

Estágio e Residência Pedagógica: práticas e reflexões

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
ORGANIZADORA

encontrografia

Estágio e Residência Pedagógica: práticas e reflexões

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
ORGANIZADORA

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadora técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

Revisão feita pelos autores da obra

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estágio e residência pedagógica [livro eletrônico] : práticas e reflexões / organização Ingrid Ribeiro da Gama Rangel. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022. PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88977-65-1

1. Estágio 2. Práticas educacionais 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Rangel, Ingrid Ribeiro da Gama.

22-105326

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Estágio : Prática de ensino : Educação 370.733

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....9

1. O Programa de Residência Pedagógica como meio de articulação de saberes: condicionantes da formação da identidade de professores de Educação Física 12

Bruno Piedade de Souza

Érica Pereira Neto

Márcio Cabral da Silva

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

2. Relações de estágio docente nos meandros da Pandemia da COVID-19 33

Edalma Ferreira Paes

3. Desafios da Residência Pedagógica em Matemática frente ao ensino remoto..... 48

Carla Antunes Fontes

Cidia Aguiar Sales

Joel Costa Martins

Lethícia Emily Cardoso Fernandes

4. Programa Residência Pedagógica em Ciências: possibilidade de formação docente durante a Pandemia COVID-1967

Renata Lacerda Caldas

Adriana Barreto de Oliveira Siqueira

5. Residência Pedagógica e avaliação da aprendizagem de Geografia no contexto de atividades não-presenciais durante a Pandemia de COVID-19 (2020-2021) 81

Philippe Braga André

Yara de Souza Lima

Debora Karen Batista Freitas

Gabriel de Souza Crespo da Silva

Wesley Castro de Lima

6. Inclusão escolar de pessoas com deficiência na percepção de residentes do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFF 106

Rômulo de Freitas Souza Santos

Érica Pereira Neto

Décio Nascimento Guimarães

7. A prática de sala de aula como oportunidade de formação continuada: contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a docência 123

Carla Antunes Fontes

Apresentação

A educação escolar é primordial para o desenvolvimento da humanidade. Norteadas por práticas e ideais democráticos e de justiça social, a escola pode ajudar a tornar a sociedade mais inclusiva – respeitando e oportunizando desenvolvimento para toda a diversidade humana.

A formação de professores é basilar para a qualificação da educação escolar. Essa formação não pode estar subordinada a leis de mercado que são mais comprometidas com “habilidades e competências” funcionalistas do que com o desenvolvimento humano. É importante, entre outros fatores, que a formação de professores rompa com a histórica dualidade resultante do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos – quase que exclusivamente pautado no domínio de conteúdos da área de conhecimento relacionada à disciplina de atuação – e do modelo pedagógico-didático – com ênfase na instrumentalização docente (SAVIANI, 2009).

No processo formativo contrário a essa dualidade, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser de grande importância. Afinal, trata-se de um espaço onde a articulação efetiva teoria-prática pode ganhar ainda mais evidência. Não em uma articulação esvaziada, mas oriunda de um verdadeiro processo dialético que compreende uma questão como elementar à outra.

Programas como o Residência pedagógica podem ser relevantes no aprimoramento do Estágio, pois têm meios para ampliar o diálogo entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas de Educação Básica.

Este livro traz algumas práticas e reflexões do Estágio e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. No primeiro capítulo, resultante do primeiro Edital do PRP (BRASIL, 2018), o texto mostra como os diálogos com escolas de Educação Básica foram importantes no processo de formação de professores de Educação Física.

Em 2020, entramos em um período extremamente difícil para a humanidade. A pandemia causada pela COVID-19 trouxe, entre tantas outras problemáticas, a necessidade do afastamento social para tentar conter a disseminação do vírus. Assim, instituições de ensino passaram a funcionar de forma remota, principalmente por meio de tecnologias digitais. Compreendendo que somos sujeitos historicamente constituídos, é inevitável que a pandemia seja citada nos outros capítulos que tratam de práticas de estágio vivenciadas nesse período. Assim, o segundo capítulo versa sobre as relações de estágio docente durante a pandemia abordando movimentos mobilizadores (lidos em uma perspectiva *charloniana*) para o desenvolvimento de atividades formativas.

Os capítulos 3 e 4 ampliam as discussões sobre o estágio, principalmente no âmbito do PRP, no período de pandemia. O capítulo 5 aborda de forma mais específica a discussão sobre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto. Já o capítulo 6 discute a necessidade de trabalhar a questão da educação de pessoas em situação de deficiência com seriedade e ainda na formação inicial docente.

Uma autonarrativa fecha o livro. O capítulo 7 traz reflexões sobre a formação de professores em diferentes momentos, além de dissertar sobre as contribuições do PRP não apenas para a formação inicial, mas também para a formação continuada de professores preceptores (de escolas de Educação Básica) e orientadores (de IES).

Esperamos que o livro fomente outras reflexões sobre estágio docente que nos levem a superar tradicionais dicotomias (como conteúdo X método de ensino, teoria X prática). A formação de professores não deve ocorrer a partir de posicionamentos reducionistas e superficiais, mas de estudos e diálogos

que permitam a compreensão do trabalho docente como atividade dialética e socialmente engajada.

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

**Coordenadora Institucional do Programa de Residência
Pedagógica do IFFluminense (Editais de 2018 e 2020).**

1. O Programa de Residência Pedagógica como meio de articulação de saberes: condicionantes da formação da identidade de professores de Educação Física

Bruno Piedade de Souza¹

Érica Pereira Neto²

Márcio Cabral da Silva³

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel⁴

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap1

Introdução

A profissão docente, embora sabidamente fundamental para a sociedade, nem sempre é valorizada. Essa afirmação não está relacionada apenas à questão da remuneração (frequentemente aquém do que seria adequado), mas também pela falta de recursos e infraestrutura de muitas escolas públicas. Para Lopes (2020, p. 209), “[...] em razão do cruel descaso com a educação de qualidade, ao longo dos séculos, tem-se hoje, no Brasil, uma situação que beira os limites do absurdo para um povo que se pretenda enquanto nação, algum dia”.

Os problemas encontrados no cotidiano das escolas brasileiras afetam não apenas a qualidade do trabalho do professor, mas também a construção da identidade profissional docente. Outros pontos que podem afetar o processo contínuo de construção da identidade docente estão relacionados a aspectos

da personalidade dos sujeitos, a questões socioculturais e a várias experiências vivenciadas ao longo da carreira.

Essa identidade também é influenciada por espaços de formação. Especificamente no âmbito da formação inicial, o licenciando tem a oportunidade de articular diferentes saberes no caminho da profissionalização em espaços como o Estágio Curricular Supervisionado, a tríade ensino-pesquisa-extensão e programas institucionais de formação de professores, como o Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) – viabilizado por meio do edital nº. 06/2018, CAPES – concede bolsas a licenciandos, chamados residentes, de Instituições de Ensino Superior (IES) aprovadas no processo seletivo. Os bolsistas são escolhidos por meio de seleções organizadas pelas IES. Para se candidatar, é necessário que o licenciando esteja com matrícula ativa em curso de licenciatura de alguma área presente no projeto institucional. Por se tratar de uma atividade de estágio, os residentes têm que – necessariamente – estar na segunda metade do curso.

O curso de Licenciatura em Educação Física do IFFluminense aderiu ao Programa logo no seu primeiro Edital (BRASIL, 2018) com 24 residentes, 3 preceptoras e duas escolas (campos de estágio). Este artigo traz os resultados de uma pesquisa que objetivou verificar as possibilidades de articulação de saberes docentes no âmbito do PRP e de que forma esses saberes se apresentaram potencialmente capazes de influenciar a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Além desta introdução, o artigo é composto por uma discussão teórica presente nas seções: 2 - Identidade docente: articulando saberes; 3 - Os processos de construção da identidade do professor de educação física e 4 - O Programa de Residência Pedagógica do IFFluminense: o subprojeto de Educação Física. Os procedimentos metodológicos são explicados na seção 5. Os resultados com as discussões são apresentados na seção 6. A seção 7 traz as considerações finais do trabalho.

Identidade docente: articulando saberes.

Em uma perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY), o ser humano se forma a partir da interação com o outro, na alteridade. Essa formação aconte-

ce ao longo do percurso histórico do sujeito. Assim, interagindo com o meio, o indivíduo vai construindo a sua identidade, a sua forma singular de agir e de estar na sociedade.

Segundo Pimenta (1999, p. 18), “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”. Com a identidade profissional não é diferente. A forma que o profissional se identifica está estreitamente relacionada a questões sociais. As profissões em si – como explica Pimenta (1999, p. 18) – nascem de necessidades da sociedade. Há profissões que foram extintas com o desenrolar histórico. Da mesma forma, na contemporaneidade dos anos de 2020, há atividades profissionais – como influenciador digital, por exemplo – que antes não existiam. Selma Pimenta pontua que há profissões que embora tenham atravessado gerações, como a de professor, passaram por transformações para atender a demandas sociais.

Para a autora, a identidade profissional se constrói a partir da “[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Assim, a sociedade influencia a formação da identidade profissional do sujeito não apenas no que tange à necessidade da existência da profissão, mas também ao seu reconhecimento social e de suas práticas legitimadas.

Cursos de formação são espaços fortuitos para a reflexão de questões sociais e especificidades de diferentes áreas, elementos fundamentais para a formação da identidade profissional. Ressalta-se que esses elementos transpassam os saberes, tanto teóricos quanto práticos, das profissões.

Especificamente em relação à formação da identidade docente, Pimenta (1999) aponta que, em cursos de formação de professores, a mobilização de saberes da experiência é fundamental na mediação do processo de construção da identidade profissional do licenciando.

Nessa perspectiva, a formação docente não deve ficar pautada apenas nos saberes teóricos, mas deve promover a articulação de diferentes saberes – do conhecimento, pedagógicos e da experiência (PIMENTA, 1999). A autora assinala como uma proposta metodológica de construção de uma identidade necessária ao professor o processo no qual é necessário: “Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (PIMENTA, 1999, p. 28). Nessa

proposta, a articulação dos saberes estaria presente e o professor adotaria uma postura reflexiva, revisando sempre seu processo formativo e sua práxis.

Sobre saberes que integram a construção da identidade docente também discute Maurice Tardif (2002). Para o autor, os saberes da formação da identidade docente são classificados em

[...] saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina [...]; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais [...]; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 287).

No processo de construção e desenvolvimento de saberes, caberia às instituições de formação inicial habituar os licenciandos à vida profissional, estimulando-os a desenvolver uma postura reflexiva em relação às suas práticas docentes (TARDIF, 2002).

Ainda discutindo os saberes docentes, Tardif (2000) explica que pesquisas sobre ensino realizadas principalmente nos anos de 1990, nos Estados Unidos, apontam que o trabalho docente tem algumas características.

A primeira característica está relacionada à temporalidade. Para o autor, os saberes dos professores são temporais por três motivos: 1 – professores trazem de suas histórias de vida escolar parte dos saberes que utilizam na docência; 2 – os primeiros anos de atuação docente são decisivos na construção dos conhecimentos e da rotina de trabalho; 3 – os saberes se desenvolvem ao longo de uma carreira. (TARDIF, 2000, p. 13-14).

O autor (TARDIF, 2000, p. 14) também explica que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos porque “provêm de diversas fontes”; porque professores normalmente articulam diferentes métodos, tecnologias e teorias em suas práticas de ensino; porque professores buscam atingir diferentes objetivos em sala de aula. Ainda sobre a unidade e a heterogeneidade do trabalho docente, Tardif (2000, p. 15) explica que:

[...] se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (DURAND, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Tardif (2000) ainda assinala que os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados: “[...] nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação”. Além disso, não há um percurso claro de natureza operatória que dê conta do processo de ensino e aprendizagem. Há vários condicionantes e questões subjetivas envolvidas. Assim, o professor, ao ensinar, tem que articular saberes e traçar a metodologia mais adequada para cada situação de ensino, para cada contexto.

Como último resultado das pesquisas realizadas, ele aponta que: “O objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2000, p. 16). O primeiro ponto corrobora com a afirmação é que professores, além de teorias e métodos, têm que desenvolver a sensibilidade de identificar características particulares de seus alunos. Assim, o docente evita generalizações e busca ensinar de forma efetiva. Tardif (2000, p. 16) explica que a “[...] segunda consequência decorrente do objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional”. O professor se depara com várias situações que demandam dele ética suficiente para reconhecer a importância de seu trabalho e a melhor forma mais adequada de conduzi-lo. Além disso, emocionalmente, ele tem que estar preparado para lidar com as diferentes emoções dos alunos como a necessidade de motivação, por exemplo.

O entendimento das características do trabalho docente apontadas por Tardif é pertinente para que sejam pensados em cursos de formação de professores que não visem apenas à aplicabilidade, nos momentos de estágio, de teorias aprendidas no curso. É importante que os saberes sejam articulados e valorizados. Faz-se referência aqui também aos saberes de professores de escolas de Educação Básica e de licenciandos (no caso na formação de professores no âmbito das licenciaturas).

Os processos de construção da identidade do professor de Educação Física

Segundo Mockler (2011), o processo de construção da identidade profissional de professores de Educação Física é influenciado por elementos da política e do contexto profissional. A autora entende a identidade docente como um produto organizado a partir de comportamentos, características e atitudes assumidas pelos professores de Educação Física em determinados contextos que influenciam significativamente na identidade construída pelo profissional.

Para Abreu, Sabóia e Nobrega-Therrien (2019), ao longo do tempo ocorreu a fragmentação de (in) vieses históricos e políticos que, apoiados pela hegemonia de cada época, foram estilhaçando tanto o pensamento pedagógico quanto o próprio significado da identidade dos professores de Educação Física.

Pensamentos pedagógicos estão fortemente relacionados aos seus contextos históricos. Normalmente, o objetivo é suprir ou buscar responder a determinados interesses econômicos, sociais e políticos. Como por exemplo, a abordagem higienista que durou até 1930 e teve sua origem na preocupação do pensamento liberal da elite brasileira com a saúde, tendo como objetivo distanciar as classes sociais mais altas das mazelas sociais. Essas mazelas tiveram origem nos problemas de saneamento básico, surtos de doenças, altos índices de mortalidade infantil e a organização das novas áreas residenciais burguesas e dos centros de governo que empurravam as classes mais baixas e operárias para a periferia (SILVA, 2012).

Em uma perspectiva liberal, buscou-se introduzir a conceito “[...] de que a saúde, o bem-estar físico, o desenvolvimento do corpo forte, higiênico, é responsabilidade individual e não consequência das condições sociais determinadas pela estrutura econômica, política e social” (CAPARROZ, 2005, p. 121).

Neste contexto, vale refletir sobre a construção da identidade docente que perpassa os saberes adquiridos durante sua formação e sua inserção na cultura social e escolar da época (CONCEIÇÃO E NETO, 2017). Saberes fragmentados e de acordo com os interesses de uma elite, por exemplo, podem utilizar a Educação Física como instrumento para gerar saúde e força por meio de exercícios físicos e disciplina para estarem “aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente”, vendendo sua força de trabalho para o mercado da “sociedade livre” (SOARES, 2004).

A partir de 1930, deu-se início a abordagem militarista que durou até o final da Segunda Guerra mundial, em 1945. Nesse período, o exército se tornou a principal instituição a organizar uma Educação Física “ideal” tendo como objetivo introduzir uma filosofia que tinha como objetivo a preparação militar (BRASIL, 1998).

A Educação Física foi utilizada como ferramenta para a formação de “cidadãos-soldados”. O objetivo era preparar jovens para servir ao Estado e defender a Pátria. Nesse contexto, as pessoas com problemas de saúde, com baixas aptidões físicas ou com deficiência não podiam participar das aulas de Educação Física (MELO, 2012; FERREIRA, 2019).

A identidade do docente de Educação Física foi assim sendo baseada na escola militar onde a relação paciente-médico da abordagem higienista, passou a ser uma relação recruta-sargento. Essa “nova” identidade docente busca incutir um nacionalismo descomedido “reproduzido através de hinos e canções de amor à pátria, a preocupação com a limpeza da raça, o racismo, o culto ao belo” e a supressão de ditos populares que não enaltescessem a Pátria eram proibidos e excluídos das aulas de Educação Física (FERREIRA, 2009 apud FERREIRA E SAMPAIO, 2013, S/P).

Com o fim da Segunda Guerra, iniciou-se a abordagem denominada pedagógica. Esta sofreu a influência do pensamento liberal americano, no qual utilizava os jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e esportes nas aulas de Educação Física (FERREIRA E SAMPAIO, 2013).

A Educação Física passou a ser a parte mais dinâmica da escola e, conseqüentemente, o docente precisou novamente adequar o seu trabalho às necessidades impostas pelo ambiente. Assim, o professor de Educação Física passou a ser o responsável pela preparação dos alunos para desfiles cívicos,

formação de bandas musicais, festas, torneios, dentre outras (FERREIRA E SAMPAIO, 2013).

A ação docente que tinha o objetivo “[...] estimular a juventude a incorporar as regras de convívio democrático e a preparar as novas gerações para a prática de comportamentos sociais aceitáveis” aliados a conteúdos teóricos sobre saúde e prevenção de doenças (FERREIRA, 2019, S/P).

Em 1964, o contexto nacional foi modificado quando os militares tomaram poder no Brasil. O impacto das censuras e das limitações impostas à liberdade no período do Golpe Militar refletiu em toda a sociedade e, conseqüentemente, sobre a educação. O docente da Educação Física voltou a atuar somente com aulas práticas iniciando a abordagem esportivista/competivista, onde o esporte foi utilizado para tirar a atenção da população das discussões políticas da época (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). Darido (2003) menciona que a Educação Física foi utilizada como base para a ideologia dominante, recebendo investimentos no esporte como o objetivo para propagar a ideia de Brasil-Potência.

Na década de 70, o docente de Educação Física adquiriu a função de manter e promover a ordem e o progresso. Com novos objetivos educacionais, o governo militar estabeleceu diretrizes pautadas “[...] no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas” (LIMA, 2015, p. 250). Além disso, por meio da ação do docente de Educação Física ao promover o esporte e formar atletas, o governo militar incrementaria a força de trabalho para fortalecer o “milagre econômico brasileiro”. “Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970” (BRASIL, 1998).

A década de 1980 ferveu de movimentos populares tendo como marcos o fim da ditadura militar, em 1985, e a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988. Nesse período, o conceito de saúde foi ampliado e passou a abranger outros aspectos do indivíduo, tais como os aspectos sociais, econômicos e culturais, em diferentes idades (BRASIL, 1996).

Com o processo de democratização, a Educação Física passou a ser orientada pela tendência Popular. Se organizando para “colaborar com os objeti-

vos da classe operária em ascensão da sociedade. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida vigoram nos debates da disciplina” (FERREIRA, 2011, p. 46).

Orientada pela tendência popular e com mais liberdade de expressão e discussão para a construção da própria identidade docente, foram organizadas diversas abordagens para suprir as necessidades da sociedade, tais como Construtivista, Crítico-Superadora, Desenvolvimentista, Crítico Emancipatória, Saúde Renovada, entre outras (DARIDO, 2003).

As práticas e as referências filosóficas enraizadas nas posturas das abordagens higienista, militarista e esportivista causaram inquietações na construção da identidade do docente de Educação Física devido a transformações sociais e a mudanças dos seus valores, objetivos educativos e posturas pedagógicas (PIRES, 2016).

Para Dubar (2006), as transformações sociais causam desequilíbrio nas bases da construção das identidades, visto que existe uma relação direta das identidades coletivas com as identidades individuais. No entanto, é importante que a construção de uma identidade de classe seja feita de modo consciente para não permitir que a força do Estado defina as características desta identidade de acordo com interesses outros.

Portanto, percebe-se que uma determinada abordagem pedagógica surge como forma de suprir ou responder a determinados interesses políticos, sociais e /ou econômicos. Essas abordagens tendem a influenciar também a forma com que o professor de Educação Física constrói a sua identidade docente.

Além das abordagens pedagógicas, documentos legais também podem influenciar no processo de construção da identidade docente. Esses documentos indiciam o tipo de reconhecimento que o Estado tem em relação a uma determinada área. A Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003, por exemplo, isenta o aluno que cumpre uma “jornada de trabalho igual ou superior a seis horas” das aulas de Educação Física ainda que seja notório que atividades físicas tendem a melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores (SOARES, *et al.* 2017). O referido documento legal ainda isenta das aulas os que têm idade superior a 30 anos, desprezando o que a ciência ensina sobre a sarcopenia, que é a perda de massa muscular e da função muscular que se inicia por volta dos 30 anos e é mais acentuada entre as pessoas sedentárias (CRUZ-JEN-TOFT E SAYER, 2019).

Tornar a frequência de aulas de Educação Física facultativa ainda que entre grupos nos quais a disciplina poderia trazer evidentes benefícios (cientificamente comprovados) conota o não reconhecimento, pelo menos por parte dos legisladores, da pertinência da área para o desenvolvimento humano. Esse não reconhecimento pode contribuir para a formação de uma identidade docente pautada na equivocada compreensão de que o seu campo de conhecimento tem menos relevância do que outros.

Tanto as abordagens pedagógicas quanto os documentos legais influenciam práticas docentes e a forma como o professor se reconhece no desenvolver da sua profissão. Esses elementos, somados a outros, compõem os saberes descritos por Pimenta e Tardif. A atuação docente está relacionada também à questão da identidade.

Andrade (2019) ressalta a influência do contexto na dinâmica da construção da identidade docente num processo de interpretação de si mesmo, como pessoa dentro do espaço profissional. Deste modo, a identidade pode ser percebida como resposta a seguinte pergunta: “quem sou eu neste momento?”.

O reconhecimento social influencia o entendimento que a pessoa tem da sua profissão e tem consequências na atuação profissional. As consequências dessa atuação e o contexto influenciarão na construção da identidade (que ocorre em um processo contínuo). Assim, professor e meio estabelecem uma relação de retroalimentação onde um é condicionante para a formação e para o desenvolvimento do outro.

O Programa de Residência Pedagógica do IFFluminense: o subprojeto de Educação Física

O PRP, desenvolvido e ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Edital 06/2018, constituiu-se um espaço propício para a formação inicial docente por intermédio da imersão de alunos da segunda metade do curso de licenciatura em Educação Física do IFFluminense em uma escola pública de Educação Básica (BRASIL, 2018), proporcionando a vivência da realidade escolar, o que viabilizou o desenvolvimento de saberes das experiências articulados a saberes teóricos aprendidos na graduação.

O Projeto Institucional do Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro – do Edital de 2018 foi composto por 2 subprojetos (Língua Portuguesa e Educação Física). Além da coordenadora institucional, responsável pelo Programa na instituição, o subprojeto de Educação Física contou com 1 professora orientadora do curso de licenciatura em Educação Física, responsável por orientar alunos e professores do PRP, e 3 preceptores (docentes das escolas-campo parceiras) também orientavam e auxiliavam 24 alunos residentes (licenciandos).

Assim, o referido subprojeto só foi possível por meio de uma união de esforços (do IFFluminense; das Secretarias de Educação e das comunidades escolares). Essas parcerias foram importantes para que o licenciando pudesse compreender a escola como espaço de trabalho e de formação, onde é possível desenvolver a educação tão necessária ao desenvolvimento da sociedade.

Relatórios de Estágios Curriculares Supervisionados escritos por estagiários de escolas públicas (municipais e estaduais) descrevem várias instituições do município de Campos dos Goytacazes como espaços sucateados com pouco ou nenhum material esportivo e, muitas das vezes, sem local adequado para a realização de aulas práticas de Educação Física.

No âmbito do PRP, os alunos tiveram a oportunidade participar de forma mais efetiva do cotidiano das escolas, buscando estratégias que pudessem minimizar problemas de infraestrutura. Ao longo de 18 meses, a equipe envolvida no PRP pode elaborar planos de ação viabilizando melhorias no processo de ensino aprendizagem e a formação do licenciando para uma qualitativa atuação em escolas de Educação Básica.

O subprojeto de Educação Física de 2018 teve, entre os seus objetivos: possibilitar que o licenciando em Educação Física tivesse um estágio curricular supervisionado que articulasse teoria e prática e ampliasse a participação do aluno no cotidiano da escola de Educação Básica; discutir a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura do Instituto, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); oportunizar que o licenciando vivenciasse e praticasse a regência de classe com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pela IES e pela escola campo; articular a formação inicial dos licenciandos à formação continuada dos professores de Educação Básica e debater (e também aprofundar) a compreensão da realidade escolar e a comunidade em seu entorno

a fim de promover estratégias que levassem jovens e crianças a participarem ativamente das aulas de Educação Física.

Para garantir a autonomia do licenciando, foram necessários vários momentos de atuação elencadas em atividades específicas. No momento de ambientação, os residentes puderam conhecer o Projeto Pedagógico Curricular - PPC da escola, o currículo trabalhado na disciplina de Educação Física, a estrutura física, os meios de ensino, a equipe pedagógica e suas ações desenvolvidas e a história da escola e de sua comunidade. Na etapa de observação, os residentes analisaram atentamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico do preceptor e o perfil dos alunos da Educação Básica. No momento destinado às atividades de regência, os alunos elaboraram planos de aula de acordo com os objetivos de conhecimento conceitual, procedimental e atitudinal, com o apoio e supervisão do preceptor e do professor orientador. Eles também tiveram a oportunidade de ministrar as aulas planejadas de forma colaborativa, contando com o apoio de toda a equipe envolvida.

As ações desenvolvidas nas escolas foram conectadas a diálogos no âmbito das licenciaturas, à participação no evento de trocas de experiências e à escrita do relatório final. Com as atividades, almejou-se que o residente conhecesse a escola nas suas múltiplas dimensões, não restringindo o trabalho pedagógico apenas a quadra de esportes, mas a diferentes atividades que acontecem no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, para o sucesso de implantação e realização do programa, a formação docente não ficou exclusivamente a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES). O fortalecimento de redes de apoio foi necessário. Assim, foram formadores dos licenciados envolvidos não apenas os docentes das IES, mas profissionais atuantes na Educação Básica e toda a comunidade escolar.

Parte-se da crença de o PRP pode ampliar esforços em prol da qualificação da formação inicial de professores. A ampliação do diálogo entre as redes de ensino e o estreitamento da relação da IES com a Educação Básica também foram fundamentos do Projeto Institucional do IFFluminense. O PRP pode atuar na promoção de espaços de diálogo entre o IFFluminense e as redes de ensino; socialização das experiências obtidas no âmbito do Programa com as comunidades acadêmica e escolar e debates sobre as orientações dos estágios curriculares supervisionados realizados nas licenciaturas do IFFluminense.

Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo, apresenta-se a análise da articulação dos saberes docentes no âmbito do PRP do IFFluminense. Essa articulação foi promovida no contexto de uma pesquisa que buscou captar as percepções dos primeiros residentes do Programa, propondo-se compreender questões referentes à identidade docente do professor de Educação Física e a contribuição do PRP nesse processo, tendo em vista discutir suas potencialidades e limitações.

O referido estudo de campo se deu por meio de uma pesquisa participante que, para Grossi (1981, p. 34), é “[...] um processo de pesquisa na qual a comunidade participa da análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes, que são oprimidos”. A pesquisa faz parte de um estudo bibliográfico mais amplo, a fim de compreender os saberes docentes e formação da identidade docente.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2013, p. 21), tem como característica o trabalho “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade [...]”.

Quanto aos objetivos, o referente estudo é caracterizado como uma pesquisa descritiva que, de acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21):

[...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

A coleta de dados aconteceu por meio de um grupo focal utilizando a plataforma *Google Meet* para a interação entre os nove (09) residentes do PRP em dois dias distintos (sendo o primeiro dia com duração de 48 minutos e o segundo com duração de 1 hora e 29 segundos). Entende-se grupo focal como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa” (GATTI, 2005, p. 7).

No próximo tópico, serão apresentados e analisados os resultados obtidos pela pesquisa a fim de buscar desvelar, entre outras questões, as percepções dos participantes.

Resultados e discussão

Durante a realização do grupo focal, foram levantadas cinco questões principais aos participantes. A primeira questão foi: “O que vocês entendem sobre identidade docente?”. À questão, RF⁵ respondeu:

Então, pra mim a identidade docente é como se fosse uma reação, né. No caso digamos assim, do que a pessoa já viveu, né? Então, tudo que eu vivi na educação física desde o ensino fundamental ao meu ensino médio e relacionado a essa profissão.

A partir da resposta do residente, é possível compreender que a função do professor é social indo muito além do caráter formativo. De acordo com Iza *et al.*, 2021:

[...] é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade” (IZA *et al.*, 2021, p. 276).

A segunda questão levantada foi: “Vocês acham que o professor de educação física é valorizado na comunidade escolar? À questão, os residentes foram unânimes ao manifestarem a percepção da desvalorização dos professores de Educação Física no ambiente escolar. RL, por exemplo, respondeu:

Quem valorizava os professores de educação física na escola, eram os próprios professores de educação física. Mas os outros professores sempre achavam: “ah, da pra você dar um jeitinho”. “Você pode fazer não sei o que”... Então você já vê aí que não somos valorizados. Em relação às notas, pressão da direção querendo nota porque fulaninho não pode repetir, fulaninho não pode levar dependência... Isso aí já eram sinais que nossa profissão não era valorizada dentro de escola mesmo.

A resposta de RH foi ao encontro do relato de RL:

[...] de uma forma geral eu também vejo que o professor de educação física não é muito valorizado e acho que

no âmbito escolar está sempre em último plano. Parece que a matéria e os conteúdos não são importantes. Parece que aquilo de mexer na nota, como se realmente não fosse fazer diferença social e educativa daquele aluno.

A desvalorização do professor vai além das questões apontadas residentes, ela também é evidenciada na falta de material, de espaços físicos para o desenvolvimento das aulas e da própria disciplina como algo importante para a formação completa do aluno.

A ausência ou precariedade do espaço físico nas escolas para as aulas de Educação Física, podem ser observadas sob dois aspectos: o da não valorização social desta disciplina (desvalorização de sua importância no desenvolvimento integral do educando) e o desca-so das autoridades para com a educação destinada às camadas populares. (SILVA; DAMÁZIO, 2008, p. 32).

A marginalização da Educação Física pode ser compreendida nos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) quando se fala que, nas escolas, a disciplina é caracterizada por muitos como necessária e fundamental, mas infelizmente ainda vista como secundária e a que pode sempre ceder os horários das aulas. E com isso, induzir o próprio professor a entender sua disciplina como menos importante, isolando-se, assim, da equipe pedagógica (BRASIL, 1997).

Logo, a reversão desse quadro pode ser alcançada com a compreensão de todos. A gestão escolar oferecendo melhores condições de trabalho, o governo melhorando os salários e os próprios professores diversificando suas aulas, abordagens e metodologias.

A terceira questão realizada foi “Vocês acreditam que a experiência da Residência Pedagógica foi importante para a formação de vocês como professores de Educação Física? Se sim, por quê?”. Não é incomum o surgimento de dúvidas em relação à formação e à atuação docentes durante a licenciatura. Alguns estudantes chagam a manifestar interesse apenas pelo bacharelado. Entretanto, pode-se perceber no grupo focal que o Estágio Curricular Supervisionado e programas como o de Residência Pedagógica são espaços nos quais os licenciandos têm maiores possibilidades de compreender a atividade docente e decidir sobre os rumos de sua carreira.

RM relatou que: *“É óbvio que foi além de importante, uma experiência incrível,... muito gratificante também como crescimento profissional e tanto pessoal pra gente se conhecer, ver como eu me sinto nesse espaço, se é isso mesmo que eu quero”* (RM).

De acordo com Silva *et al.* (2019), o PRP contribuiu também para a decisão ou confirmação da escolha pela docência. Os participantes do grupo focal desta pesquisa destacaram a ampliação da articulação entre teoria e prática, alcançando assim o objetivo proposto pela Capes. Sobre o assunto, RL relatou: *“Na residência a gente pegou no pesado de verdade. Nós realmente fomos professores dos alunos. Aprendemos muito para poder utilizarmos lá na frente. Então a residência foi muito enriquecedora para nossa formação.”*.

O PRP contribui para a construção crítica na formação do licenciando, pois proporciona várias vivências do “ser professor” nas realidades da escola, inclusive nos desafios desta carreira (DE SOUSA; BARROSO, 2019). RF apontou alguns desafios do professor de Educação Física como, por exemplo, a falta de material.

Foi muito enriquecedor. Eu costumo falar que eu era uma pessoa na residência e outra totalmente depois... Tem dias que a gente não tinha material e a gente tinha que dar o nosso jeito. E é isso que eu vejo que um futuro profissional tem que fazer. Não viver na mesmice, não viver nas mesmas atividades, não dá sempre os mesmos esportes.

Segundo De Sousa e Barroso (2019), um dos benefícios do Programa foi de apontar as facilidades e as dificuldades das práticas docentes, entre elas, a de elaborar aulas atraentes, o que nem sempre é possível devido à escassez de material e de infraestrutura da unidade escolar.

Eu tenho certeza que para todos os alunos será a mesma resposta... todo mundo teve um crescimento muito importante... na falta de material..., mas tinha muita falta de espaço, de administração de vários grupos em espaços diferentes que as professoras precisavam juntar as turmas. A gente precisava de administrar isso tudo (RH).

RY afirmou que a duração da RP também foi um fator motivador e diferente dos demais estágios supervisionados: *“Na residência era totalmente diferente, pois ficávamos 1 ano letivo completo e até mais um pouquinho que isso, ou seja, tivemos a oportunidade de ficar 4 bimestres aprendendo”*.

Infelizmente, muitos licenciados passam pelo estágio de forma superficial e não conseguem entender a dinâmica da sala de aula (DE FREITAS; DE FREITAS; ALMEIDA, 2020).

A quarta questão proposta foi: *“No âmbito da Residência Pedagógica, vocês acreditam que foi possível criar um link entre os saberes ensinados na licenciatura com o cotidiano da escola?”*. À questão, RH respondeu: *“Com certeza! Usamos muito os nossos conhecimentos acadêmicos, principalmente pelo fato de elaborar muitas atividades novas com adaptação de materiais, espaço...”*.

Para Silva, Dantas e Viana (2019), é fundamental que os discentes em formação docente interajam com os alunos no próprio ambiente escolar, a fim de identificar e minimizar os prováveis problemas que ocorrem no processo ensino e aprendizagem. Portanto, é essencial que projetos de RP sejam implantados para fornecer esse tipo de experiência para incrementar a formação, aprimorando a identidade docente e conseqüentemente a prática pedagógica.

A última questão foi: *“Vocês acham a partir dessa concepção de identidade docente, que a residência pedagógica contribuiu para essa formação da identidade que vocês têm? Até mesmo como entendimento como professor de educação física”*. RO relatou que:

A RP fortalece esse negócio também da afetividade com a profissão que a gente escolhe porque dentro da RP acabou que a gente conseguiu ter mais proximidade com alguns alunos pra esses alunos de certa forma, fazer a diferença pra ele. Aí ter a RP pra fazer esse link foi muito positivo. Por isso acaba fortalecendo essa afetividade com a profissão.

Segundo RY:

Você ver a responsabilidade que você tem com eles e como muitos te respeitam como professor e sua autoridade quando fala com eles. Então você vê que muitos podem até se inspirar em você, então devemos estar

sempre ligados nos valores éticos e morais que você passa para seus alunos. Isso é bem interessante.

O PRP pode ser um rico espaço formativo. O Programa pode fomentar o desenvolvimento de vários aspectos profissionais como senso de responsabilidade, ética e compromisso (DE OLIVEIRA NETO; PEREIRA; DE SOUZA PINHEIRO, 2020).

Para RH, A *“Identidade docente é essa soma de tudo que você vê e se identifica. É você saber que você é um agente transformador de vidas e que você pode trazer diferença na vida dos alunos, das pessoas”*. Segundo o relato de RH, que vai ao encontro ao de outros participantes do grupo focal, as atividades desenvolvidas nas escolas durante o primeiro Edital do PRP permitiram que os residentes pensassem sobre as suas formações, sobre as suas escolhas profissionais e sobre o papel do professor de Educação Física na sociedade.

Considerações finais

Por meio das discussões realizadas no âmbito do grupo focal desenvolvido pela pesquisa, concluiu-se que o PRP ampliou as possibilidades de desenvolvimento de elementos relevantes para a construção da identidade docente dos residentes do curso de licenciatura em Educação Física do IFFluminense.

Os relatos também evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos residentes nas escolas. Dentre as dificuldades, podem-se apontar a falta de material e a falta de participação de professores de Educação Física na tomada de decisões pedagógicas. Essas dificuldades indicam a desvalorização sofrida pelos docentes, especificamente os da área de Educação Física.

A imersão dos residentes no cotidiano escolar lhes permitiu o desenvolvimento de saberes da profissão. O PRP promoveu vivências desde observação de espaços pedagógicos ao planejamento e à regência de aulas. Assim, foi possível dialogar de forma mais intrínseca os saberes teóricos e também os práticos.

Sabendo-se que a identidade docente é um processo dinâmico e contínuo que tem sua gênese antes mesmo do início no curso de formação docente, não se pretende afirmar que o PRP construiu a identidade profissional dos residentes, mas que os ajudou desenvolver importantes aspectos para a formação de suas identidades e de seus papéis sociais.

Referências

- ABREU, S. M. B.; SABÓIA, W. N. e NOBREGA-THERRIEN, S. M. Formação docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 191-206 set./out. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5858/585861585010/585861585010.pdf>. Acesso em: 7 Ago. 2021.
- ANDRADE, K. A. O professor do século xxi: novos caminhos para a identidade docente. 2019. In: Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. **Anais [do] 3º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa** [livro eletrônico]. Londrina: UEL, 2019. Disponível em: www.uel.br/eventos/estagiatar. Acesso em: 05 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso: 24 jun. 2019.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.
- CONCEIÇÃO, V. J. S; NETO, V. M. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 827-840, jul./set. de 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/55916/43868>. Acesso em: 14 Jul. 2021.
- CRUZ-JENTOFT , A. J. *Sarcopenia: revised European consensus on definition and diagnosis. Age and Ageing*. Oxford University Press, 2019, p. 601. Disponível em <https://doi.org/10.1093/ageing/afy169>. Acesso em 22 Jul. 2021.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DE FREITAS, M. C.; DE FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- DE OLIVEIRA NETO, B. M.; PEREIRA, A. G. G.; DE SOUZA PINHEIRO, A. A. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020.

- DE SOUSA, D. A.; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.
- DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Edições Afrontamentos. Porto, Portugal, 2006.
- FERREIRA, H. S. **Abordagens da educação física escolar**: da teoria à prática. [Recurso Eletrônico] Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Abordagens%20da%20educacao%20fisica%20-%20ebook%202019.pdf>. Acesso em: 31 Jul. 2021.
- FERREIRA, H. S. **Educação física escolar e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza**: proposta de ensino para saúde. 2011, 191p. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Associação Ampla (UECE/UFC/UNIFOR), Fortaleza.
- FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 18. N. 182, Julho de 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 31 Jul. 2021.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GROSSI, I, S. **Mina de Morro velho**: a extração do homem, uma história, uma experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.
- LAU FILHO, W. L. L.; PELLANDA, N. M. C. Estudar e viver a história: um olhar complexo sobre o estudo do passado. **Educação em Análise**, Londrina, v.2, n.1, p. 147-164, Jan./jun. 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180417151331id_/http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/viewFile/30620/22860. Acesso em: 29 Jul. 2021.
- LIMA, R. R. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 246-257, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em: 29 Jul. 2021.
- LOPES, J. A. Uma abordagem crítica acerca do processo educacional brasileiro, enquanto instrumento de segurança nacional. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v. 35, n. 73, p. 197-214, 2020.
- MELO, A. C. R. As principais tendências pedagógicas da educação física e sua relação com a inclusão. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 180-195. mai/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637681/5372>. Acesso em: 31 Jul. 2021.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Mockler, N. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool, **Teachers and Teaching**, 17:5, 517-528, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>. Acesso em 08 Ago. 2021.

- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIRES, V. **A construção da identidade docente em educação física**: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC. 2016, 276 p. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação Física) – UFSC, Santa Catarina.
- SILVA, A. C. Educação física higienista: discursos historiográficos. **EFDeportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, Nº 171, Agosto de 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd171/educacao-fisica-higienista-discursos.htm>. Acesso em: 31 Jul. 2021.
- SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.
- SILVA, K. S. *et al.* Desenvolvimento profissional docente: contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores iniciantes. In: **Anais do 1º ELUNEAL – Encontro de Licenciaturas na Universidade Estadual de Alagoas** - Arapiraca-AL, 2019. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/1-eluneal/trabalho/110785>. Acesso em: 10 Ago. 2021.
- SILVA, M. F. P.; DAMAZIO, S. M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista pensar a prática**. v. 11, n. 2, 2008.
- SILVA, M. V. M.; DANTAS, L. K. de S.; VIANA, F. R. Visibilities in the deaf context within the Pedagogical Residence Program. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e166911771, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1771. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1771>. Acesso em: 06 Ago. 2021.
- SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOARES, R. G. *et al.* Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, p. 5-24.

Notas de fim

- 1 Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.
- 2 Doutoranda em Cognição e linguagem (UENF), professora do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.
- 3 Mestre em Cognição e linguagem (UENF), professor do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.
- 4 Doutora em Cognição e linguagem (UENF), professora do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.
- 5 Os participantes serão referenciados por letras para que as suas identidades sejam preservadas.

2. Relações de estágio docente nos meandros da Pandemia da COVID-19

Edalma Ferreira Paes¹

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap2

Introdução

Comportamentos assumidos nas relações de estágio evidenciam concepções da formação docente que vão se (re)desenhando nas ações de todos os envolvidos nessa dimensão formativa. Destacam-se, nesse movimento, distintas compreensões deste tempo, havendo recorrência no discurso expresso como “hora da prática”, o que vem se exibindo tal qual um limitador ao seu desenvolvimento como campo de produção de conhecimentos (PIMENTA, 2008) capaz de promover uma dissociação entre pensar e fazer. Essa percepção traz desdobramentos nas interlocuções que organizam o momento em análise.

Dentre os impasses vividos no contexto dessas relações, além de comprometer o processo, a parceria entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Escola Básica é um dos dilemas enfrentados por aqueles que viabilizam essa articulação em muitos contextos formativos. Ostetto (2011) é enfática ao afirmar que essa relação exige um diálogo franco por meio do qual ambos os lados necessitam envolver-se de forma efetiva para que a experiência produza novos conhecimentos.

Pesquisas de Gatti e Barreto (2009, p. 145) aprofundam a discussão ao destacarem imprecisões na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

Segundo elas, a clareza e a objetividade quanto às competências e habilidades das quais o futuro professor necessita para elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem deixam muito a desejar, o que dificulta o enfrentamento das demandas educativas que emergem no cotidiano das escolas.

Nesse movimento de desafios, a inserção desses sujeitos/estagiários no espaço da Escola Básica nem sempre ocorre de forma amistosa diante da (in)definição do lugar que ocupam no contexto em questão. Ou seja, entende-se que eles estão ali de passagem: não são alunos nem funcionários da escola, apesar da legitimidade da permanência de cada um no ambiente (GUEDES-PINTO, 2012).

Frente às situações que vêm permeando o cenário do estágio, faz-se necessário ajustar o foco de sua concepção, avançando para o entendimento de sua experiência enquanto campo de produção de saberes. Para a pesquisadora Ostetto (2011, p. 79), esse período de aprendizagem se define em “encontro”: ela entende que essa palavra gera um núcleo capaz de tecer sentidos, novos significados, “[...] um centro em torno do qual gravitam memórias, reminiscências, marcas de vividos que revelam aprendizagens [...]”.

Nesses estudos, é possível reconhecer que o estágio põe relações constitutivas de vozes, saberes, desejos e sentidos em articulação que, ao se confluírem no diálogo, na troca e na interlocução, vão desenvolvendo novos olhares sobre a docência. Tendo em vista a mesma compreensão, Guedes-Pinto (2012) problematiza a inserção do estagiário na Escola Básica. Ela afirma que, ao ser inserido nesse contexto, o licenciando necessariamente desenvolverá relações com os sujeitos que dele fazem parte. Isto é, construindo sentidos sobre os fazeres dos que ali atuam e criando possibilidades de produção de novos de saberes.

É nesse horizonte de desafios e de possibilidades formativas que o ano de 2020 repentinamente expropriou as relações nos mais diversos segmentos da sociedade, interrompendo rotinas educativas já consolidadas. Desde então, na tentativa não apenas de conter, mas também de dirimir o vírus, o Brasil vem tomando medidas sanitárias, interrompendo assim as atividades escolares de maneira presencial.

Tais medidas vêm promovendo mudanças radicais no interior das instituições de ensino, desafiando-as a encontrarem caminhos alternativos para a sobrevivência no momento atual. Esse movimento tem forçado a busca de novos sentidos para a realização das ações escolares tanto na Educação Básica quanto

no Ensino Superior. Em razão disso, regulamentações, mesmo que precárias, vêm sendo elaboradas para o enfrentamento deste panorama pandêmico.²

Com todas as dificuldades que o sobressalto em questão tem promovido, Honorato (2020, p. 1) faz uma observação no mínimo pertinente ao momento:

Esse modelo de ensino traz implicações importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família. O ambiente escolar promove possibilidades de sinergia entre seus integrantes, fato imprescindível para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação.

Assim, novos desenhos escolares vêm sendo esboçados e praticados, algo que favorece reconhecimentos e a valorização do ambiente escolar enquanto lugar de relações essenciais ao alcance dos objetivos pedagógicos. Isso lança uma luz para a importância das interações nesse espaço enquanto práticas potencializadoras de aprendizagens pouco percebidas até então.

Em decorrência do fechamento das instituições de ensino sobretudo para as aulas presenciais, atividades digitais se sobressaíram como demandas profissionais no processo de ensino-aprendizagem. Confirmando essa ideia, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) afirmam: “Mas ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do COVID 19”.

Isso vem requerendo, dos docentes em atuação e dos docentes em formação, esforços que impelem para a aquisição de competências que até então já vinham sendo exigidas, porém de forma gradativa. No entanto, o ensino remoto foi o caminho alternativo que trouxe, para o professor, o imperativo de uma adaptação rápida de sua prática (HONORATO, 2020).

Fato é que esses diversos enfrentamentos da profissão vêm apontando para necessidades de se alavancar processos de mudanças na formação docente. Dentre tais desafios, o Estágio Curricular, por sua característica, vem sendo o componente com maior impacto na experiência do ensino remoto, considerando que até então o deslocamento para a escola-campo era seu movimento pecu-

liar. Desse modo, a interrupção das atividades presenciais alcançou fortemente suas possibilidades de realização, agregando-lhe novos desafios.

Nesse sentido, a interação teoria-prática teve seus velhos e conhecidos conflitos agravados, o que trouxe novas demandas a um diálogo historicamente fragilizado. Sobre inseguranças e incertezas, propostas alternativas de estágio têm sido desenvolvidas na perspectiva remota.

Diante de tantas perguntas e adequações possíveis, uma sobressai nesse texto: em que medida o estágio remoto possibilita a construção de conhecimentos sobre a docência? Se considerado potencializador de percursos formativos (PAES, 2017), momento que propicia uma aproximação da realidade, *locus* de pesquisa (PIMENTA, LIMA, 2008), “[...] estágio docente como tempo e espaço de inúmeros encontros [...]” (OSTETTO, 2011, p. 80), considera-se nesse ponto que ignorar as ações docentes que estão sendo postas em prática no ensino remoto pode significar perda de oportunidades de construções de novos olhares da relação teoria-prática. Ou seja, pode representar não reconhecer que, em situações de anormalidades, tem-se em vista o recorrer ao que permite o caminhar (NÓVOA, 2020); simboliza contradizer a noção de inacabamento. Isto é, quando se diz que o homem se compromete no momento em que está integrado ao seu contexto, de modo que põe a sua capacidade de discernir em prática, construindo a si mesmo e aos outros (FREIRE, 1980; CHARLOT, 2000).

Partindo dessa contextualização, este texto objetiva problematizar relações de estágio no contexto da pandemia da COVID-19 e está ancorado na abordagem charloniana de mobilização, a qual instaura uma leitura de que a ação principal no processo de aprendizagem depende da mobilização do aluno. A pesquisadora se pautou em desdobramentos de teóricos que dialogam com a abordagem temática aqui desenvolvida.

Considerações sobre a (des)estruturação do estágio docente a partir da pandemia da COVID-19

Em meio à complexidade que contorna a discussão do estágio docente na pandemia em vigor, é necessário pôr em questão a inserção do estagiário nos fazeres remotos da escola, considerando ser essa experiência uma demarcadora de fronteiras no que diz respeito à qualidade das possíveis interações desse tempo. Dialogar sobre o assunto não significa subestimar demais tensões e conflitos impostos ao estagiário em razão do contexto atual, mas

refletir sobre mudanças no pensar e agir quanto ao adentrar desse docente em formação no ritmo da escola nesse novo formato.

Até o início desta pandemia, era impensável considerar experiências de estágio sem a garantia dos preceitos legais nos moldes que efetivavam a inserção do estudante na escola-campo, sem os deslocamentos dele para o seu futuro local de atuação, sem compartilhamentos de acolhimentos, posturas e atitudes. Ou seja, para falar e/ou viver esse processo, era necessário entrelaçar os fios característicos desse percurso formativo. Inesperadamente, tudo mudou. Em meio a fortes exigências de novas aprendizagens, o ensino remoto chegou modificando realidades escolares em todos os níveis voltados para a educação, bem como trouxe incertezas e inseguranças quanto ao futuro da profissão docente.

Nas reflexões sobre o momento histórico que o mundo atravessa, um texto escrito no final do século passado, referindo-se às conquistas tecnológicas do século XXI, apresenta uma metáfora que ajuda a definir a atual conjuntura:

[...] cada um de nós está num bote, num rio caudaloso, cheio de pedras, correndo risco de nos afundar, e temos que tomar decisões estratégicas e táticas com rapidez, sem nenhuma garantia de encontrar um lugar seguro para aportar (LITTO, 1998, p. 16).

Essa figura de linguagem descreve o sentimento de incertezas imposto pela pandemia desde o seu início. O desenrolar desse panorama exige novos desenhos para a formação e atuação docente, indicando mudanças estruturais a partir da sua concepção de formação.

Esse contexto abriu muitas frentes de debates e decisões quanto aos novos engajamentos em ações para a retomada do estágio remoto. Dar segmento às relações desse assunto remotamente vem exigindo um olhar sensível, contextualizado e capaz de abrir diálogos pedagógicos, desenvolvendo condições favoráveis à construção de relacionamentos que contribuam para a composição de novos sentidos da profissão. A leitura de Gonçalves e Avelino (2020, p. 49) sobre as novas formas de ensinar e de aprender, que afetarão o processo de formação a partir desta pandemia, traz provocações bastante pertinentes:

Frente a esses novos desafios enfrentados pelos educadores, em tempo de pandemia, surge uma nova perspectiva nas formas de ensinar e aprender, de se formar no curso e de se capacitar pelos estágios. É preciso desenvolver

novas competências a partir das habilidades já existentes, com estudos e pesquisas, além de novas plataformas pedagógicas, para suprir as necessidades educacionais.

Então, compreende-se que novos desafios estão sendo postos com ênfase maior na cultura da tecnologia. É claro que muitos professores em diversos contextos de ensino já vinham sentindo tais experiências, o que pode ter amenizado o impacto em parte das escolas.

Outro fator que parece ter atenuado vivências do ensino remoto foi a familiaridade dos alunos com aparatos tecnológicos, realidade que vem indicando uma necessidade de ressignificação de sentidos nas compreensões, além de ações do ensinar e aprender. É importante ressaltar que a tecnologia não está compreendida aqui como uma panaceia para os crassos problemas da escola e conseqüentemente da formação do docente, apesar de sua importância na construção de novos olhares sobre a escola ser reconhecida.

No apagar das luzes do século XX, Valente (1999, p. 1), contextualizando a informática na educação, já discutia o uso dos aparatos tecnológicos nas escolas e a necessidade de clareza quanto à finalidade de cada um. Ele enfatiza:

[...] a atividade de uso do computador pode ser feita tanto para continuar transmitindo a informação para o aluno e, portanto, para reforçar o processo instrucionista, quanto para criar condições de o aluno construir seu conhecimento.

Ao dialogar sobre o uso do computador e de outros recursos tecnológicos na dimensão do ensinar-aprender, Valente (1999) afirma que a máquina pode ser usada para perpetuar práticas tradicionais de ensino ou para informatizá-las. No entanto, quando o olhar se volta para espaços que possibilitam a construção e a produção de saberes, o referido pesquisador usa os seguintes termos:

[...] o uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento apresenta enormes desafios. Primeiro, implica entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores. [...]. Segundo, a formação desse professor envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento sobre computadores.

O seu preparo não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói (VALENTE, 1999, p. 2).

Desenvolver aprendizagens que revelem sentidos para os docentes em formação no cenário da escola remota é um movimento desafiador para todos os que se inserem na jornada do estágio, seja na condição de estagiário ou mesmo no lugar de professor orientador, pois pressupõe ajuste de foco nesse novo modo de ser professor. Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre as relações que se constituem mobilizadoras de sentidos da docência neste espaço/tempo virtual, as quais constroem outras formas de a sociedade ver e considerar a profissão.

Relações que implicam o movimento da mobilização

Na atual conjuntura, muitas são as incertezas que movem o estágio na formação docente: resistência das Secretarias de Educação, insegurança dos gestores das Escolas Básicas diante das circunstâncias, ausência de prescrições pertinentes ao momento... O contexto é gerador de tensões e dúvidas, além de exigir mudanças no modo de pensar o espaço escolar. Buscar os elementos que norteiam as atuais discussões do estágio neste momento envolve encontrar sentidos que os estagiários estão atribuindo à profissão.

É necessário não perder de vista que, no formato presencial, ao serem inseridos nos fazeres da Escola Básica, os estudantes/estagiários desenvolvem relações com os sujeitos que dela fazem parte e, nessa interação, vão construindo sentidos que são próprios da escola. No entanto, neste momento, vivências, argumentos e compreensões sobre o dia a dia das instituições de ensino vão tecendo novos sentidos e significados que revelam aprendizagens deste tempo formativo. Isto é, a partir de princípios norteadores que dão existência ao ser professor.

Fontana (2010, p. 64), em seu livro “Como nos tornamos professoras?”, amplia o debate: “Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro [...]”.

Para sustentar esses anseios de transformações que acompanham os processos da formação docente, destaca-se que a trajetória pessoal, a qual ocorre

num ritmo contínuo e permanente, dá um tom particular às experiências. Esse percurso pode ser pensado pelo viés da mobilização no sentido charlotiano, ou seja, mobilizar corresponde a pôr recursos em movimento e engajar-se em uma atividade movida por um desejo (CHARLOT, 2000). Desse modo, só há mobilização quando a situação faz sentido para o sujeito.

Distante de uma lógica de causa e efeito, o processo relacional próprio da constituição humana dá-se mediante fatores tanto de mobilização (de dentro) quanto de motivação (de fora). “Eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode me mobilizar.” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Para Charlot (2000), a mobilização está relacionada ao interesse por realizar uma atividade (de dentro) por meio da qual o sujeito faz uso de si como recurso e considera o desejo o motor responsável por esse movimento, que se exhibe como desencadeador do processo de aprendizagem. Sobre essa compreensão, é possível afirmar que a ação principal dos saberes construídos em qualquer contexto dependerá da mobilização da pessoa envolvida. Isto é, essa que tem consciência do seu inacabamento.

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (... mas indica a proximidade de entrada na guerra) (CHARLOT, 2000, p. 55).

Com o intuito de estabelecer uma diferença entre mobilização e motivação, Charlot (2000) explica a motivação pelo viés da ação externa ao sujeito, ou seja, entendendo que mobiliza-se “de dentro” e motiva-se “de fora”. Na tessitura da aprendizagem, os “recursos em movimento” geradores da mobilização são tecidos também pelo fio da motivação, que se entrelaça para formar uma mesma trama.

Ao desdobrar a ideia de mobilização, Charlot (2000) apresenta os conceitos de móbil e de recursos como fundamentais para essa compreensão. Ele afirma que a dinâmica da mobilização exige móveis, os quais são “boas razões” para agir, esclarecendo que um móbil é sempre definido em relação a uma atividade, sendo o articulador da movimentação capaz de permitir a entrada na atividade.

Dessa forma, por serem “boas razões”, os móveis só podem ser compreendidos em referência à atividade originada por eles. Mesmo não tendo como foco de sua teoria a questão do aprender, Charlot (2005) cria possibilidades de reflexões sobre o assunto. Fundamentado no que chama de “equação pedagógica”, ele afirma que a aprendizagem ocorre mediante atividade intelectual + sentido + prazer (CHARLOT, 2005, p. 11).

Contribuindo para essa compreensão de aprendizagem, Freire (1999) defende o protagonismo do sujeito na questão do aprender. Para ele, um ambiente favorável no que concerne ao assunto se constitui mediante possibilidades de construção e produção de novos saberes. A busca pelo sentido, embora não nomeada pelo autor, segue o fluxo da “equação pedagógica” na defesa da proposta baseada na dialogicidade, promotora de mudanças.

No centro dessa questão, Charlot (2005, p. 20) faz um questionamento no mínimo provocante: “Afinal de contas, qual o desejo, qual a fonte do desejo de ser professor hoje em dia?”. Suas reflexões orientam o pensamento de que a mobilização do professor assume um traço de complexidade cada vez maior no contexto atual. Os argumentos desse teórico lançam luz sobre tensões e possibilidades de mobilização na formação que, no contexto deste trabalho, deve ser entendida na experiência de estágio.

Referindo-se ao exercício da profissão, Charlot (2005; 2013) traz pistas que ajudam na compreensão do atual cenário gerador de inquietações e preocupações que envolvem a docência e o seu percurso formativo. Ao localizar e pinçar situações controversas no cotidiano da profissão docente, ele afirma que o professor é um trabalhador da contradição. Como primeira contraposição, Charlot (2005; 2013) destaca a utopia de professor herói ou professor vítima, visão que supõe uma trajetória de sacrifício da vida pessoal, transferindo para o docente responsabilidades de questões que por vezes estão distantes das suas possibilidades de cumprimento, produzindo um discurso que transforma o profissional em vítima do processo. O peso dessas acusações reverbera na formação dele na medida em que amplia suas responsabilidades no transcurso das interações formativas.

Movimentos mobilizadores de novos conhecimentos

Na perspectiva da formação docente, quais possibilidades de inserção nos fazeres da escola existem num contexto de ensino não presencial? Parte-se da ideia de que as inquietações geradas em situação de crise trazem viabilidades de diálogos até então habitados pelo impensável. Sobre isso, Nóvoa (2020), referindo-se à crise vivida pelas escolas na atual pandemia, faz um alerta sobre o perigo de a sociedade estar ausente agora. Ele emite um aviso ao dizer que “[...] não podemos transformar essa anormalidade em normalidade [...]”. Assim pensando, também não se pode desconsiderar as oportunidades de ressignificações que o momento de crise oportuniza.

Há de se reconhecer que a prática do ensino remoto vem se mostrando de forma multidimensional: novas definições de espaço físico, novas relações interpessoais, novas estratégias de ensinar-aprender, relações intensas com os ambientes virtuais, enfim, a interrupção das atividades presenciais virou de ponta-cabeça a dinâmica das instituições escolares. Tais mudanças se apresentam com maiores tensões no estágio curricular diante da relação intrínseca que essa disciplina estabelece com a presencialidade da escola-campo. Nessas circunstâncias, prever os passos das experiências em questão exige pensar com base nos novos paradigmas das atividades escolares.

Não se pode perder a abertura para aprendizagens proporcionada por essas novas relações, reconhecendo paralelamente que se trata de uma situação de anormalidade, de provisoriedade. Assim, ao explicar a dinâmica do processo avaliativo, Hoffmann (2009, p. 78) traz reflexões importantes, as quais aplicam-se a esse contexto:

Como se dá a aprendizagem? Cada momento do aprendiz representa uma possibilidade aberta pelos momentos anteriores vividos e, condição indispensável da formação dos seguintes, só sendo possível pela ação do sujeito sobre o objeto e pela interação social.

Entendendo, por meio de Charlot (2000, 2005), que a atividade intelectual não se dá fora da mobilização, ou seja, que o ir e o vir das relações implicam no movimento da mobilização, a qual tem a ver com os sentidos que os alunos constroem para alcançar um objetivo, é possível que se note a questão do desejo. Isto é, para aprender; desejo enquanto mobilização, prazer para se envolver e desenvolver os aprendizados que a dinâmica de tais relações oportunizam.

Evidencia-se importante pensar nos móveis, nas “boas razões”, que trazem em si potenciais desencadeadores de sentidos ou a necessidade de aprendizagem, nesse contexto de ensino remoto. Por certo, não é fácil mobilizar sentidos de docência nas experiências de ensino vividas no presente momento, mas ignorar a importância desse tempo pode reverter em perdas futuras.

Para embasar esta discussão, dois argumentos ou princípios recebem destaques. O primeiro é a predisposição à mudança enquanto compreensão de interlocuções entre passado e presente. Tal tendência torna-se norteadora de atitudes que impedem a aceitação da anormalidade em normalidade (NÓVOA, 2020).

Como ressaltado, as práticas que vêm sendo desenvolvidas no ensino remoto expõem suas fragilidades, ou seja, a própria realidade do ensino nascido à força. Não é novidade que essa forma alternativa adotada foi necessária para dar continuidade ao processo de escolarização, no entanto, o caminho percorrido até então já oferece elementos para dialogar com experiências vividas desde 2020. Visto por esse ângulo, o diálogo entre o presencial e o remoto trará um potencial mobilizador de novas relações de aprendizagens da docência se houver predisposição à mudança dos envolvidos no processo.

Na trama dessas relações, Freire (1980; 1999; 2005) ajuda a pensar em possibilidades formativas no contexto remoto ao apresentar o inacabamento como exigência nas relações de ensino. Esse teórico também destaca que a vocação do homem é a de ser sujeito, não objeto. Assim escreve: “Minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1999, p. 60).

É na integração e no comprometimento do homem com o seu contexto que ele põe em prática a sua capacidade tanto de discernir quanto de construir a si e aos outros. Assumir a condição de estar inacabado é poder explicar o desenvolvimento da história.

Charlot (2000, p. 53) avança na questão ao afirmar o seguinte:

[...] nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar num conjunto de relações e interações com outros homens.

Inacabamento, então, pressupõe mudança e aceitação do novo, exigências básicas às novas configurações do contexto após a pandemia em vigor. “A educação se re-faz constantemente na práxis [...]” afirma Freire (2005, p. 84), pois possibilita a (re)criação da existência humana no mundo, relação só possível aos humanos. A consciência de ser um ser inacabado distingue o humano das demais criaturas e o direciona para o lugar do estar sendo. Ou seja, em permanente construção.

A consciência do inacabamento remete à certeza de que aprender é ato contínuo. Charlot (2000) entende que o fato de nascer já insere o humano na composição da história, colocando-o necessariamente no campo do aprender, condição que o acompanha ao longo da sua existência. Destaca o teórico citado: “Nascer é estar submetido à obrigação de aprender [...]” (CHARLOT, 2000, p. 51).

Nesse processo de estar sendo, o sujeito, fundamentado no conjunto de relações, na dinâmica de interação com o mundo, partilha e apropria-se de saberes e experiências com outros de sua espécie; esse movimento o constitui gente. Salienta Freire (1999, p. 58):

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insisto tanto na *problematização* do futuro e recuso sua inexorabilidade.

Por ser e estar inacabado, o humano é capaz de transitar em campos com ritmos diferenciados de aprendizagens; por vezes, até em situação de anormalidade, mas que constitui cenário de mobilização.

Considerações Finais

Iniciar este texto sinalizando dificuldades que acompanham experiências de estágio na formação docente teve como propósito ressaltar que, anterior ao ensino remoto, esse campo da formação já vivenciava conflitos na perspectiva da unidade teoria-prática.

Com a chegada da pandemia da COVID-19, alterações no desenvolvimento das atividades escolares levaram os ambientes de ensino a adotarem formas de trabalho com predomínio de ferramentas tecnológicas, impactando práticas pedagógicas e alterando compreensões do trabalho docente. Mesmo

diante desse quadro, a escola não arranhou desculpas para ficar ausente das suas atribuições (NÓVOA, 2020). Além disso, as relações de estágio, enquanto movimento que se constrói nesse núcleo escolar, seguiram o mesmo fluxo.

Entendendo que a dinâmica da vida que nos faz entrar em uma história é singular, embora ao mesmo tempo nos inscreva em uma maior, que é da humanidade (CHARLOT, 2000), faz-se necessário empreender caminhos. Esses, por sua vez, pressupõem escolhas. Compreende-se, então, que contingências vividas neste tempo de ensino remoto guardam potencialidades de mobilização em si, de modo que o cenário permite o desenvolvimento do desejo de aprender, de ressignificar e/ou de produzir novos conhecimentos a partir da realidade posta. Visto por esse ângulo, contextos de estágio são potentes para mobilizar sentidos da profissão, bem como construir olhares e compreensões sobre os fazeres dos atuantes ali.

Mesmo demarcado por uma indefinição de fronteiras, de ações e de imprecisões quanto ao cotidiano escolar remoto, compreender o papel mobilizador que o momento oferece à formação dos licenciandos na experiência de estágio não endossa a excepcionalidade do contexto, mas indica uma busca por novos caminhos. Assim, conforme uma orientação do poeta espanhol Antonio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar [...]”.

Na construção de ações que promovam ou ressignifiquem concepções de estágio docente a partir do cenário atual, há de se assumir atitudes que denotem predisposição às mudanças e à consciência de inacabamento, comportamentos possíveis para os que se compreendem tais quais seres históricos.

Referências

- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos), 2013.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura), 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio Supervisionado em Educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, vol. 4, n. 10, Boa Vista 2020, 41-53.
- GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, 137-149, 1º sem.
- HOFFMAN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HONORATO, H. G. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. In: - **14ª Reunião da ANPEd – Sudeste (2020)**. Trabalho completo - GT 4 Didática. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2020/trabalhos>. Acesso em: 21/06/2021.
- LITTO, F. M. “Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação”. In: Pátio – **Revista Pedagógica**, Ano I, n.3, p. 15-21, Nov. 97/jan. 98.
- MOREIRA, J. A. M., HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Diologia**, São Paulo, n. 34. p. 351-364, jan/abr. 2020.
- NÓVOA, A. Conversa com António Nóvoa: a Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus). Entrevista cedida a Gabriel Ferreira, 06 abr. 2020. Publicada pelo canal: **Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo. Acesso em: 03 mai. 2021.
- OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- PAES, E. F. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores**: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).
- VALENTE, J. A. (Org.). Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In.: VALENTE, José Armando (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

Notas de fim

- 1 Doutora em Educação (UNICAMP) e Professora do IFFluminense – *Campus* Campos Centro.
- 2 Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020; Portaria nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020; Parecer CNE/CP nº 5/2020; Parecer CNE/CP nº 9/2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020;

3. Desafios da Residência Pedagógica em Matemática frente ao ensino remoto

Carla Antunes Fontes¹

Cidia Aguiar Sales²

Joel Costa Martins³

Lethícia Emily Cardoso Fernandes⁴

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap3

Introdução

Nosso objetivo neste capítulo é discorrer sobre o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em meio ao cenário de pandemia da COVID-19 no Brasil, ressaltando as dificuldades encontradas frente ao ensino remoto e às estratégias utilizadas para tornar possível sua implementação. Isto é feito a partir do ponto de vista de três atores: residentes, preceptora e orientadora, que trabalham juntos no mesmo projeto.

As instituições em que o enredo (o PRP) se desenvolve são o Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro (IFF Campos Centro), localizado no município de Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro, e a Escola Estadual Julião Nogueira, instituição-campo, neste mesmo município. Os atores são uma preceptora e dois dos oito residentes sob sua supervisão, graduandos do curso de Licenciatura em Matemática do IFF Campos Centro – sete deles representados por suas respostas a um questionário disponibilizado via *Google Forms*, além da orientadora do PRP da disciplina de Matemática.

Inicialmente, são feitas algumas considerações sobre o cenário de ensino remoto em tempos de pandemia. Em seguida, uma descrição detalhada do PRP, contendo seus objetivos e metodologia de trabalho. Os atores então revelam, cada um a seu turno, suas impressões sobre o PRP. No epílogo, são tecidas algumas considerações.

O cenário: breve panorama do ensino remoto no Brasil

Basta uma pesquisa rápida em mecanismos de busca como o *Google Acadêmico* para perceber que muito tem sido escrito e debatido na comunidade acadêmica mundial sobre o ensino remoto, desde que a maioria dos países compulsoriamente o adotou, em face da pandemia de COVID-19.

Apenas no ano de 2020, houve mais de dez mil publicações acadêmicas, entre artigos (ALVES; CUNHA, SILVA, SILVA; HODGES, TRUST, MOORE, BOND, LOCKEE; OLIVEIRA, SILVA, SILVA; RONDINI, PEDRO, DUARTE; SANTOS, SANT'ANNA, para citar alguns), notas técnicas (sobre acesso domiciliar à internet na pandemia, de NASCIMENTO, RAMOS, MELO, CASTIONI), volumes de periódicos (*Interfaces Científicas – Educação*, v.10 n.1 (2020): Número Temático – Cenários escolares em tempos de COVID-19 e *Revista Com Senso: Estudos Educacionais no Distrito Federal*, v.7 n.3 (2020): Educação na pandemia) e livros inteiros (LIBERALI, FUGA, DIEGUES, CARVALHO; PAIVA JÚNIOR) dedicados ao tema. Dentre essas obras, cerca de três mil versam especificamente sobre ensino remoto e aprendizagem matemática.

Toda essa preocupação por parte da comunidade acadêmica advém da celeridade com a qual o ensino remoto foi implantado, na maioria das vezes sem ter o devido tempo para um planejamento mais cuidadoso das estratégias de ensino a serem implementadas, dos tipos de material que seriam disponibilizados aos alunos ou de como seria feita essa disponibilização. Em Educação, planejamento é fundamental para alcançar bons resultados em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou a distância (HODGES, TRUST, MOORE, BOND, LOCKEE, 2020; SANTOS, SANT'ANNA, 2020).

Mas, o que é esse tão discutido “ensino remoto”? Em primeiro lugar, convém diferenciar ensino remoto de Educação a Distância (EaD). Esta modalidade de ensino também é uma alternativa ao presencial, porém pressupõe a existência de recursos auxiliares característicos, como material específico, autocontido, disponibilizado ao aluno em meio físico ou digital, associado a uma equipe de

professores tutores que auxiliam no processo de aprendizagem. É preciso destacar ainda que a EaD existe desde o século XVIII, por isso não necessariamente inclui o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Ressalta-se também que o conceito de EaD no Brasil traz como obrigatórios encontros presenciais, o que a diferencia definitivamente do ensino remoto. (ALVES, 2011). Por fim, a EaD é **planejada** para ser realizada a distância.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

O que tem sido chamado de ensino remoto é na verdade a substituição das aulas presenciais por atividades mediadas por TIC, que podem ser síncronas ou assíncronas. As atividades síncronas são aquelas em que professor e aluno estão *online* simultaneamente e têm a possibilidade de interagir à distância – geralmente por meio de aulas ministradas via videoconferência. Já as assíncronas são disponibilizadas em meio digital ou físico e propostas para serem feitas no momento mais oportuno para o aluno, sem a participação concomitante do professor – por exemplo, assistir a videoaulas, realizar leituras ou resolver exercícios (ALVES, 2020).

De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020), no Brasil, as secretarias estaduais implementaram o ensino remoto da forma que julgaram ser mais adequada.

Em síntese, as estratégias de ensino das secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) [sic] transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de

aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. [...] As estratégias adotadas para atender os alunos sem condições de acesso ao ensino mediado pelas tecnologias digitais são os materiais de estudo impressos e as aulas transmitidas por TV e rádio (CUNHA, SILVA, SILVA, 2020, p. 4).

Pode parecer estranho que algumas secretarias tenham disponibilizado materiais de estudo impressos em plena pandemia, frente às medidas de distanciamento social, cabendo ressaltar que a retirada do material é feita seguindo todas as normas de segurança e higiene prescritas pelo Ministério da Saúde. Tal recurso – material didático impresso – é necessário, porém, uma vez que um dos problemas da implantação do ensino remoto no Brasil é a precariedade do acesso à internet nos domicílios brasileiros. Este acesso é imprescindível para que o aluno esteja presente nas atividades síncronas e tenha condições de realizar as assíncronas. Na impossibilidade de o aluno acompanhar on-line, o material impresso busca possibilitar pelo menos a realização das tarefas assíncronas.

Nascimento, Ramos, Melo e Castioni (2020) realizaram uma análise estatística dos dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Censo da Educação Básica (CEB), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por meio do cruzamento de dados da PNAD Contínua e do CEB, concluíram que 16% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 10% dos estudantes de Ensino Médio brasileiros não tinham acesso à internet banda larga ou 3G/4G em seus domicílios no ano de 2018. Mais ainda, que a esmagadora maioria desses alunos estudavam em instituições públicas. Além disso, segundo os mesmos autores, 99% dos estudantes de baixa renda (rendimento domiciliar *per capita* de até 1,5 salários mínimos) de qualquer nível de ensino – pré-escola à pós-graduação – não tinham acesso domiciliar à internet de qualidade (NASCIMENTO, RAMOS, MELO, CASTIONI, 2020).

Outro obstáculo é a pouca familiaridade dos professores da Educação Básica com as TIC. Segundo Santos e Sant’Anna (2020), uma pesquisa realizada

com dois mil e quatrocentos docentes brasileiros pouco antes da paralisação das atividades escolares presenciais devido às medidas de isolamento social revelou que 88% nunca havia ministrado aulas remotas, e 83% não se sentiam preparados para tal.

Oliveira, Silva e Silva (2020) ressaltam a necessidade da formação continuada do professor. Ao realizarem entrevistas com professores da Educação Básica que estão atuando no ensino remoto, constataram que os maiores empecilhos encontrados pelos docentes foram a dificuldade dos alunos em acessarem a internet e a falta de formação docente que permita integrar as TIC ao ensino. “O cenário atual demanda políticas de formação continuada com professores para apropriação das potencialidades das tecnologias digitais, com vistas a reconfigurar os modos de ensinar e de aprender.” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 11).

Rondini, Pedro e Duarte (2020) destacam ainda que, dentre os cento e setenta professores do estado de São Paulo que participaram da pesquisa realizada por eles, uma das maiores dificuldades foi o pouco tempo que tiveram para adaptar-se ao ensino remoto. Citam também as dificuldades em relação à aplicação das TIC. Os dados da amostra foram tratados estatisticamente e foi possível observar que “os professores acham mais difícil desenvolver atividades remotas nos componentes curriculares que exigem maior demonstração para resolução de atividades e situações-problema (polivalentes e matemática).” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 6). De acordo com os autores, tal dificuldade pode ter relação com o fato de os professores utilizarem apenas ferramentas digitais mais básicas.

Quanto aos discentes, além da dificuldade de acesso à internet, já mencionada, convém destacar que fazem parte da chamada “Geração Z”. Segundo Veiga Neto, Souza, Almeida, Castro e Braga Júnior (2015, p. 9),

[...] seus integrantes foram afetados desde o seu nascimento pela tecnologia digital. Correspondem, assim, à primeira geração a nascer em um mundo totalmente digital, tornando-se eletronicamente a geração mais conectada da história. Desde a infância, esses jovens da Geração Z aprenderam a conviver bem e a utilizar equipamentos como computadores, telefones celulares, *laptops*, *videogames*, etc.

Tendo em vista as características descritas, poder-se-ia esperar que os estudantes encarassem com naturalidade o ensino remoto, considerando a maciça utilização das TIC. No entanto, como afirmam Santos e Sant'Anna (2020), talvez por não possuírem o hábito de usar recursos tecnológicos para fins de aprendizagem, enfrentam “dificuldades técnicas no manuseio das ferramentas para o desenvolvimento de tarefas.” (SANTOS; SANT'ANNA, 2020, p. 6).

Vieira, Postiglioni, Donaduzzi, Porto e Klein (2020), em pesquisa realizada com estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, observaram que a satisfação destes jovens em relação à vida é menor do que era antes da pandemia. Isto porque o cenário de distanciamento social e o fato de ter que permanecer em casa afetam negativamente a produtividade, o humor, e geram sentimentos de angústia e ansiedade. (VIEIRA; POSTIGLIONI; DONADUZZI; PORTO; KLEIN, 2020).

Já os alunos entrevistados por Feitosa, Moura, Ramos e Lavor (2020), também de graduação ou pós-graduação, apontam como principal dificuldade a falta de interação com professores e colegas, que ocorreria no ensino presencial. Isto potencializa o cansaço, gerado pelo esforço de passar várias horas (sozinho) em frente ao computador.

Pode-se depreender, a partir do exposto, que os alunos, assim como os professores, não estão confortáveis com o ensino remoto. O aspecto emocional, abalado por conta das situações vividas na pandemia, como o afastamento ou mesmo a perda de entes queridos, a permanência em casa por longos períodos, o medo que se instaurou da perda da própria saúde e de pessoas próximas, e sobretudo a incerteza sobre o futuro, claramente prejudicam o processo de aprendizagem.

Em meio a este cenário, iniciou-se, em outubro de 2020, o Programa de Residência Pedagógica.

O enredo: sobre o Programa de Residência Pedagógica

O PRP⁵ é um projeto fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - que visa contribuir com a Política Nacional de formação de professores. Uma de suas finalidades é aperfeiçoar a prática nos cursos de licenciatura, inserindo o licenciando no cotidiano da sala de aula da educação básica de escolas da rede pública de ensino, a partir da

segunda metade do curso. Nessa inserção, a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica devem ser realizadas em conjunto com o preceptor, regente da disciplina na escola contemplada para participar do programa, e o docente orientador, professor do curso de licenciatura em que estudam os residentes.

O Edital N.º 1/2020 estabeleceu que o projeto do Programa deveria ser dividido em três módulos, sendo cada um composto por seis meses, totalizando, ao final, dezoito meses. Mas, caso seja necessário, um aluno participante pode se desligar antes do fim do projeto, desde que complete a carga horária do módulo vigente, ou seja, 138 horas.

Durante o período de participação, os residentes precisam ser inseridos no cotidiano da educação básica, para que desenvolvam projetos com os alunos, aulas, ambientação na instituição-campo, entre outros.

De acordo com informações do *site* da Capes, uma das premissas da Residência Pedagógica é garantir que os professores em formação desenvolvam um ensino de qualidade nas escolas de educação básica em que vão lecionar. Quanto aos objetivos, estão estipulados:

I) aprimorar a formação dos licenciandos por meio de projetos que realmente estimulem a relação entre a prática e a teoria, empregando dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, além de utilizar outras metodologias; II) utilizar a experiência da Residência Pedagógica como base para incentivar a reestruturação da formação prática nos cursos de licenciatura; III) consolidar, aprimorar e expandir a relação entre as Instituições de Ensino Superior - IES - e as escolas de educação básica, proporcionando a cooperação entre a instituição que forma e aquela que recebe o professor; e IV) proporcionar a implementação e a adequação dos currículos e das práticas desenvolvidas pelos professores da educação básica às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A respeito do objetivo (I) supracitado, Nóvoa (1992) evidencia a importância de promover atividades que estimulem a construção do profissional por meio de vivências que articulem a teoria com a prática. Segundo o autor, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simulta-

neamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1992, p. 14). Além disso, afirma que a interação entre professores é essencial para solidificar conhecimentos que só são adquiridos na prática profissional.

Contudo, Pannuti (2015) afirma que a articulação entre a prática e a teoria é um dos aspectos mais difíceis na formação inicial de professores.

Tendo isso em vista, é importante destacar que todo curso de licenciatura exige o estágio curricular supervisionado. Por sua vez, o estágio é, teoricamente, o momento em que o licenciando pode associar as teorias estudadas na faculdade à prática que deve ser exercida na escola da educação básica. Freitas, Almeida e Freitas (2020) salientam que esse processo deve ser muito bem estruturado, dada a importância que ele tem com relação à prática educacional do profissional que está em construção.

No entanto, em muitos casos ocorre um distanciamento entre o discurso acadêmico estudado nas IES, principalmente nas disciplinas de cunho pedagógico, e a prática que é desenvolvida nas escolas de educação básica durante o estágio supervisionado, como afirmam Freitas, Almeida e Freitas (2020). Os autores ainda apontam que, para muitos dos licenciados, o estágio representa um processo desmotivador e superficial, que não corrobora com a construção da compreensão das relações que ocorrem em sala de aula. Completam destacando que, para que essas atribuições fossem contempladas, seria necessário um tempo maior de envolvimento no ambiente escolar, o que geralmente, não ocorre.

Desse modo, um processo que deveria ser prazeroso e construtivo para os licenciandos torna-se frustrante e incoerente com o que é aprendido no ambiente acadêmico.

Levando em consideração as informações mencionadas anteriormente, é válido ressaltar que o PRP incentiva a constante troca entre os residentes, que estão em formação, e os preceptores, que são professores da escola de ensino básico que já possuem certa experiência no ramo da educação. Dessa forma, o programa contribui com o compartilhamento de experiências que farão toda a diferença no exercício da docência dos residentes.

Com relação ao segundo e terceiro objetivos propostos pela Capes, citados anteriormente, Pannuti (2015) salienta que o PRP tem a intenção de propor a melhoria entre a articulação do que se aprende na faculdade e o que

se desenvolve na instituição-campo, visto que este é um dos aspectos mais importantes da formação de professores.

Assim sendo, com intuito de colaborar com o processo de troca de experiências e de aproximar os residentes à realidade da instituição-campo, bem como aos alunos e professores, uma das primeiras atividades que deve ser realizada pelos residentes no PRP é a de ambientação na escola da educação básica. Nesse processo, são levantados dados sobre: a história de construção da escola e sua estrutura atual; os estudantes; os cursos de formação continuada fomentados pelo Governo do Estado para os professores; o Projeto Político Pedagógico - PPP - da escola; entre outros. São essas informações que ajudam o licenciando participante do PRP a compreender o lugar o qual está inserido e a se enquadrar da melhor forma possível nesse novo ambiente.

Além disso, a Residência Pedagógica estipula que cada residente tenha uma carga horária mínima de dezesseis horas semanais, para que as atividades propostas sejam desenvolvidas. Essa carga horária ampliada, se comparada à de um estágio supervisionado usual de um curso de licenciatura, possibilita aos licenciandos um contato muito maior com a realidade da profissão docente, já que o estágio geralmente ocorre em um período mais curto de tempo.

Ressalta-se também que, durante a participação dos residentes no PRP, são propostas várias atividades que colaboram para a construção do perfil do profissional em formação, como: ministração de aulas, elaboração de projetos, produção de planos de aula e de apostilas, entre outras, contribuem com a prática dos licenciandos no sentido de fazer com que eles produzam materiais de qualidade, que serão analisados por um professor experiente antes de serem aplicados. Nesse sentido, cada preceptor, junto com seus residentes, pode definir quais tarefas serão realizadas em cada módulo, desde que seja cumprida a carga horária estipulada, visando ao atendimento das necessidades dos alunos da escola básica. Para que isso ocorra da melhor forma possível, são feitos planos de trabalho no início de cada módulo, que ajudam a nortear a execução dessas tarefas.

Ao final dos dezoito meses previstos para o programa, é necessário que cada residente realize um relatório, no qual devem estar apresentados: os dados coletados no período de ambientação; a descrição das atividades realizadas e seu período de realização, bem como as considerações finais em relação ao projeto como um todo.

Considerando o cenário de pandemia que configura a realidade do Brasil desde o ano de 2020, já descrito, foi necessário que as atividades do PRP previstas no Edital N.º 1/2020⁶ fossem adaptadas a fim de que pudessem ser realizadas de forma on-line durante o período de vigência do programa, já que as escolas públicas tiveram que aderir ao ensino remoto. Levando isso em conta, grandes foram os desafios vivenciados, em um primeiro momento, por parte dos três principais atores do PRP: os orientadores das IES, os preceptores, regentes das instituições-campo, e os residentes, professores em formação.

Tendo isso em vista e considerando o importante papel que o PRP pode exercer na vida dos residentes, fomentou-se este estudo, cujo objetivo geral é pontuar e levantar dados sobre como têm ocorrido as atividades previstas para o PRP na área de Matemática durante o cenário de pandemia vivenciado pelo país, partindo de três pontos de vista principais, sendo eles: dos licenciandos residentes, do preceptor e do docente orientador da IES.

Os atores – residentes

Levando em conta a conjuntura pandêmica citada anteriormente, não foi possível que os residentes realizassem atividades do PRP com os alunos presencialmente. Portanto, algumas medidas foram norteadoras para que o programa fosse desenvolvido, tais como: produção e edição de videoaulas e ministração de aulas on-line.

Há que se levar em consideração que a implementação desses meios de desenvolver o ensino de Matemática foi repentina, e que essas tarefas demandam certas habilidades de quem as executa. Por esse motivo, muitas dificuldades surgiram nesse processo, tanto por parte dos residentes quanto por parte dos preceptores e do orientador da IES.

Nesse sentido, com intuito de evidenciar as principais experiências e os maiores desafios vivenciados pelos licenciandos participantes do programa, com relação ao primeiro módulo do PRP do edital N.º 1/2020 da Capes, foi aplicado um questionário via *Google Forms* a alguns residentes do subprojeto de Matemática, que continha, ao todo, quatro perguntas.

Os itens do questionário aplicado aos residentes relacionavam, principalmente, as experiências do estágio e do primeiro módulo do PRP a respeito da elaboração das atividades, da ministração das aulas, do contato com os

alunos e das orientações dadas pelo professor/preceptor durante aqueles meses, além de questionar sobre as dificuldades encontradas no Módulo I e mais particularmente no ensino remoto.

Sete residentes responderam o questionário supracitado. Por meio de suas respostas, foi possível pontuar as principais diferenças entre as duas práticas vivenciadas e as maiores dificuldades encontradas devido ao ensino remoto.

Com relação às duas primeiras perguntas, que tratavam da comparação entre o estágio e o PRP, cinco dos sete respondentes afirmaram que a experiência da Residência Pedagógica é muito mais completa que o estágio, no que se refere às contribuições que traz com relação à compreensão da prática de um professor da educação básica. Ainda foi possível identificar que, apesar das dificuldades pautadas por alguns, o fato de ter um professor, neste caso o preceptor, para avaliar os materiais elaborados, faz toda diferença. Na fala de um deles: “A diferença que eu apontaria é em relação a ter mais contato com a preceptora para nos auxiliar na elaboração!”.

Os residentes também pontuaram que, mesmo tendo em conta o ensino remoto, o contato com os alunos da instituição-campo tem sido maior do que nas experiências proporcionadas pelos estágios. De acordo com um dos residentes que respondeu o questionário: “Na residência temos mais contato com os alunos, por temos mais tempo dando aulas.”.

Na terceira pergunta, os residentes deveriam fazer um breve relato sobre sua experiência no PRP. Todos afirmaram que o programa tem trazido uma ótima noção da realidade da profissão docente. Também descreveram que, com o PRP, puderam ter contato com diversas atividades que fazem parte do trabalho do professor, tais como: elaboração de materiais didáticos, preenchimento de diários, participação em reuniões de conselho de classe, entre outros. Um deles afirmou: “Um dos principais objetivos do programa residência pedagógica propõe [sic] é fazer com que o licenciando mergulhe na prática docente, é um *upgrade* do estágio, que tem por objetivo colocar em prática o que foi aprendido na graduação. E experimentar a realidade do docente ao máximo, e nesse período de ensino remoto, também conseguimos experimentar [sic] ao máximo essa nova realidade do ensino remoto. Trouxe incontáveis aprendizados e ótimas experiências.”

Sobre a participação dos alunos durante o ensino remoto, os residentes pontuaram que sentiram falta de interação por parte deles. Relataram que o

quantitativo de alunos que têm acessado as aulas tem sido reduzido, provavelmente por conta de o ensino on-line ser um novo meio tanto para aprender quanto para ensinar. Apesar disso, os residentes afirmaram que boa parte das vezes que tiveram a oportunidade de ministrar aulas *online*, pelo menos um aluno interagiu e fez perguntas para esclarecer suas dúvidas, o que para eles foi muito gratificante. Tudo isso pode ser evidenciado pela afirmação de um deles: “Ensino remoto na minha visão é algo novo para todos, e pude perceber que nem todos estão interessados ou com condições de acompanhar, mesmo assim senti que aqueles que estiveram presentes nas atividades que ocorreram foram bem receptivos, faltou um pouco de participação deles, provavelmente isso vai melhorar com o passar do tempo”.

Com relação aos maiores desafios encontrados no Módulo I, a maior parte dos residentes afirmou ter encontrado muitas dificuldades com a gravação e edição de videoaulas, por não estarem habituados com essas tarefas. Um deles disse: “Gravar as vídeo aulas [sic]. É uma coisa que eu nunca tinha feito antes, não tinha nenhum preparo ou noção de como fazer isso. É algo muito mais trabalhoso do que parece, alguns vídeos de 5 minutos levaram horas para serem feitos porque eu preciso pesquisar o material, preparar os slides, gravar e editar.”.

Levando em consideração as informações descritas anteriormente sobre o desenvolvimento do Módulo I do PRP na percepção dos residentes, percebe-se a partir das contribuições que, apesar das dificuldades encontradas devido ao ensino remoto, como: pouco acesso e interação dos alunos às aulas *online* e dificuldades com a gravação de videoaulas, muitas das atividades têm permitido que os residentes adquiram uma boa noção sobre a profissão docente, vivenciando sua realidade e seus principais desafios, tendo em vista as dificuldades que permeiam o ensino remoto, e nesse caso, o ensino da Matemática.

O ator – preceptor

Atualmente, um dos maiores desafios da prática do professor de Ensino Médio é a adequação do currículo à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e sua efetiva implementação no ensino remoto no período da pandemia da COVID-19. Sob esta perspectiva, entende-se que a BNCC é o norteador da construção de currículos nacionais, oferecendo parâmetros organizativos. Ela é definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, s.p.).

Partindo dessa premissa, o professor/preceptor precisa estar alinhado ao seu contexto escolar, que, no momento atual, está sofrendo uma grande ruptura, deparando-se com as adversidades e a necessidade de implementar rapidamente a tecnologia no ambiente educacional, para dar continuidade ao processo educativo. No entanto, concomitantemente, fez-se necessário inserir os residentes do PRP neste contexto instável, buscando promover uma participação ativa em todos os níveis de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem das aulas de matemática.

Embora inúmeras inquietações tenham surgido diante dessa realidade, a prática docente vislumbra, dentro do possível, promover a efetiva aprendizagem do educando. No ensino remoto, isso se torna um desafio, colocando à prova tanto o preceptor quanto o licenciando residente. Porém, a prática na sala de aula deve ser continuamente aprimorada, a fim de evoluir de acordo com a necessidade. Isso nos lança em um grande desafio, o de buscar fazer com que os residentes transformem suas dificuldades em motivação, e iniciem um trabalho de imersão na vida cotidiana da escola, em conjunto com o preceptor, exercendo atividades de planejamento, execução e avaliação, abrangendo todo o âmbito de sua futura atuação profissional.

Levando isso em consideração, fez-se necessário desenvolver estratégias no planejamento, de forma que todos os residentes fossem contemplados pelas turmas e pela carga horária disponível do preceptor. Paralelamente, cumprir ainda as necessidades da política educacional vigente, visando adaptar todos os recursos disponíveis para atender a demanda de alunos com e sem acesso à plataforma *Google Classroom*, utilizada como interface no ensino remoto.

Outro aspecto de fundamental importância é esclarecer aos residentes o perfil dos alunos que atendemos. Sendo assim, a dicotomia que emerge da inserção da tecnologia no âmbito educacional discerne dois tipos de discentes:

o primeiro, menos favorecido social e financeiramente, não conseguindo ter acesso tanto à tecnologia e/ou internet e o segundo, com acesso pleno.

A ideia de alinhar o planejamento ao perfil do público impulsionou um levantamento de todos os materiais didáticos e/ou tecnológicos disponíveis para serem implementados neste tipo de ensino. A princípio, foram selecionados: material impresso, confeccionado pelos residentes para alunos sem acesso e também para ser disponibilizado em meio digital via *Google Classroom*; videoaulas, elaboradas pelos licenciandos e postadas em canal do *Youtube* acessível aos alunos, todas com seus respectivos planos de aula, além de listas com exercícios sobre os conteúdos planejados pelo preceptor.

Embora pareça uma estratégia de ensino bastante adequada, a distância entre o professor/residente e o aluno é grande e estagnada, deixando a desejar no quesito interação. Nesse contexto, o licenciando produz a videoaula e não tem o *feedback* do discente, tornando esse tipo de atividade unilateral e transmissora de conhecimento, sujeitando o discente a ser autônomo e autossuficiente em sua aprendizagem, trazendo insegurança e incerteza sobre seu real aprendizado. O professor/residente precisa construir uma relação afetiva com os alunos, atentando-se ao fato de que eles também têm algo a acrescentar, e que a aprendizagem se dá por meio das interações realizadas.

Portanto, fez-se necessário rever as ações, avaliar os instrumentos utilizados e perceber a necessidade de fazer uso de ferramentas didáticas que possibilitassem a interação dos sujeitos e promovesse uma metamorfose, transformando os licenciandos participantes do PRP em agentes mediadores, tendo como base Freire (2015), que afirma que o ato de ensinar não é o de transferir conhecimento, mas o de criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Nessa busca de uma coesão educacional, duas ações foram norteadoras: a elaboração de um material que poderia ser impresso e a implementação de aulas *online*, onde os alunos tivessem interação com os licenciandos residentes, contemplando assim, ambos os perfis de estudantes da instituição-campo.

A participação no PRP como preceptora, em meio à pandemia e suas consequências para a área de Educação, tem sido desafiadora. Porém, conforme já mencionado, temos que aprimorar continuamente nossa prática para que haja evolução. Contribuir de forma positiva, agregando conhecimento e experiência à formação de futuros educadores, vale qualquer esforço.

O ator – orientador

O Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática do IFF Campos Centro traz, como objetivo geral, a formação de um profissional apto a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, que possua uma característica em particular: a de ser um professor-pesquisador.

Entende-se por professor-pesquisador um docente que seja capaz de, diante de uma dificuldade ou situação inesperada, usar as armas do conhecimento a seu favor, buscando alternativas ou soluções que minimizem ou extingam o problema com o qual se deparou. Isto não diz respeito apenas ao ensino de determinado conteúdo, mas também ao trato com pares ou alunos no ambiente de trabalho e ao posicionamento frente ao uso de novos recursos na sala de aula, como por exemplo, as TIC. Na concepção do curso, portanto, foi garantido espaço para o desenvolvimento deste aspecto da formação do professor de Matemática.

Na grade curricular, há grupos de disciplinas especificamente voltadas para tal finalidade. Um deles é constituído por “Educação Matemática e Tecnologias” I e II, nas quais são estudadas as TIC, com especial ênfase àquelas cuja aplicação na disciplina de Matemática seja mais evidente. Os principais aplicativos disponíveis para utilização em sala de aula são analisados em situações práticas, por meio da proposta de criação de sequências didáticas que os envolvam. Para um melhor aproveitamento, a primeira destas disciplinas – Educação Matemática e Tecnologias I – figura logo no primeiro período do curso, e a segunda – Educação Matemática e Tecnologias II – é parte do sétimo período. Isto faz com que o conteúdo destas disciplinas esteja sempre se atualizando, permitindo o acompanhamento da evolução das TIC disponíveis, e também que o discente adquira mais maturidade em relação às possibilidades de sua aplicação.

Porém, nenhum grupo de disciplinas traduz tanto o objetivo geral do curso como o Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Matemática (LEAMAT). Ele é composto por três disciplinas (LEAMAT I, II e III), cursadas em períodos consecutivos (2º, 3º e 4º), nas quais os licenciandos elaboram sequências didáticas sobre diferentes assuntos de áreas distintas da Matemática (uma das quais versa sobre Educação Inclusiva) e as aplicam em escolas de ensino regular, sob a supervisão dos docentes da disciplina, que os acompanham ao

longo dos três períodos. Esta convivência com os docentes orientadores do LEAMAT estreita os laços entre os licenciandos e os professores do curso, que passam a conhecê-los não apenas no âmbito acadêmico, como também pessoal e emocional, evidenciando seus pontos fortes e sinalizando aqueles que precisam ser melhor trabalhados. Além disso, as sequências didáticas são elaboradas em grupo, colaborativamente, de modo a levar o licenciando a vivenciar situações da futura prática profissional, nas quais precisará argumentar para defender seu ponto de vista ou ainda apaziguar conflitos.

O PRP surge, no contexto do curso de Licenciatura em Matemática do IFF Campos Centro, como uma bem-vinda experiência na qual o professor em formação, um pouco mais amadurecido em relação à prática docente pelo fato de ter cursado o LEAMAT, vivencia durante um ano e meio a realidade da escola pública brasileira. Neste momento de crise, em que medidas emergenciais precisaram ser tomadas, a participação dos discentes é especialmente rica, pois estão, na prática, desenvolvendo competências e habilidades que consolidarão o perfil de professor-pesquisador.

Alternativas a estratégias usuais têm sido criadas, como a elaboração de material didático complementar ou videoaulas, sempre acompanhadas de perto pelo preceptor, com vistas a preservar a finalidade última do PRP, que é familiarizar o professor em formação com a realidade da escola onde ele atuará, bem como com as tarefas inerentes à profissão que abraçou.

Como orientadora, encaro de forma bastante positiva o fato de não abrirmos mão do PRP, mesmo na situação atípica em que nos encontramos. Isto trará uma bagagem ímpar em termos de vivência de situações de crise para nossos futuros professores. Só o fato de termos persistido ao invés de recuar diante das dificuldades é algo que eles jamais esquecerão. Na verdade, é exatamente isso que faz quem trabalha com Educação no Brasil: persiste, apesar dos empecilhos de toda ordem, orçamentários, burocráticos, institucionais. A vida do educador é uma vida de luta, e a deles está apenas começando. Sinto-me honrada e muito feliz por estar fazendo parte de um processo que, com certeza, fará muita diferença no futuro profissional de cada residente.

Epílogo

Em nossa concepção, toda dificuldade traz, em seu bojo, uma oportunidade de aprendizado. Ao recuarmos, por vezes perdemos chances valiosas de

aprimorar nosso conhecimento ou nossa prática. Há professores de Matemática, por exemplo, que nunca se dispuseram a ministrar aulas em determinada série, por não terem afinidade com o conteúdo ou o considerarem difícil de ser ensinado. Que desperdício de oportunidade de crescimento esta atitude configura! Não há como evoluir sem vencer obstáculos, em especial aqueles que estão em nossa própria mente.

Quando nos propusemos a participar do PRP do curso de Licenciatura em Matemática do IFF Campos Centro, havia mais incertezas do que direcionamentos claros para o futuro. Não sabíamos se o programa efetivamente aconteceria, como as escolas da rede pública lidariam com a reabertura do calendário letivo, enfim, muitas dúvidas pairavam no ar. Aos poucos, o horizonte foi se delineando e pudemos enxergar com mais clareza o rumo a tomar. Escolhas foram feitas, decisões tomadas e ações realizadas, até chegarmos ao que temos hoje. Mesmo com o distanciamento imposto pela pandemia, procuramos trabalhar de forma integrada, dando suporte e reforço positivo uns aos outros. Alguns de nós sofreram perdas irreparáveis devido à pandemia, e foram acolhidos por todos os integrantes do grupo. Isso mostra que, mesmo a distância, é possível demonstrar afeto, ter empatia, ser solidário.

Todos os envolvidos no PRP, residentes, preceptores, orientadores (e coordenadores também!), foram arrancados das suas zonas de conforto e obrigados a pensar fora da caixa. Situações inéditas se apresentaram, exigindo soluções rápidas, porém exequíveis. Como pessoas que somos, também sentimos falta da convivência com os pares, alunos e professores. Porém, não poderíamos deixar que isso nos paralisasse. Arregaçamos as mangas e partimos para a ação.

Se há algo de bom que esta fase deixará, além de todas as experiências vividas, é o orgulho de saber que nos superamos. Quando todos achavam que não iria dar certo, nós fizemos dar certo. Todos contribuímos para que o PRP ocorresse, mesmo em condições tão adversas. Estamos, todos, de parabéns!

Referências

- ALVES, L.. Educação a distância: conceitos e história no brasil e no mundo. **Rbaad- Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância**, [s. l], v. 10, n. 01, p. 83-92, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/36rQ6D9>. Acesso em: 18 maio 2021.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v.8, n.3, p. 348 - 365, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BWsGBK>. Acesso em: 18 maio 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Brasília, 2018, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2021.
- CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, 27-37, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3JPkypI>. Acesso em: 20 maio 2021.
- FEITOSA, M. C.; MOURA, P. de S.; RAMOS, M. do S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que pensam os alunos e Professores? 5, 2020. In: Congresso sobre Tecnologias na Educação. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>. Acesso em: 20 maio 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2015, 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino Em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2T3qCoZ>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. v.2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3HhZs18>. Acesso em: 20 mar 2021.
- LIBERALI, F.; FUGA, V. P.; DIEGUES, ULYSSES C. C.; CARVALHO, M. P. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sge8JM>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S. de; CASTIONI, R. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. **Repositório do conhecimento Ipea**, 16 p, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 10 maio 2021.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 29 abril 2021.
- OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Universidade Tiradentes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>. Acesso em: 18 maio 2021.
- PAIVA JÚNIOR, F. P. de (org.). **Ensino Remoto em Debate**. Belém: Rfb Editora, 1 ed., 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3C2pkNH>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- PANNUTI, M. P. A Relação Teoria e Prática na Residência Pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. p. 8433-8440. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas -**

- Educação**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Universidade Tiradentes. Disponível em: <https://bit.ly/3JPtWB5>. Acesso em: 19 maio 2021.
- SANTOS, M. da S.; SANT'ANNA, N. da F. P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, [S.L.], v. 1, p. 1-22, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10240>. Acesso em: 18 maio 2021.
- VEIGA NETO, A. O.; SOUZA, S. L. B. de; ALMEIDA, S. T. de; CASTRO, F. N.; BRAGA JÚNIOR, S. S. Fatores que influenciam os consumidores da Geração Z na compra de produtos eletrônicos. **Race - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 287, 2014. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/race.v14i1.4935>. Acesso em: 07 maio 2021.
- VIEIRA, K. M.; POSTIGLIONI, G. F.; DONADUZZI, G.; PORTO, C. dos S.; KLEIN, L. L. Vida de Estudante Durante a Pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **Ead em Foco**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 01-15, 2020. Fundação CECIERJ. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>. Acesso em: 18 maio 2021.

Notas de fim

- 1 Mestre em Matemática Aplicada (UFRJ) e Professora do IFFluminense – *Campus* Campos Centro.
- 2 Especialista em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (UFF) e Professora do Colégio Estadual Julião Nogueira.
- 3 Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal Fluminense – *Campus* Campos Centro.
- 4 Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal Fluminense – *Campus* Campos Centro.
- 5 Informações retiradas de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- 6 O EDITAL N.º 1/2020 divulgado pela Capes está disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>

4. Programa Residência Pedagógica em Ciências: possibilidade de formação docente durante a Pandemia COVID-19

Renata Lacerda Caldas¹

Adriana Barreto de Oliveira Siqueira²

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap4

Introdução

O Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) é dividido em subprojetos de acordo com alguns dos cursos oferecidos no *Campus* Campos-Centro: Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras (Português / Literaturas) e Licenciatura em Matemática.

Nos primeiros semestres do curso de LCN são enfatizadas as três linhas científicas (química, física e biologia), compondo assim a base Ciências da Natureza. Nos cinco semestres restantes, as áreas de conhecimento se dividem na formação do licenciando em: Ciências e Química; Ciências e Física; ou, Ciências e Biologia.

O Subprojeto Interdisciplinar de Ciências da Natureza (do Edital de 2020) tem como objetivos a formação inicial de discentes (chamados residentes) do

curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) e formação continuada de docentes (chamados preceptores) atuantes nas escolas parceiras.

As atividades educacionais desenvolvidas no âmbito deste subprojeto aconteceram em duas instituições de ensino público do município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, a saber: Colégio Estadual Nilo Peçanha e Liceu de Humanidades de Campos. Residentes e preceptores atuaram conjuntamente, sob coordenação científica de docente do IFFluminense, em *prol* da melhoria do ensino de Ciências com um todo, num contexto da impossibilidade de interação presencial, gerado pela pandemia Covid-19.

A fim de articular os propósitos da Base Nacional de Comum Curricular (BNCC) à área de Ciências da Natureza, o subprojeto aborda tanto com residentes, como preceptores e gestores escolares, o debate e a reflexão sobre o papel da diretriz, por meio de algumas estratégias: 1) Estudos e reflexões sobre a BNCC; 2) Promoção da abordagem didático-metodológica; 3) Desenvolvimento de oficinas de planejamento de aulas de acordo; 4) Realização de estudos sobre os livros didáticos utilizados nas escolas-campo; 5) Pesquisa sobre o uso de metodologias diferenciadas, das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e aplicativos para o ensino de Ciências; 6) Elaboração de planos de aula que contemplem processos de ensino de Ciências afinados com o que prediz a BNCC.

Coordenado por docente do IFFluminense, o subprojeto conta com a supervisão de duas docentes (preceptoras), uma com formação em Física e a outra em Biologia, ambas atuantes em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Cada preceptora acompanha diariamente o trabalho de dez residentes em escola pública parceira, sendo destes, oito bolsistas financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dois bolsistas voluntários.

Ensino remoto, EaD e Ensino Híbrido como possibilidade de ensino

Com o surgimento da crise pandêmica gerada pela Covid-19, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, via Portaria de nº 343 de 17 de março de 2020, o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação para o ensino (BRASIL, 2020).

Escolas fechadas, aulas suspensas. Alunos e professores devem dar conta da educação, agora pautada em um sistema despreparado tecnologicamente. Alencar e colaboradores (2021, p. 3) pontuam que “Frente a esse contexto, as principais ferramentas disponíveis para o ensino durante a pandemia são: *google meet*, *WhatsApp*, *E-mail*, *Metimenter*, *Kahoot* e *Google drive*, [...] tudo de forma *online*”.

O ensino remoto ganha, então, destaque como opção para a realização de aulas não presenciais. É praticado com mediações audiovisuais das plataformas de *webconferência*, com dias e horários previamente estabelecidos. Santos (2020, s.p) defende que no ensino remoto “o ciberespaço é subtilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina”.

No caso do ensino na modalidade remota, encontros síncronos podem ser usados para aulas expositivas e/ou reflexivas, atividades experimentais com uso de *softwares* educacionais, dentre outros. Tais encontros, apoiados em uma plataforma educacional (por exemplo, *Google Classroom*), pode disponibilizar digitalmente todo conteúdo abordado no encontro remoto. Os alunos acessam as atividades de maneira assíncrona e o professor acompanha as tarefas de acordo com sua disponibilidade.

Santos (2020) aponta restrições para o ensino remoto auxiliado por plataforma educacionais. Para a autora, enquanto no EaD existe constante interação entre os participantes, as atividades assíncronas advindas dos encontros remotos (síncronos) não favorecem a dialogicidade ou a interação. Não há canais de comunicação com atividades colaborativas *online*. A interação assíncrona entre docentes e alunos não existe. Já a modalidade de Ensino a Distância (EaD) é marcada por interatividade constante entre alunos e tutores (professores), fóruns, materias diversificados, *chats*, dentre outros recursos interativos.

Historicamente, desde 1900 há registros em jornais da oferta de cursos de datilografia por meio de correspondência. Em 1904, durante a consolidação da República, foi instaurado as Escolas Internacionais por meio da utilização do ensino via correspondência (ALVES, 2009).

Segundo Alves (2009), foi por volta de 1923 é criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que utilizava este importante meio de comunicação para a EaD, que proporcionava educação popular com os “programas educativos”. Nas décadas de 60 e 70 a televisão começou a ser usada para fins educativos,

sem grande avanço, pois os programas educativos eram exibidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos alunos e não havia grande incentivo à educação via televisão.

Foi com a chegada da *internet* no Brasil (década de 70) que a EaD alavancou e em 2008 o Brasil contava com 85 instituições habilitadas para oferecer cursos à distância de graduação e pós-graduação. Para Alves (2009), nesse ano já se acreditava no potencial do EaD no Brasil.

Com a pandemia em 2020, não só a modalidade EaD, mas também o ensino remoto e o ensino híbrido entraram em cena como recursos necessários para viabilizar o sistema educacional brasileiro. Embora seja necessário o uso das tecnologias digitais por instituições de ensino, todo o processo ainda é um desafio. Segundo Bacich (2016), é necessário investimento para capacitação de docentes, bem como na criação de salas de aula com acesso à tecnologia. É preciso dar subsídios ao docente para se movimentar em direção ao novo panorama educacional tecnológico.

Aspectos como a desigualdade social (infraestrutura familiar e econômica precária) são limitadores, pois impedem que pessoas menos favorecidas tenham acesso à educação tecnológica e de qualidade. Muitos não têm um dispositivo para acompanhamento escolar, nem mesmo qualidade de *internet*.

Por outro lado, os professores também precisam de tempo para se adaptar. Sem formação adequada, sofrem com falta de equipamentos de qualidade para planejamentos de suas aulas ou até mesmo familiarização com o ensino por meio de tecnologias e com o fator atenção dos alunos pelos motivos já apontados.

Uma proposta mediadora se apresenta com o formato híbrido de ensino. Neste são previstos momentos de ensino remoto (síncrono), acompanhados por plataformas *online* (atividades assíncronas) e momentos de ensino presencial.

Bacich (2016) cita quatro modelos híbridos testados em escolas norte americanas: Rotação, Flex, *A La Carte* e Virtual Aprimorado, os quais propõe inserir as tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, assumindo um importante papel no processo de ensino. Em parceria com o professor, o ensino pode ocorrer em momento ou espaço mais adequado, ocorrendo assim um processo de ressignificação tanto do professor quanto do aluno. A proposta surge na atualidade brasileira com a possibilidade de

um retorno presencial gradativo. Nesta, o ensino síncrono ou assíncrono poderá contribuir de forma profícua no processo de ensino e de aprendizagem, sem renunciar o contato físico que assegura uma educação mais humana e interativa.

No entanto, produzir conteúdos interativos e dinâmicos é uma tarefa que demanda experiência, assertividade e tempo. Nesse sentido, a engenharia de *software* também se apresenta como uma grande aliada para a criação de material didático digital, como por exemplo, os objetos de aprendizagem, jogos virtuais, dentre outros (TAROUCO, 2012).

De forma geral, é certo que essas modalidades de ensino (remota, EaD e híbrida) no Brasil vêm se destacando, contudo ainda pairam dúvidas e incertezas quanto a sua eficácia, principalmente no que se refere ao ensino básico. O contato direto (presencial) aluno/professor e aluno/aluno ainda parece fundamental.

Escolas parceiras – subprojeto de Ciências

As duas instituições parceiras para o desenvolvimento das ações do subprojeto de Ciências da RP, Liceu de Humanidades e Nilo Peçanha tiveram suas atividades presenciais suspensas a partir de março de 2020, por conta da pandemia.

O Liceu de Humanidades de Campos está localizado na região central da cidade de Campos dos Goytacazes. Fundada dia 11 de abril de 1847, contou com a presença do Imperador D. Pedro II, que no Período Regencial decidiu que os governos provinciais deveriam promover e administrar o ensino secundário. Por motivos diversos, a escola foi extinta em 30 de abril de 1858, retornando a suas atividades em 22 de novembro de 1880. O prédio, *a priori*, construído para moradia do Barão e da Baronesa da Lagoa Dourada (séc. 19) em 1883, foi instituído pela Câmara Municipal como localidade para sediar a escola. Em 1988 o prédio foi tombado pelo Instituto Estadual de Patrimônio Cultural (INEPAC).

É importante ressaltar que a Instituição acolheu personagens importantes para a história do Brasil, como o ex-presidente Nilo Peçanha. Além disso, tornou-se uma das escolas mais importantes do país, equiparando-se à escola Pedro II no Rio de Janeiro.

Na atualidade, o Liceu oferece Ensino Fundamental (EF) – do 6º ao 9º ano de escolaridade, Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda conta com o Centro de Línguas Modernas (CELEMO) que oferta cursos de Francês, Inglês e Espanhol. A instituição possui quatro pavilhões, distribuídos em salas de aula, laboratório de informática e ciências, bibliotecas, multimídias, sala de artes, auditórios, refeitório, banheiros, cozinhas e quadras poliesportivas.

O Colégio Estadual Nilo Peçanha também está localizado no centro da cidade de Campos dos Goytacazes. Começou sua história em 12/12/1922, inaugurado no governo de Raul de Moraes Veiga. Abriu suas portas durante o governo de Feliciano de Abreu Sodré, em 1923, com um currículo distribuído em três anos para ministrar instrução à juventude feminina. Formou em 1926 a primeira turma com 32 alunas.

Em 14 de janeiro de 1929, com o Regulamento de Ensino Profissional pelo Decreto de nº 2.380 assinado pelo governador Manoel Duarte, foi estabelecido que o ensino deveria ser ministrado em quatro anos um curso geral, de caráter obrigatório, paralelo aos cursos especiais de Corte/Costura, Bordados/Rendas, Chapéus, Flores/Frutos.

Em 1977, é implantada a Habilitação Básica para o Curso de Crédito e Finanças. Dois anos depois, o Curso Técnico em Contabilidade e, de 1980 até 2015 o Curso de Prótese Dentária. Atualmente a escola oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a cerca de 1900 alunos e 100 professores.

Destacam-se em ambas as escolas parceiras a baixa condição social dos alunos (em sua maioria, moradores em localidades próximas à cidade de Campos). Quanto ao perfil, pouca motivação para os estudos, alto índice de reprovação e abandono são características presentes em todos os níveis de escolaridade.

Desenvolvimento das ações dos residentes na escola no período da pandemia

Os dez bolsistas em cada uma das duas escolas parceiras cumpriram durante os meses de maio/2020 a outubro/2020, as atividades de planejamento e execução referente ao MÓDULO I do subprojeto de Ciências. Perfazendo uma carga horária total de 138 horas, as atividades realizadas pelos residentes foram formatadas para o ensino remoto (síncrono), apoiado por acompanha-

mento assíncrono na plataforma *Google Classroom*, em razão das limitações impostas pela Covid-19.

As atividades de ensino elaboradas abordaram temáticas interdisciplinares que enfatizam a alfabetização científica, com uso de estratégias como experimentos e jogos virtuais, monitoria preparatória para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), postagens de vídeos em redes sociais (*Instagram*, *Youtube* e *Facebook*), bem como áudios instrutivos (*podcasts*).

O período de atuação na RP ocorreu em meio à pandemia Covid-19, portanto, as atividades (ambientação, planejamento, relato) desenvolvidas pelos residentes, com a supervisão das preceptoras, em ambas as escolas parceiras, aconteceram sempre com apoio de *webconferência* pelo *Google Meet* (ensino remoto) e/ou com apoio da plataforma *Google Classroom*. A seguir serão detalhadas as ações desenvolvidas ao longo do período destacado.

Ambientação na escola: momento inicial, no qual os residentes realizavam observações das aulas com auxílio da plataforma *Google Classroom* (aulas assíncronas), na qual era disponibilizado todo o conteúdo bimestral nas áreas de Física, Química e Biologia. O ensino remoto com uso da plataforma de *webconferência Google Meet* (aulas síncronas) foi usado para as aulas expositivas do conteúdo. Ressalta-se que o extenso conteúdo referente ao semestre, tanto no EF quanto no EM, foi adequado para a forma remota, sofrendo adequação para melhor assimilação dos alunos.

Foram observadas pelos residentes quatro categorias de ações desenvolvidas nas escolas parceiras: a) *Ações Culturais*, que objetivavam tornar a aprendizagem de alunos mais significativa. Para isso, buscavam desenvolver competências e habilidades específicas para cada ano de escolaridade, realizando projetos e visitas; b) *Ações Administrativas*, constante na escola o ano todo. Objetivava realizar reuniões *online*, manter atualizados os dados referentes aos alunos e à administração escolar, a lista de bens móveis e imóveis, utilizar recursos financeiros do colégio promovendo uma gestão financeira saudável, desenvolver parcerias com a comunidade interna e externa e buscar o desenvolvimento do processo educativo qualitativo; c) *Ações Pedagógicas*, com o objetivo de avaliar o processo educativo, a elaboração de projetos com enfoques qualitativos e quantitativos no que se refere ao aproveitamento do ambiente escolar; informar aos responsáveis a situação de cada aluno no rendimento escolar, integração da escola com a comunidade; acompanhar a

eleição do aluno que melhor representa os interesses de sua classe, promover o exercício da cidadania no âmbito das atividades escolares, promover o exercício e prática da democracia, desenvolver o senso de responsabilidade, liderança e diálogo, detectar os problemas que afligem a escola e entre outros; d) *Ações financeiras*, tendo como prioridade a merenda para fornecer uma alimentação balanceada, a compra de todo material de consumo, compra de material pedagógico para auxiliar atividades da escola e manutenção (pagamento de serviços prestados para fins de manutenção física da escola).

Planejamento adaptado para o ensino remoto

No contexto do planejamento das ações dos residentes estão incluídas observação, elaboração de planos de aula (com reuniões *online* para planejamento; atividades e estratégias diferenciadas, como experimentos, jogos, vídeos) e regência (execução das atividades *online* planejadas).

As escolas parceiras disponibilizavam um plano de atividades virtuais para os alunos. Sua efetividade baseia-se, essencialmente, na compreensão e desenvolvimento da aprendizagem do aluno, funcionando dentro das expectativas do Projeto Político-pedagógico da escola e aprovado pelo governo do Rio de Janeiro. O governo também patrocina o acesso à plataforma *Google Classroom*, a qual tem diversas formas de abordagens para o ensino. Nela ficam disponíveis para o aluno atividades na forma de revisão, testes, enquetes. Conteúdos são disponibilizados na forma de pdf, vídeos e *links*.

Certamente algumas dificuldades na metodologia e utilização de instrumentos pedagógicos seriam encontradas, como foram, devido à falta das aulas presenciais. Os residentes tiveram oportunidades de observar algumas aulas remotas, uma vez que professores e alunos ainda buscavam se adaptar às novas metodologias e recursos pedagógicos disponibilizados pela tecnologia. Além das plataformas *Google Classroom*, foram também ferramentas virtuais de ensino o *Google Meet* e o *Whatsapp*, sendo este para o envio de avisos e também de materiais pedagógicos para os alunos.

Os residentes elaboravam planos de aula referentes a conteúdos ministrados nos planejamentos bimestrais dos docentes responsáveis por cada turma. Nesses planos foram inseridas atividades com uso de recursos de TDIC. Os residentes foram desafiados a colocar em prática seus conhecimentos, bem como sua criatividade.

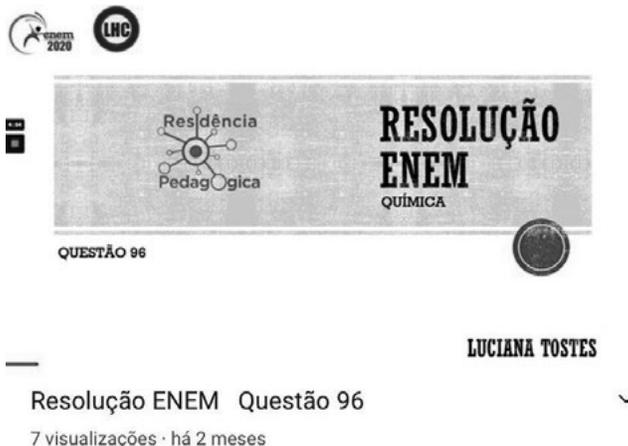
De forma geral, foi o maior o desafio para os residentes e preceptoras motivar alunos das escolas à realização das atividades propostas. Destaca-se que o uso de simuladores virtuais (https://phet.colorado.edu/pt_BR/), experimentos em vídeo, leitura de artigos da atualidade e vídeos do *youtube* foi relevante. As ferramentas contribuíram de forma fundamental para gerar maior interesse dos alunos.

Nas oportunidades de interação com os alunos pela via remota (*Google Meet* disponibilizado pelo governo), os residentes apresentavam conteúdos sempre com uso de ferramentas diversificadas de ensino. Os alunos eram inicialmente bem atenciosos, colaborativos e interativos à exposição dos residentes. Apesar da dificuldade com a conexão estavam sempre bem dispostos a aprender e entender o conteúdo. Um fator negativo foi percebido no uso da plataforma remota de reunião *Google Meet*. Muitos alunos alegavam não conseguir conexão, impossibilitando o acompanhamento da aula no momento. Em situações assim, as aulas eram gravadas para posterior acesso assíncrono (via *Google Classroom*).

Destaca-se que muitos professores da escola, da área de Ciências ou não, aceitaram a participação de ações (relacionadas às Ciências ou interdisciplinares) juntamente com a preceptora e com os residentes. Nesses casos, tais professores avaliavam seus alunos em todas as aulas, sempre após as intervenções por meio da participação das discussões em sala de aula, realização das atividades/devolução das atividades pela plataforma, comentários e uma avaliação escrita no final do bimestre abrangendo o conteúdo estudado. Não foram aplicadas avaliações escritas usuais, mas autoavaliações com o objetivo de levar o aluno a identificar suas deficiências e em quais aspectos poderia melhorar.

Foram também atividades de regência, vídeos gravados com conteúdos importantes, os quais tiveram um alcance relevante, tendo em vista a postagem realizada em página da rede social *Youtube*. A Figura 1 apresenta uma postagem dos residentes atuante em uma escola referente a questões do ENEM.

Figura 1 – Vídeo do Youtube (Resolução ENEM)



Fonte: Print Youtube

Entre fevereiro e março de 2021 foi criado um *Instagram* para cada escola: (@liceu.cienciasdanatureza) e (@rp.nilo), nos quais foram postadas curiosidades, conteúdos e experimentos de física, química e biologia. A Figura 2 apresenta uma postagem dos residentes atuantes na escola Nilo Peçanha, referente a curiosidades científicas.

Figura 2 – Página Instagram



Fonte: Print Youtube

A Figura 3 apresenta uma postagem dos residentes atuantes na escola Liceu de Humanidades, referente a curiosidades científicas.

Figura 3 – Página Instagram



Fonte: Print Instagram

Foram também criados jogos, baseados nos conteúdos ministrados pelos professores de química, física e biologia, por meio do *site WordWall*.

A avaliação e os resultados foram obtidos por meio da observação da participação dos alunos. Alguns alunos se destacaram pelo interesse em realizar as atividades, ainda que, apresentando dificuldades na utilização das ferramentas remotas. A maioria dos resultados explicita a realidade do ensino público: alunos com pouco interesse em acessar as aulas, bem como realizar as atividades propostas.

É certo que o formato de aulas *online* requer muita atenção por parte do aluno, apoio dos pais, *internet* de qualidade, *tablet*, computador ou um celular. Há de se considerar o contexto de vida dos alunos dessas escolas parceiras, sendo em sua maioria oriundos de comunidades carentes. Acredita-se que é preciso inculcar, inicialmente, uma cultura científica, para que alunos sejam inseridos no contexto educacional colaborativo e proativo.

Coparticipação/atividades do preceptor: antes da pandemia o relacionamento entre professores e alunos se dava na forma presencial. Em tempos

de distanciamento social, tornaram-se rotineiras ações à distância, de forma remota (*Google Meet*).

Nesse contexto, tanto preceptores como residentes tiveram que adaptar suas ações. Atividades como reuniões, planejamentos, ajuda durante as aulas, correção de atividades, participação em conselhos de classe e em reuniões de planejamento, entre outras atividades, foram realizadas de forma *online*.

Considerações Finais

Após o desenvolvimento das ações do projeto de Ciências durante o MÓDULO I foi notório que a presença do PRP na escola parceira mudou não só o ambiente escolar, no que se refere ao ensino, como também a motivação dos professores e da direção da escola no quesito inovações didáticas.

Frente às ponderações mencionadas, salienta-se que o PRP foi profícuo no que tange a formação acadêmica. O cenário atual e o Programa possibilitaram nova forma de aprender, desafios e possibilidades de um ensino remoto, destacando-se a importância da utilização de metodologias ativas, principalmente com recursos midiáticos. A elaboração de vídeos foi uma proposta auspiciosa ao que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, no contexto atual.

Nesse processo, cresceu a responsabilidade do residente, que dentro de seus planejamentos bimestrais teve que elaborar planos de aulas com atividades remotas que motivassem a aprendizagem dos alunos, criar *posts* e vídeos com conteúdos para alfabetização científica, selecionar atividades experimentais e jogos para uso nas aulas programadas da escola, dentre outras demandas.

As atividades desenvolvidas contribuíram para uma visão crítica a respeito da prática docente. Além disso, no decorrer do programa pôde-se entender a docência como uma profissão que remete a ser professor e educador. Professor que precisa de uma formação inicial e continuada e educador que está comprometido a ir além do ensino básico de disciplinas específicas, mas comprometido com a formação integral dos alunos.

Realizar atividades como gravação de vídeos foi um desafio a mais, visto que exige a familiarização com recursos tecnológicos. No entanto, o sub-projeto tornou possível a superação desse obstáculo com a colaboração de toda a equipe, coordenação, preceptoras e residentes. Muitos vídeos foram produzidos e postados.

Além disso, a utilização do *Instagram* como meio para se divulgar a Ciência mostra-se uma eficiente ferramenta para a divulgação e alfabetização científicas.

Finalmente, destaca-se o fundamental papel do subprojeto de Ciências no âmbito do PRP no contexto das escolas parceiras, seu potencial de ensino e de aprendizagem, não só no que tange a formação inicial e continuada de docentes, mas em toda a realidade educacional pública.

Referências

- ALENCAR, A. K. F.; LUCENA, F. A. de; SOUSA, M. do S. C. de (2021). O Ensino Remoto: Perspectivas e Desafios Advindos das Tecnologias Durante a Pandemia. ID on Line Revista de Psicologia, v.15, n. 57, p. 798-807, Outubro. Multidisciplinar. ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. DOI: 10.14295/idonline.
- ALVES, J. R. M. (2009). A história da EAD no Brasil. in: LITTO, Frederic Michael; Formiga, M. M. M. (ORG). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- BACICH, L. (2016). Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. 2016. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016).
- BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL (2020). Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF.
- SANTOS, E. (2020). 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. Acesso em: 13 mar 2022.
- TAROUCO, L. M. R. (2012). Avaliação de Objetos de Aprendizagem. CINTED/UFRGS.

Notas de fim

- 1 Doutora em Ciências Naturais (UENF) e Professora do Instituto Federal Fluminense – Campus Campos Centro.
- 2 Mestre em Ensino de Física (IFF) e Professora do Liceu de Humanidades de Campos.

5. Residência Pedagógica e avaliação da aprendizagem de Geografia no contexto de atividades não-presenciais durante a Pandemia de COVID-19 (2020-2021)

Philippe Braga André¹

Yara de Souza Lima²

Debora Karen Batista Freitas³

Gabriel de Souza Crespo da Silva⁴

Wesley Castro de Lima⁵

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap5

Introdução

A pandemia de COVID-19⁶ em curso colocou na ordem do dia a necessidade de prática de distanciamento social (além de outras medidas) como forma de impedir ou mitigar a transmissão do vírus e o aumento do número de casos e suas complicações. Assim, ações que, em tese, não poderiam prescindir da aglomeração de pessoas em espaços confinados tiveram de ser suspensas ou acontecer de outras formas. Dentre elas, podemos destacar a realização de práticas educativas formais de modo presencial.

No caso brasileiro, a partir de março de 2020, em geral, os estados e municípios, bem como instituições de ensino federais e particulares promoveram a suspensão das aulas de suas respectivas redes e unidades de ensino

(BIMBATI, MARTINS, 2020). Sem uma coordenação nacional, cada cidade e unidade da federação reorganizou suas atividades em um calendário e modalidade próprios⁷. De modo geral, tornou-se bastante popular o ensino de forma não-presencial⁸, através da mediação de ferramentas da tecnologia da informação, apoiadas no uso da internet⁹.

Assim, de forma bastante rápida as escolas do país tiveram que se adaptar a grandes mudanças na forma como conduziam práticas educativas. Se a escola moderna é marcada por molduras espaço-temporais bastante específicas, configurando uma forma escolar distinta de períodos anteriores (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), as exigências de distanciamento social colocaram em curso, no contexto do ensino, experiências de espaço-tempo até então inéditas para um grande contingente de gestores, professores, alunos e outros. O processo de ensinar-aprender – que foi progressivamente sendo identificado com a escola (e sua espaço-temporalidade) – passou a se realizar em outros espaços e tempos, mas ainda com forte correlação com os espaço-tempos escolares.

Essa forma escolar moderna, dominante na configuração da escolarização de massas formal ocidental dos últimos duzentos anos, pelo menos, também engendrou formas típicas de exercício de poder entre os envolvidos no processo educacional, para dentro e fora dos espaços escolares. Como consequência, controle e disciplinarização são características intrínsecas ao projeto educacional moderno e que se apoiam largamente nas configurações espaço-temporais da forma escolar e no mecanismo da avaliação. As novas formas de realização do trabalho pedagógico geradas pelas circunstâncias da pandemia trouxeram necessidades de adaptação de processos avaliativos e, em última instância, de disciplinarização dos sujeitos.

De modo semelhante, o novo contexto de subversão de alguns dos princípios mais fundamentais da forma escolar moderna, disparado pelas exigências de convivência com o novo coronavírus, também alterou práticas educativas como a formação de professores e programas correlatos. Nessas circunstâncias, as atividades da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) e do seu Programa de Residência Pedagógica (PRP) foram profundamente afetadas no período em que ainda ocorre a referida epidemia.

Nessas condições, o início do programa na instituição que estava previsto para o mês de abril de 2020 foi adiado para outubro do mesmo ano.

Com as atividades da instituição de ensino superior e da escola estadual de Educação Básica selecionada para a atuação dos residentes sendo realizadas de forma remota¹⁰, a execução do PRP também precisou ocorrer da mesma forma. Assim, os licenciandos em Geografia residentes precisaram conviver com formas de avaliação dos alunos da Educação Básica distintas daquelas que mais comumente observavam em suas aulas de estágio e cujos princípios discutiam em aulas teóricas de sua graduação.

Nesse contexto, o presente capítulo pretende relatar e refletir sobre a experiência da avaliação da aprendizagem da disciplina de Geografia no contexto do PRP que vem se realizando de forma não-presencial. Para tanto, está estruturado em três partes além desta introdução e de considerações finais. Na primeira parte são discutidas as relações que se estabelecem entre controle, avaliação e a escola moderna. Na segunda, debate-se sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem em Geografia na Educação Básica. Por fim, na terceira parte, apresenta-se de forma breve o PRP do IFFluminense e de que forma são conduzidas as atividades no contexto da pandemia, bem como são relatadas e refletidas as experiências com os processos avaliativos.

Educação, controle e avaliação na forma escolar moderna

Se a Modernidade possui como uma de suas características centrais o primado da razão humana na busca de explicações racionais-científicas para os fenômenos da vida social e da natureza, abandonando as explicações de fundo sobrenatural e dogmáticas, a escola é a expressão máxima desse processo (GOERGEN, 2001; SILVA, 1995). É com a Modernidade que a educação deixa de ser designada como aquilo que aprimoraria o ser humano aos desígnios divinos e passa a ser concebida como meio para que, através da racionalidade, os segredos do homem e da natureza sejam desvendados e se alcance uma vida melhor no plano terreno (GOERGEN, 2001).

A escola de massas, acessível a todos

[...] está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popu-

lar. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto de modernidade. É a instituição moderna por excelência (SILVA, 1995, p. 245).

Para atender a esse projeto foi necessário forjar um determinado arranjo institucional com características espaço-temporais específicas. Esse arranjo pode ser compreendido a partir do conceito de forma escolar. Traçando esse conceito para debate pretendemos falar do que faz “a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época” (Vincent et. al., 2001). Sendo assim, é possível situar o surgimento da forma escolar entre os séculos XVI-XVII e sua consolidação e disseminação através dos sistemas de educação em massa ocidentais ao longo dos séculos XIX-XX¹¹ (CANÁRIO, 2005; SILVA, 2003; VINCENT et. al., 2001).

Sua principal característica reside na ruptura que provoca com formas anteriores de ensino-aprendizado e da relação mestre/aluno. Se anteriormente essas relações eram inespecíficas e aconteciam conjuntamente outras atividades sociais (entre camponeses, entre artesãos, nos ofícios religiosos etc), passa a existir nesse momento uma autonomização inédita da relação entre quem aprende e quem ensina (CANÁRIO, 2005; VINCENT et. al., 2001) em relação a outras relações. Essa nova relação, a saber, a relação pedagógica, demanda, então, um espaço e um tempo específicos para sua realização (já que não ocorre mais, apenas, nos campos, nas oficinas, na casa dos mestres etc). Esse espaço é a escola, idealizada e construída para esse fim específico e o tempo escolar (período da vida do aluno, tempo no ano e ritmo e organização do tempo cotidiano) (VINCENT et. al., 2001).

Essa configuração se constitui pela imposição de uma cultura estruturada e organizada em torno da escrita, superpondo-se a um predomínio da oralidade no registro e apreensão do mundo (BOTO, 2003; SILVA, 2003). Tal cultura escrita se expressa pela sistematização do conhecimento a ser aprendido em um planejamento que se pauta pela organização do tempo e pela tentativa de inclusão de todos no mesmo processo de ensino-aprendizagem: uma escola, um professor e uma classe para tudo a todos ensinar, levando a termos a pretensão comeniana¹² de racionalidade na educação. É assim que essa forma escolar institui a escola graduada com seus currículos, programas, pretensão de homogeneidade dos sujeitos que entram (em suas idades e aprendizagens prévias) e saem de cada série (os alunos formados). Fortemente ligada à es-

truturação de espaços urbanos, é a instituição responsável pela disseminação de uma cultura urbana e pela produção em larga escala do sujeito urbano escolarizado (letrado) moderno (SILVA, 2003).

Os espaços escolares também ganham suas especificidades. Passam a ser projetados e organizados para o fim particular da escolarização de indivíduos. A organização espacial se desenrola em diferentes aspectos: a estruturação interna da sala de aula (disposição de alunos e professores), separação espacial de alunos em etapas diferentes da vida escolar (cada série em uma sala), destinação de espaços destinados a atividades distintas (a biblioteca para pesquisar, o refeitório para fazer as refeições, o pátio para o lazer e o descanso, as quadras para as atividades esportivas, os gabinetes da direção e salas administrativas para a burocracia, os laboratórios para experimentar e aprender e outros), o muro para afastar os perigos da rua e as distrações do mundo exterior e etc.

De toda maneira, a institucionalização dessa composição do trabalho pedagógico, conferiu legitimidade e autoridade à escola assim organizada, firmando-se um “novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição” (BOTO, 2003, p. 379). O Século XX foi marcado, então, pelo triunfo desse modelo de escolarização que relacionou escola, razão e progresso de modo que a hegemonia da forma escolar conduziu a uma naturalização da mesma, passando a ser enxergada como a única forma de se conceber a educação. Conferiu-se à escola o “[...] quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar, e traduziu-se em contaminar todas as modalidades educativas não escolares, transformando-as à sua imagem e semelhança” (CANÁRIO, 2005, p. 15). Nesse processo, subjetividades são construídas e

[...] transforma-se a criança, o aprendiz, em aluno, ou seja, constitui-se uma posição de sujeito: a do sujeito urbano escolarizado; bem como a de sua contraparte necessária, a de sujeito professor, que ensina, através de um sistema de regras relativas a saberes e a comportamentos. A escolarização das crianças nos centros urbanos torna-se, pois, um empreendimento de ordem pública, que cria condições para que o sujeito saiba viver na cidade e se submeta, livremente, ao Estado. Não uma submissão a pessoas, mas a regras comuns para

todos no cotidiano escolar, pautadas por uma razão universal (SILVA, 2003).

Descortina-se aqui uma outra dimensão dessa forma escolar moderna, a instauração de relações e exercícios de poder. A escola em suas configurações modernas vem funcionando (a despeito de suas modificações e crises) como a mais importante instituição constituidora de subjetividades através de processos de disciplinamento dos indivíduos (VEIGA-NETO, 2008). Aprendemos a ser disciplinares e somos disciplinados pelas mais diversas tecnologias presentes na escola: o seu espaço-arquitetura (a cada espaço um comportamento é exigido), pelo seu tempo (quando devemos falar ou não, quando devemos nos expressar dessa ou daquela forma, a valorização da assiduidade, pontualidade etc), pela hierarquia que governa as relações sociais acadêmicas, pelos saberes disciplinares que nos ensinam como repartir o mundo para conhece-lo e etc. Trata-se de um disciplinamento que estabelece “[...] campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas [as disciplinas] delimitam o que pode ser tido/ pensado e feito (‘contra’ o que não pode ser dito/ pensado e feito)” (VEIGA-NETO, 2008, p. 145). Articulando e mobilizando tempo e espaço, são criadas convenções e consensos (alguns tácitos e outros explícitos) que estabelecem rotinas, ritmos e hábitos considerados civilizados e racionais (BOTO, 2003).

Nesse aspecto a presencialidade, ou seja, as relações face-a-face possuem grande papel. O espaço da escola é organizado pressupondo a convivência de diferentes indivíduos, com origens, aspirações, memórias e trajetórias distintas. Contudo, é moldado para a igualdade: dentro dos muros das escolas, todos devem se comportar e serem tratados igualmente. Assim como, a quadricularização, o confinamento, a qualificação ordenada dos espaços, pretende o controle e o disciplinamento de indivíduos que interagem face-a-face. No mesmo sentido, a organização do tempo escolar em seus ritmos, processos e planejamentos, baseia-se numa lógica de igualdade a todos e da convivência de todos¹³. Os rituais das escolas estão fortemente baseados na ideia de convivência direta entre estudantes e professores, bem como de outros sujeitos do processo educativo. Convivência essa que pressupõe uma ordenação e organização hierárquica. Por exemplo,

[...] mesmo no caso das pedagogias novas, que rompem com o tradicional enfileiramento das carteiras, permanece uma forma implícita de o general dispor seu exérci-

to no campo de batalha da sala de aula. Em outras palavras, a sala nunca é o um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz também consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos (GALLO, 2003, p. 100-101).

Nesse contexto, a disciplinarização e o controle dos indivíduos se utiliza largamente do expediente da avaliação. De fato, a avaliação se enquadra dentro dos mecanismos que garantem o “sucesso” do disciplinamento, em conjunto com a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora (FOUCAULT, 2009). Em comum, os três mecanismos possuem, tradicionalmente, a sua realização de forma presencial, na interação face-a-face. Quando se trata, mais especificamente de avaliação de um conteúdo, os três interagem: o professor realiza a vigilância dos alunos enquanto fazem seus trabalhos, provas, apresentam seminários, performa um exame (avaliação) daquilo que é entregue pelos alunos e, dependendo do resultado, há o ato final, a sanção do sujeito-discente.

Ainda que a tradicional avaliação somativa possa ser complementada ou substituída por outras formas de avaliação (como a diagnóstica ou a formativa), todas elas implicam em tomadas de decisão por parte do docente e, analisando em outras escalas, do sistema educacional como um todo, sobre o aluno. Afinal, em quase todas as formas de avaliação há, em alguma medida, um processo de classificação (hierárquico ou não) que desencadeia uma decisão sobre o futuro do processo educativo. De modo muito simplificado, nas avaliações somativas – esse aluno deve ser aprovado ou não?; nas avaliações diagnósticas – o que esse(s) aluno(s) sabe(m) e o que devo fazer a partir do que ele(s) sabe(m)?; nas avaliações formativas – o que o aluno está aprendendo e devo continuar ou mudar o que planejei? Em síntese, avaliar alguém é decidir, é exercer um poder de controle e dominação sobre o percurso daquele aluno em sua vida educacional. Em outros termos, dominar é ter poder. Isso é o que explica “[...] a resistência de professores em aceitar abdicar de seu poder de avaliar” (GALLO, 2003, p. 102). E esse exercício de poder sempre se deu de modo fortemente presencial, na interação face a face.

A abrupta suspensão das aulas presenciais a partir de 2020 e a instalação de modelos remotos de aprendizagem transformou, de modo geral e entre outras dimensões, as experiências espaço-temporais da realização de atividades

educativas no ensino básico brasileiro. Mais do que um distanciamento social de professores e alunos, provocou um distanciamento espacial. Desmantelou o ordenamento espacial dos mecanismos e sistemas de controle e vigilância escolares. Em outras palavras, provocou uma reorganização de algumas das mais potentes formas de exercício de poder da escola gerando sentimentos de dúvidas e incertezas em docentes e discentes. No mesmo sentido, a possibilidade de realização de tarefas em outro tempo e outro ritmo, que não aquele ditado pelas configurações temporais do espaço escolar, também provocou desafios para o ordenamento do cotidiano da escola, planejamento de calendários, e a organização de currículos.

Assim, não é de se estranhar que o processo de avaliação também seja fortemente impactado por essa nova realidade, bem como dúvidas, tentativas e acertos passem a fazer parte do cotidiano de escolas, docentes, alunos e gestores. Para discutirmos melhor como tem se dado a vivência com a avaliação no caso proposto neste trabalho, antes, vamos debater algumas questões concernentes à relação entre avaliação e ensino de Geografia no item a seguir.

Ensino de Geografia e Avaliação

Como vimos discutindo, a avaliação se tornou um dos grandes pilares para a educação moderna. Nesse contexto, possui diferentes abordagens que atendem a necessidades derivadas da temporalidade e concepções pedagógicas adotadas pelas escolas. Acompanha, portanto, a escolha metodológica e didática que o sistema educativo e o professor decidem imprimir em sala: a avaliação será, então, construída e aplicada para exercer funções sociais e relacionais. Para a compreensão desse fazer avaliativo, serão apontadas perspectivas de avaliação em duas concepções pedagógicas distintas, a pedagogia tradicional e as pedagogias emancipatórias e como estas refletem nas avaliações da aprendizagem em geografia.

De início, pode-se destacar a avaliação para a pedagogia tradicional, que propõe exames feitos por meios de processos classificatórios baseados em critérios normativos por meio de provas e testes. A avaliação se torna um instrumento de poder e castigo. Nessa concepção o conhecimento é construído de forma estática e descritiva e os focos são os resultados. A efetividade do ensino é medida por meio da reprovação e uma consequente exclusão, aquele processo de seleção aludido por Gallo (2003). Como Hoffmann explicita:

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade (HOFFMAN, 2009, p. 31-32).

Nessa perspectiva, a avaliação cumpre um papel social que reafirma modelos de conservação de papéis e ideais dominantes, aqueles pré-estabelecidos por autoridades educacionais, gestores e pelo próprio professor. Esse modelo de avaliação se adequa aos pressupostos de práticas tradicionais de ensino de geografia que se fundamentam na repetição de informações e na reprodução de mapas, nas capacidades de memorizar e descrever fenômenos.

Em contrapartida, fazem-se presentes nas pedagogias emancipatórias formas de avaliar que estão focadas no processo de avaliação e construção dos saberes e em como fazê-las a partir de perspectivas críticas. A avaliação passa a ser um reflexo da educação, uma tentativa de compreender as necessidades educativas e sociais do aluno, uma investigação do que ele sabe e do que pode alcançar. No ensino de geografia, a partir da corrente crítica se busca a emancipação do indivíduo, seu olhar sobre o mundo e sua participação nele. São propostas novas formas de avaliar, com maior interação entre o aluno e o meio, de onde ele vem e as bagagens que traz.

Assim, nessa concepção, a avaliação no campo geográfico se expande para trabalhos em campo, feiras interdisciplinares, rodas de conversa, debates, seminários e etc. O foco é a aprendizagem. Surge a visão que a prática do ensino de geografia se dá na mudança do indivíduo em perceber e entender o espaço a sua volta, trabalhando a noção de mundo em suas diferentes escalas. Tal prática pode ter como ponto nodal o entendimento de que a geografia é muito mais do que uma disciplina escolar, estando presente em nosso cotidiano. Como colocado por Kaercher (2003, p. 11): “Devemos romper então com aquela visão de que a geografia é algo que só veremos em aulas de geografia”.

De fato, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b) estabelece como fundamento do trabalho pedagógico da Geografia na escola a construção de um raciocínio geográfico com os alunos. De forma sintética, podemos definir raciocínio geográfico como “[...] a capacidade de estabelecer

relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTTI, 2015, p. 72). Assim, mesmo sendo uma proposta para o trabalho em sala de aula, trata-se de uma habilidade que pretende acompanhar os alunos em outros momentos e situações de suas vidas, contribuindo para uma melhor compreensão do mundo a sua volta.

Apesar da dificuldade de romper com a construção social que relaciona a avaliação a resultados e números, o que tem se buscado avaliar no ensino de geografia é uma ruptura com os preceitos tradicionais da disciplina. Buscam-se outros métodos de ensino e o que se espera é que essas metodologias não reflitam uma parte, mas um todo no desenvolvimento formativo. O que se quer no ensino de geografia é uma abordagem mais democrática, que coloca o aluno construtor também do saber e sujeito ativo do processo de aprendizagem, compreendendo seu lugar de vivência. Logo, a avaliação mais do que mensurar resultados, pode se voltar para a elaboração de questionamentos e construção de um ambiente que impulsionem a aquisição de um raciocínio geográfico por parte dos alunos. Um processo no qual

A seleção dos conteúdos, a metodologia, didática e as formas de avaliar e classificar têm uma grande importância na concepção que os alunos possuem do saber geográfico, da sua utilidade nas decisões sociais e implicações na atitude e motivação do aluno em relação ao saber escolar (SOUTO GONZÁLEZ, 2000, p. 26 apud RABELO, 2010, p. 239).

Assim, para que isso aconteça não se pode negar a realidade em que os alunos vivem, é necessário fazer uma correlação dos saberes desses alunos e os científicos. O raciocínio geográfico, portanto, proporcionaria essa elevação de saberes típicos de um senso-comum espacial para categorias mais complexas de análise da realidade, transformando-se em um instrumento para tomada de decisões demandadas pela vida cidadã.

Dessa forma, a melhor maneira de atender essas necessidades se dá por meio de diálogos com os alunos, interações, discussões, e constantes atividades.

Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprender, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção

de verdades formuladas e reformuladas (HOFFMANN, 2000, apud RABELO, 2010, p. 236).

Não obstante, as marcantes diferenças entre as propostas e as ações desenroladas a partir das perspectivas mais tradicionais e emancipatórias de avaliação, ainda assim, ambas são moduladas por dimensões espaço-temporais bastante específicas e correlacionadas a presencialidade e ao “tempo-real”. Em outras palavras, em geral, dependem de um “aqui”, um “agora” e um “face-a-face” da interação entre alunos e professores para se realizarem. Além disso, também são pensadas para ocorrerem em espaços e tempos previamente destinados, delimitados e organizados para tanto. A pandemia e a necessidade de realização de atividades educativas apartadas espaço-temporalmente e em espaços não específicos para a educação reverteu esse quadro e embaralhou o senso-comum construído em torno da indispensabilidade dessa organização para efetivação de uma educação “de qualidade”.

Em um contexto em que as configurações sociais e espaciais tiveram que se rearranjar em novas formas e estruturas, em que as interações presenciais foram suspensas, ao menos temporariamente, e as práticas de ensino passaram a ser majoritariamente mediadas por tecnologias da informação, como proceder para realizar práticas avaliativas? Quando pensamos o fazer geográfico, pensamos em análises dos espaços, aulas de campo, diálogos e debates. A educação se faz no campo das relações e interações entre o conteúdo, meio e a dinâmica entre alunos e professores. Segundo Luck (2008, p. 82):

(...) São as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (LUCK, 2008, p. 82).

Como construir um raciocínio geográfico com os alunos em um contexto de limitação das relações que podem ser estabelecidas entre os alunos e o seu meio geográfico? Sem o campo das relações pessoais diretas? É aí que entra o papel do professor em entender e analisar essas novas dinâmicas que ocorrem em tempos de pandemia, na tentativa de conseguir alinhar a realidade vivida de seus alunos com o currículo proposto pelas instituições. São necessárias

novas construções, o ambiente escolar passa a ser mediado por mecanismos virtuais e nesse panorama o professor perde, relativamente, parte do controle do processo educativo.

Complicando ainda mais os desafios impostos pela pandemia, abandonar, ainda que provisoriamente, aquelas especificidades espaço-temporais das unidades escolares, significa se deparar com questões relacionadas às profundas desigualdades socioespaciais de nosso país. Consequentemente,

Considerando que a disponibilidade e qualidade de equipamentos, recursos digitais e acesso à internet, ambiente adequado para estudos em casa, apoio familiar na realização de tarefas escolares, dependem muito das condições econômicas e sociais dos estudantes em seus espaços de vida, percebe-se que essa situação reforça a desigualdade social em termos de oportunidades educacionais (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Em algumas regiões de nosso país muitos dos alunos não têm em suas casas um ambiente minimamente adequado para estudar, não possuem acesso à internet ou aparatos tecnológicos que funcionem com qualidade. Diferentemente, para outros jovens o ensino é feito com programas e internet de boa qualidade. Além disso, a configuração das relações entre responsáveis e alunos também possui grande impacto. Em contextos de maior renda, há uma maior disponibilidade para acompanhamento e orientação de alunos em suas atividades, enquanto que em situações de menor renda, há uma maior dificuldade de tempo disponível para tanto – agravadas pela crise social, de renda e empregos, deflagrada pela pandemia. A pretensa uniformidade de oportunidades e acesso e o ideal de “ensinar tudo para todos” que fundamentam a educação moderna, se tornam ainda mais utópicos nesse contexto.

Em outra dimensão, também a formação dos professores, em sua grande maioria é voltada para o ensino presencial. São poucas as experiências práticas na vida profissional ou na formação inicial ou continuada relacionadas à utilização de tecnologias da informação para o trabalho em um ambiente de EaD e, muito menos, de ensino remoto. Desta maneira, o que se observa é uma formação inadequada para as modalidades não presenciais. Os docentes, em maioria, utilizam as ferramentas de tecnologias como um suporte para o ensino presencial, não sendo aproveitadas as potencialidades e possibilidades, como afirmam Pretto e Riccio, “[...] na maioria dos casos, o docente

passa a fazer parte de equipes de cursos online sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas”. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161).

O cenário aqui discutido em seus vários elementos também possui repercussões sobre programas de formação de professores que preveem a atuação de futuros docentes em espaços escolares, como o Residência Pedagógica. O item a seguir objetiva discutir os impactos da pandemia sobre a atuação dos residentes da Licenciatura em Geografia do IFFluminense, com foco nos processos de avaliação da aprendizagem.

A experiência da avaliação no programa de Residência Pedagógica no contexto da pandemia de COVID-19

O programa de Residência Pedagógica compõe o quadro da Política Nacional de Formação de Professores¹⁴, inclusa no princípio dessa política que pretende ampliar a relação entre teoria e prática na formação de futuros docentes. Para tanto, prevê a imersão dos discentes que estejam cursando a segunda metade da licenciatura em escolas de Educação Básica. Orientados por um professor da instituição formadora (docente orientador) e acompanhados por um professor da unidade escolar em questão (preceptor), os residentes devem desempenhar atividades de regência e intervenção pedagógica. Além disso, o programa objetiva

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas podem participar do projeto. A seleção acontece por meio de edital público realizado de forma periódica e sob coordenação geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁵. Os docentes orientadores são selecionados pela IES proponente previamente à inscrição no edital e participam da elaboração do projeto de área correspondente à sua disciplina de atuação. Uma vez aprovada, a IES deve realizar seleções internas de licenciandos interessados em participar como residentes bolsistas e voluntários, bem como selecionar a escola de Educação Básica com a qual irá realizar parceria e, no quadro de docentes dessa, aqueles que atuarão como preceptores.

Importante destacar que o Residência Pedagógica, em seu lançamento, foi considerado, também, uma modernização do já existente Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e um aperfeiçoamento e fortalecimento das experiências de estágio já tradicionalmente existentes em licenciaturas.

A atuação do Instituto Federal Fluminense¹⁶ no âmbito do Residência Pedagógica teve início com o primeiro edital do programa, em 2018. Nessa primeira etapa, participaram os cursos de Licenciatura em Letras e Educação Física. No segundo edital, houve uma ampliação do número de cursos participantes e com o acréscimo dos cursos de Geografia, Ciências da Natureza e Matemática.

O PRP do Curso de Licenciatura em Geografia conta, atualmente, com a participação de 8 residentes-bolsistas e 2 residentes-voluntários. Teve início em Outubro de 2020 com previsão de término em Março de 2022, contemplando dessa forma, dezoito meses, divididos em três ciclos de atividades. Todos atuam em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro no município de Campos dos Goytacazes e são supervisionados por uma professora da referida unidade escolar¹⁷.

A Escola está localizada na área urbana campista, a uma distância média de 5km da região central, atendendo a um quantitativo de mil e duzentos alunos

matriculados nos três turnos escolares, abrangendo a Educação Fundamental II e o Ensino Médio, como também Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A unidade escolar é caracterizada por um prédio de dois andares: no primeiro estão localizados um amplo espaço de pátio para dinâmicas de interação entre os alunos, quadra poliesportiva, auditório, refeitório, laboratório de informática, secretaria, almoxarifado, biblioteca, sala dos professores, sala da Direção e Orientação Pedagógica e duas pequenas salas de aula; no andar superior estão as outras treze salas de aula maiores e a sala da Orientação Educacional. Devido seus três turnos de trabalho, a escola possui uma dinâmica bastante intensa, e a apropriação do espaço por diferentes grupos é efetiva e heterogênea. No ano de 2021, a instituição completou o jubileu de ouro pelos seus 50 anos de existência.

Está localizada em uma comunidade diversificada, onde uma parcela da população está na informalidade e onde os alunos, em parte, têm a escola como lugar que oferece alimentação e uma possibilidade de um futuro melhor. Também fica bastante caracterizado, pelos eventos de interação que a Unidade Escolar promove, a relevância do espaço escolar como espaço social onde a comunidade pode revigorar sua cultura, valorizar seu espaço e se apropriar coletivamente de um equipamento público como o espaço escolar.

Quando da suspensão das aulas presenciais, ainda em março de 2020, foi antecipado o recesso letivo que estava previsto para julho do mesmo ano, com a expectativa de que a contenção do contágio se daria brevemente. Após esse período, com a constatação de que o contágio crescia de forma descontrolada, foi necessária a criação de grupos de comunicação em um aplicativo de mensagens para celular (*WhatsApp*) para cada turma da escola. Nos grupos, os professores desenvolveram estratégias para interação com os alunos, disponibilização de conteúdo e avaliação da aprendizagem, respeitado seu horário de trabalho. Já nesse momento inicial uma primeira dificuldade se impôs: a conciliação entre o tempo de trabalho dos professores e os momentos de acesso dos alunos aos grupos. Muitos não possuíam equipamentos de uso exclusivo e precisavam utilizar equipamentos compartilhados, não tendo acesso no mesmo momento em que o professor deveria cumprir sua carga horária. Rompeu-se aqui um dos princípios de estruturação da forma escolar moderna: a organização temporal que estabelecia unicidade dos tempos de trabalho de ensino e aprendizagem.

Alguns meses depois, o Governo do Estado do Rio de Janeiro tornou o *Google Classroom*¹⁸ a plataforma oficial de mediação da aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental II e Médio na rede estadual. Todavia, o uso do *WhatsApp* não foi abandonado. Para contemplar os alunos sem acesso à conexão de internet, a Escola se organizou numa nova proposta de ensino: a elaboração de uma apostila própria, criada pelos professores das turmas, contendo uma síntese das propostas didáticas e com atividades avaliativas. Essas apostilas foram entregues aos responsáveis pelos alunos, como forma de avaliação substituta daquelas disponibilizadas pelas mídias digitais.

As Orientações Curriculares propostas pela SEEDUC para esse momento admitiam a continuidade do planejamento pedagógico curricular, seguindo, como o habitual, os conteúdos adequados aos anos de escolaridade e suas respectivas disciplinas. Porém, logo no início, fez-se necessária uma adaptação sintética dos conteúdos. Objetivou-se uma redução do volume de temas com correlato aprofundamento das relações didáticas. Com frequência, os professores eram solicitados a adotar um ritmo de trabalho mais lento e uma constante revisão dos temas trabalhados para que os alunos pudessem se ajustar à nova realidade, visto que considerável parte deles não possuía condições adequadas para o trabalho no ensino remoto. Muitos alunos aguardavam os pais chegarem à casa para a realização das tarefas, pois não possuíam seus próprios aparelhos celulares.

A inserção dos residentes nas atividades pedagógicas foi realizada quando do início do ciclo do funcionamento do PRP no IFFluminense, em outubro de 2020. O planejamento de atividades dos Residentes com a Preceptora naquele ano foi organizado a partir dos currículos mínimos da SEEDUC aliados aos conteúdos da BNCC. Para melhor organização, um grupo de residentes planejava as aulas e avaliações para o 6º ano e o outro grupo atuava junto ao 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Dos primeiros percalços a serem vividos, os residentes não tiveram contato direto com as turmas de alunos a que foram designados. Constantemente, esse quadro gerou um estranhamento por parte dos integrantes do programa de Residência com a própria prática, pois como aprender e praticar o ofício docente sem a presencialidade característica da profissão e discutida ao longo da formação inicial? Além disso, se a construção de um raciocínio geográfico prevê a elevação dos alunos de seus conhecimentos de um senso-comum espacial elaborado em suas interações espaciais cotidianas a

formas mais complexas de análise da realidade, como realizar esse processo desconhecendo os alunos?

Outra dificuldade específica do ensino de geografia foi referente aos desafios para a proposição do debate crítico, isto é, a efetiva construção de um raciocínio geográfico em conjunto aos alunos, ao invés de disponibilizar análises acabadas. Foram complicadas as possibilidades de aproximar os conteúdos discutidos à realidade espacial dos alunos e estabelecer nexos entre diferentes perspectivas de relações geográficas, como escalas de relações entre o micro para o macro, do local para o nacional. O deslocamento espaço temporal da relação docente-discente dificultou o embate crítico que poderia advir da interação em tempo real entre os sujeitos do processo educativo. Perde-se, pois

Quando o sujeito enfrenta uma resposta diferente da sua, um conflito interno poderá se produzir, o que, por sua vez, provocará um duplo desequilíbrio: inter-individual e intra-individual. O aspecto inter-individual dá o caráter social ao fenômeno. Na busca de um acordo com o outro, vê-se uma possibilidade de superação do desequilíbrio cognitivo intra-individual (MUGNY, DOISE, 1983 apud PACHECO, SISTO 2003, p. 70).

Como uma forma de aproximar o embate crítico ao conhecimento e a construção deste, os residentes pensavam em atividades e materiais que relacionavam os espaços de vivência dos alunos com os conteúdos curriculares. Todavia, a relação aqui teve muito de imaginária: a idealização de um aluno de acordo com as características apresentadas em dados sobre a escola e não aquela imagem do aluno que poderia ser construída pelo docente em sua interação cotidiana de sala de aula. Foram confeccionados videoaulas e materiais de apoio bem ilustrativos, organizados como revistas e enciclopédias, na tentativa de dinamizar os recursos didáticos. Para isso foi necessário que os residentes aprendessem e desenvolvessem o uso de programas de edição de áudio, vídeo, imagem, diagramação, assim como reuniões em formato on-line. O que gerou dificuldades de adaptação e de desenvolvimento no início das atividades, mas que foram sendo superadas com estudos e práticas diárias na confecção dos materiais e das avaliações.

As avaliações no ano de 2020 elaboradas pelos residentes giravam em torno de atividades livres com temas propostos pela Preceptora. Existia uma liberdade de abordagem, ou seja, os residentes produziam suas próprias questões e a

preceptora fazia a correção das atividades avaliativas e as devolvia aos alunos, assim como suas notas. Os obstáculos para (re)conhecimento dos alunos, bem como as limitações de acesso tecnológico, empurraram as atividades para uma reprodução de muitas das práticas utilizadas em contextos presenciais, com adaptações pontuais para a realidade da interação mediada pela tecnologia. Dessa forma, os materiais, já citados, buscavam aproximar a realidade dos alunos de questões que envolviam lugares e dinâmicas dos espaços de vivência deles.

No final do ano de 2020, a Secretaria de Educação, frente à singularidade produzida pela pandemia, adotou como diretrizes para promoção dos alunos elementos como a frequência dos acessos às plataformas digitais, a interação com os professores, a devolutiva de apostilas respondidas e a dinâmica de participação nos grupos de comunicação. Ainda que em menor proporção do que o ensino regular e presencial, houve abandonos e evasão escolar. Se avaliar significa realizar escolhas e promover classificações, aqui é possível ver como elementos novos foram considerados para essas operações, como é o caso de considerar “acessos às plataformas digitais”. Da mesma forma que, se a evasão escolar é constatada quando há uma não-presencialidade dos alunos ao longo do ano letivo, nesse novo contexto, a evasão era a não-resposta aos contatos virtuais ou entrega de atividades. A forma escolar moderna e suas características de avaliação e exercício de poder são uma estrutura tão potente que, mesmo na excepcionalidade, seus mecanismos são mimetizados e adaptados para novas formas de controle.

No início do ano de 2021, o quadro pandêmico e a situação mundial ainda traziam inseguranças para o retorno às aulas presenciais e houve a continuidade dos estudos remotos. As atividades de residência foram reorganizadas: o grupo que atuava com o 6º ano passou a trabalhar com o 7º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio. Por sua vez, o grupo que atuava com o 7º ano ficou com as turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Em termos de mediação tecnológica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro permaneceu utilizando a plataforma *Google Classroom* e disponibilizou um aplicativo cujo acesso se dava de forma gratuita em dispositivos móveis¹⁹: o *Applique*. Nesse novo canal de acesso à interação, ficam disponibilizados livros digitais separados por disciplina e por bimestre, além de podcasts sobre os temas contidos nos livros e videoaulas gravadas para sanar possíveis dúvidas. O *Applique* é o veículo que direciona o aluno para a plataforma *Classroom*. Com a orientação de seus professores, nos seus

respectivos dias e horários de estudo, os alunos acessam aos canais digitais (plataforma *Classroom* ou *WhatsApp*) e respondem as atividades propostas para aquele dia sobre o material já selecionado e acrescido de atividades criativas para enriquecer a dinâmica de aprendizagem entre os alunos.

O planejamento de 2021 foi organizado tendo por base o material didático disponibilizado no *Appliquesse*, intitulado de OEs, orientações curriculares, o que contempla arquivos em pdf²⁰ dos livros digitais que já estão organizados de acordo com o currículo mínimo estadual.

Assim, no primeiro bimestre de 2021, a metodologia de trabalho que vinha sendo utilizada pelos residentes não pode mais acontecer, pois as apostilas passaram a vir prontas e com o conteúdo organizado para ser trabalhado com os alunos. A dinâmica de atividades da residência passou a girar em torno do material disponibilizado, eliminando muito da potência de criatividade e originalidade do material anteriormente produzido pelo residente. Por outro lado, na escala da rede estadual de educação, tratou-se da instalação de padronização das atividades educativas no contexto da pandemia, recuperando a perspectiva de uniformização de experiências de aprendizagem típica da forma escolar moderna. Os residentes passaram, então, a produzir vídeos de leitura dos materiais escritos e repetição das questões avaliativas propostas na apostila do aplicativo. Isso gerou um retorno às metodologias tradicionais e logo houve uma resposta negativa por parte dos alunos. Logo, observou-se que eram necessárias videoaulas e atividades avaliativas que revisassem os conteúdos, tentando integrar e interagir com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, recuperando aquela dimensão criativa da atividade docente e processos de avaliação que levassem em conta a condição espacial dos alunos na construção do conhecimento geográfico.

A partir do 2º bimestre de 2021, os residentes com a aprovação da Preceptora da turma, passaram a criar as atividades e avaliações no *Google Forms*. O *Google Forms* se caracteriza por uma plataforma que auxilia na elaboração de atividades programadas com textos, questões e vídeos disponibilizadas através de um link pelo professor nos grupos de estudos. Uma vez respondida pelo aluno, suas respostas são registradas e pontuadas para o formulário criado pelo professor. Toda atividade de aula é pontuada, bem como um teste e uma avaliação por bimestre.

A adoção do *Google Forms* objetivou evitar o congestionamento de mensagens por meio do *WhatsApp*, pois, até então, os alunos enviavam fotos dos cadernos respondidos como registro de que haviam feito as tarefas, bem como tiravam suas dúvidas. Nesse aspecto, a mudança obteve sucesso, pois reduziu a sobrecarga de mensagens que geravam uma sensação de angústia, uma ideia de inconclusão do trabalho docente e extrapolavam em muitos os horários demarcados como específicos para o trabalho. Por outro lado, ocorreu uma mecanização do processo avaliativo. Afinal, as respostas são inseridas no programa e este já divulga os resultados para os alunos no mesmo instante em que terminam as avaliações. Aprofundou-se a perda do controle docente em relação aos mecanismos avaliativos. Não há a observação e auxílio dos alunos durante a realização da avaliação e, tampouco, possibilidade de o professor flexibilizar sua avaliação, considerando aspectos intermediários entre o “certo” e o “errado”.

Considerações Finais

A pandemia de COVID-19 em curso trouxe uma série de desafios para a sociedade como um todo e especialmente para a educação formal. O deslocamento espaço-temporal das atividades pedagógicas embaralhou as regras estabelecidas há muito tempo para o ensino e aprendizagem no contexto da forma escolar predominante nos sistemas educacionais ocidentais. A escola, ponto de encontro no espaço e no tempo para interação e possibilidade de construção do conhecimento, se dissolveu na multiplicidade de espaços e tempos que os docentes e discentes vivem em suas vidas domésticas, colocando em questão a utopia comeniana de “tudo ensinar a todos”, ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

A experiência dos residentes com a avaliação no ensino remoto esbarrou em dificuldades relativas ao acesso digital dos alunos, no não (re)conhecimento daqueles aos quais as avaliações se dirigiam, bem como no pendor uniformizador da organização burocrática da escola em direção à reprodução no ensino remoto das práticas e rotinas típicas da forma escolar moderna. Nessa conjuntura, transformar os processos de avaliação da aprendizagem presenciais em atividades remotas significou transformar as relações de poder entre alunos e docentes-residentes. Implicou em uma relativa perda de poder de decisão e classificação do professor sobre a caminhada do aluno no sistema escolar ao mesmo tempo em que demandou de alunos, muitos ainda não preparados, sem

o suporte e sem as ferramentas adequadas, uma relativa autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem.

Por outro lado, abriu caminho para explorar possibilidades a serem construídas dentro do ambiente virtual. Assim, se os residentes não puderam realizar em termos práticos muitas das discussões teóricas e saberes docentes adquiridos ao longo de sua formação inicial, foram impulsionados a desenvolver outras habilidades de forma autônoma e criativa. Um processo ainda em curso. Afinal, é no dia-a-dia, nas inúmeras tentativas dos professores, bem como dos residentes, que vão sendo encontradas alternativas de avaliações. Se avaliar é decidir sobre a vida de outros, a busca por novas formas de avaliar abre a possibilidade de novas tomadas de decisões, rumo a uma efetiva construção de saberes e de um raciocínio geográfico com potencial emancipatório em interação com os alunos.

Referências

- AHLERT, A. Concepções sobre educação, ética e cidadania em Johann Amos Comenius. *Argos*. [online], 23(45), dezembro, 2006, p. 47-54.
- BIMBATI, A. P.; MARTINS, M. Coronavírus: veja quais redes de ensino suspenderam suas aulas. *Nova Escola*, 16 Mar 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18969/coronavirus-veja-quais-redes-de-ensino-suspenderam-suas-aulas>. Acesso em: 18 maio 2021.
- BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Caderno Cedes*, 23(61), dezembro de 2003, p. 378-397.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. *Portal MEC*, 18 out 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 22 maio 2021.
- BRASIL. CAPES. Programa de Residência Pedagógica. *CAPES*. Março de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 22 Maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018b.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- GIROTTI, E. D. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 5 (9), jan./jun. 2015, p. 71-86.

- GOERGEN, P. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Gabinete do Reitor. Portaria N.º 164, de 13 de Março de 2020. **Instituto Federal Fluminense**. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/portarias/reitoria/gabinete/2020/marco/portaria-34>. Acesso em: 20 Maio 2021.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Gabinete do Reitor. Portaria N.º 164, de 13 de Março de 2020. **Instituto Federal Fluminense**. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-33>. Acesso em: 20 Maio 2021.
- KAERCHER, N. A geografia é nosso dia-a-dia. In Castrigionanni, A. *et al.* (ed.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões** (p. 11-21). Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2003.
- LUCK, H. (2008). **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, M. Deslocamentos territoriais da docência-discência na educação básica: tensões e desafios em tempos de pandemia. **Giramundo**, 7(13), jan./jun. 2020, p. 9-21.
- PACHECO, L.; SISTO, F. F. Aprendizagem por interação e traços de personalidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, 7(1), 2003, p. 69-76.
- PRETTI, O. **Educação a Distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009.
- PRETTO, N.; RICCIO, N. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, 37, maio/ago, 2010, p. 153-169.
- RABELO, K. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. **Ateliê Geográfico**, 4(4), p. 222-249.
- RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 46970 de 13 de Março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho do servidor público e contratado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjA%2C>>. Acesso em: 23 Maio 2021.
- SILVA, M. Forma escolar. **Endici – Enciclopédia Discursiva da Cidade**, 1ed. Campinas, SP: Labeurbe, 2003. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=130>. Acesso em: 23 Maio 2021.
- SILVA, T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In Veiga-Neto, Alfredo (ed.) **Crítica Pós-estruturalista e Educação** (p. 245-260). Porto Alegre: Sulina, 1995.
- TIJIBOY, A.; PEREIRA, E.; WOICIECHOSKI, L. Interação com Afeto: Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 7(2), julho 2009, p. 1-10.
- UNESCO. Situação da Educação no Brasil (por região/estado). **UNESCO**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 18 Maio 2021.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, n. 7, set./dez. 2008, p. 141-149.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n.º 33, 2001, p. 7-47.

Notas de fim

- 1 Doutorando em Geografia (UFES) e Professor do Instituto Federal Fluminense – *Campus Campos Centro*.
- 2 Pós-Graduada em Geografia e Meio Ambiente (FACEL) e Professora do Colégio Estadual Dr. Thiers Cardoso.
- 3 Licencianda em Geografia no Instituto Federal Fluminense – *Campus Campos Centro*.
- 4 Licenciando em Geografia no Instituto Federal Fluminense – *Campus Campos Centro*.
- 5 Licenciando em Geografia no Instituto Federal Fluminense – *Campus Campos Centro*.
- 6 Trata-se de pandemia gerada pela disseminação em escala global de doença respiratória, COVID-19, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda 2 (SARS-CoV-2). Os registros oficiais de primeiros casos datam de fins de 2019 na província de Wuhan na China. A notificação oficial foi feita pelas autoridades sanitárias desse país à Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro do mesmo ano. Em 11 de março de 2020 a organização classificou o surto como pandemia.
- 7 Em termos legais, uma das primeiras normas editadas em âmbito federal foi a Medida Provisória 934 de 1º de Abril de 2020, posteriormente convertida na Lei 14040, de 18 de Agosto de 2020. De modo geral, a lei prevê a dispensa da obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos (presenciais) ao longo do ano de 2020. Para tanto, era obrigatório o cumprimento da carga horária prevista para cada nível de ensino, sendo válida aquela realizada em atividades não presenciais. Observa que os sistemas de ensino devem ser respeitados no que diz respeito às regras e protocolos sanitários para o retorno (em sistema presencial ou híbrido). Por fim, é digno de nota que foram vetados trechos que previam assistência técnica e financeira da União aos demais entes federados, eximindo o Governo Federal e o Ministério da Educação de envolvimento mais efetivo com a educação brasileira em momento de aguda crise.
- 8 Neste trabalho utilizaremos as terminologias “não-presencial” e “remoto” de modo indistinto para nos referirmos às atividades educativas que vem sendo realizadas de forma excepcional durante a pandemia. Assim fazemos para diferencia-las das atividades em modalidade de Educação à Distância (EaD). Essa distinção é necessária, pois a EaD pressupõe um planejamento, organização e fundamentos sistematizados para sua realização, bem como profissional treinado, políticas de acesso e permanência e suporte tecnológico específico (quando realizada via tecnologias da informação e comunicação). Nela, “há uma estrutura organizacional complexa a serviço do educando: um sistema de EaD como rede integrando comunicação, orientação acadêmica (tutoria), produção de material didático, gestão, avaliação etc” (PRETI, 2009, p. 45). As atividades que se desenrolaram a partir da deflagração da emergência sanitária são consideradas emergenciais e tratam-se de adaptações dos programas, planejamentos, materiais e metodologias de ensino utilizadas em contextos presenciais, diferindo, assim, das especificidades da EaD. O ponto de coincidência entre ambas se dá pelo predomínio de situações de separação espaço-temporal do trabalho de docentes e discentes.

- 9 No momento de redação do presente artigo (Maio de 2021), há uma grande diversidade de cenários nas redes educativas e unidades escolares do país. Algumas seguem com aulas suspensas desde março de 2020, outras alternaram momentos de retorno de aulas com novas suspensões e outras, ainda, alternaram suspensão total com suspensão parcial das aulas presenciais. A Organização as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mantém em seu website uma lista em constante atualização com o quadro de cada unidade da federação brasileira. Nele, é possível obter informações como a realização ou não de atividades presenciais, a situação da capital do estado, programas de alimentação para os estudantes e se há a existência de plano de reabertura (UNESCO, s/d).
- 10 No caso do IFFluminense, a Portaria 343, de 17 de Março de 2020 editada pelo Ministério da Educação (MEC) autorizou “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (BRASIL, 2020). Por sua vez, o instituto emitiu portaria em 13 de Março de 2020 suspendendo as aulas por 15 dias (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2020a). A suspensão das aulas foi prorrogada sucessivamente até que em 27 de Agosto de 2020, após intenso debate e mobilização da comunidade escolar, foram publicadas as diretrizes aprovadas pelo Conselho Superior para atividades pedagógicas não-presenciais (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2020b). De acordo com elas, as aulas, de forma não presencial, e o calendário da instituição foram retomados em setembro do mesmo ano. Já a rede estadual de educação do Rio de Janeiro, teve suas aulas presenciais suspensas a partir do dia 13 de Março de 2020, com edição de decreto do governo estadual. Posteriormente, foram adotadas medidas de prorrogação da suspensão da presencialidade das aulas e instituição de atividades não presenciais (RIO DE JANEIRO, 2020).
- 11 Em seu texto, Veiga-Neto (2008) faz uma ressalva sobre essa referência a uma “educação escolar moderna” ou, como é nosso caso aqui, a uma forma escolar moderna. Segundo ele, “[...] não estou assumindo que a instituição escola seja única nem que as práticas e saberes que ela coloca em movimento sejam homogêneos, iguais em toda e qualquer instância social, cultural, econômica. Mas, apesar da ampla variedade de práticas e saberes escolares, dos diferentes tipos de escola, dos seus distintos perfis e objetivos frente aos estratos sociais ao qual ela se destina, é fácil compreender que todas elas partilham de pressupostos, metas e lógicas comuns” (p. 142). Enquanto uma prática, a escola pode apresentar variações, sem deixar de ser o que é.
- 12 Fazemos referência aqui a Jan Amos Komensky (1592-1670) ou, em sua forma latina, Comênio, proponente de um modelo de organização do trabalho pedagógico que representou uma “[...] transição pedagógico-didática no processo de ensinar e aprender entre os períodos da Idade Média e o início da Modernidade” (AHLERT, 2006) e lançou as bases da pedagogia e da educação modernas. Destacamos a centralidade conferida por Comênio à organização espaço-temporal rígida e racional (inspirada nos espaços e tempos da natureza) que, dispostos igualmente a todos, possibilitariam o acesso geral à educação.
- 13 A diversidade de pessoas que frequentam as escolas se tornou tamanha, ao longo do tempo, que essa ênfase na normalização de todos passou a ser e, ainda é, bastante questionada. Em decorrência, debates, políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiências, com necessidades especiais de aprendizagem, minorias étnicas, de orientações sexuais e identidades de gênero diversas se tornaram um imperativo e ainda se configuram um grande desafio para as aspirações de democracia e justiça social na escola.

- 14 A Política Nacional de Formação de Professores foi lançada em outubro de 2017 pelo MEC, no governo do presidente Michel Miguel Temer e pelo ministro Mendonça Filho. Partindo da ideia de que a melhoria do aprendizado depende, entre outros elementos, da qualidade da formação do professor, a política se ancora nos seguintes princípios: “maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica” (BRASIL, 2017).
- 15 O primeiro edital foi lançado em 01 de março de 2018 e previu início das atividades em 01 de agosto de 2018. O segundo edital foi lançado em 06 de janeiro de 2020 e previa início de atividades para os meses de abril e maio do mesmo ano. Devido a emergência da pandemia, essas datas foram postergadas para junho a agosto de 2020 (BRASIL, 2018a).
- 16 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense atua em 12 municípios do Estado do Rio de Janeiro com 15 unidades (entre diferentes câmpus e outras unidades administrativas e de pesquisa e ensino). Possui cerca de 22 mil alunos, sendo 2345 licenciandos espalhados por diferentes câmpus (fonte: <http://iffemnumeros.iff.edu.br>). Essa formação inicial de professores ocorre, majoritariamente, no Campus Campos-Centro, com as licenciaturas em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Teatro. Apesar de também haver licenciaturas nos Campus Cabo Frio (Biologia, Física e Química), Campos Guarus (Música) e Macaé (História). O programa de Residência Pedagógica, apesar do seu caráter institucional, é composto em sua totalidade por cursos do Campus Campos-Centro.
- 17 Optamos por não revelar de qual escola falamos por entendermos que o relevante na presente discussão é relatar as experiências vividas, bem como para preservar a intimidade de alunos e demais envolvidos no processo.
- 18 Um sistema online de gerenciamento de atividades educativas. Nessa plataforma, os professores conseguem fazer upload de material didático, propor atividades e estabelecer comunicação direta com seus alunos.
- 19 Além de download gratuito, não há cobrança pelo consumo de internet para a utilização do mesmo.
- 20 PDF é a abreviação de “portable document format”, um formato de arquivo digital de texto e imagens cuja principal característica está na manutenção de suas características de formatação tais como estabelecidas pelo criador do documento. Isso faz com que a visualização do documento por qualquer usuário, em qualquer sistema operacional ou equipamento seja a mesma.

6. Inclusão escolar de pessoas com deficiência na percepção de residentes do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFF

Rômulo de Freitas Souza Santos¹

Érica Pereira Neto²

Décio Nascimento Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap6

Considerações iniciais

Um dos grandes desafios da Educação Física escolar é realizar, nas suas atividades, a inclusão de todos os estudantes de acordo com suas diferenças e individualidades. Logo, é pertinente ao professor dessa disciplina ter conhecimentos, saberes e propostas de atividades para incluir esses estudantes e atender às necessidades de uma turma. Nesse tocante, cabe a reflexão sobre o processo de formação inicial desses docentes dentro da perspectiva inclusiva (VERLI *et al.*, 2018).

Para Mendes (2017), uma educação pode ser desigual, discriminatória e injusta tanto em um ensino em que os estudantes são separados fisicamente quanto em outro que tenta de qualquer maneira os igualar, com as mesmas metodologias, no mesmo ambiente, mas sem atender às necessidades específicas de alguns.

No contexto escolar, a Educação Física é uma das áreas que podem contribuir para a efetiva inclusão dos estudantes e auxiliar na promoção da sua independência, socialização, suas atividades do dia a dia, no seu desenvolvimento motor e cognitivo, entre outros aspectos. Por isso, o professor de Educação Física escolar tem um papel importante no processo de inclusão, tendo que sempre refletir sobre suas práticas docentes, visando atender às demandas educacionais dos estudantes (VERLI *et al.*, 2018).

Amaral, Jorge e Monteiro (2017), nas suas pesquisas, constataram que a maioria dos professores de Educação Física com cerca de vinte anos de experiência docente não teve na sua formação disciplinas específicas sobre os temas de inclusão social e inclusão escolar de estudantes com deficiência. Vale lembrar também que, em sua época de formação, não havia leis que direcionassem a implementação de disciplinas voltadas para essa temática.

Essas disciplinas são de suma importância para a formação prática, mas, principalmente, para a formação teórica do docente, já que as elaborações e execuções do planejamento pedagógico são, muitas vezes, reflexos das suas próprias concepções e conceitos já formulados sobre o discente com deficiência e sobre a inclusão escolar (COSTA, 2015).

Observando agora outro aspecto, o professor de Educação Física não pode ter uma postura de passividade diante da inclusão e do estudante com deficiência, mas deve ser e estar constantemente estimulado a refletir sobre seus próprios conceitos e práticas que incluam esses discentes. Deve, ainda, na sua mediação do processo de ensino-aprendizagem, valorizar as diferenças biopsicossociais do educando e enxergá-lo como um ser global (afetivo, motor, cognitivo e social). Assim, o docente pode colaborar com a comunidade escolar, a partir de suas ações, na promoção de uma cultura inclusiva, de valorização e respeito à pessoa com deficiência (MORAIS; RODRIGUES; FILGUEIRAS, 2019).

Segundo Gatti (2020, p. 17), é necessário mudar esse pensamento atual de que prática e teoria são saberes opostos, mas também transformar a concepção superficial de que a prática é uma “mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas”.

Para Pimenta e Lima (2006), o currículo de muitos cursos de formação de professores tem sido apenas um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, fazendo com que o Estágio Curricular Supervisionado, que é uma opor-

tunidade de vivenciar experiências sobre inclusão, seja considerado exclusivamente a parte prática do curso. Isso se traduz numa dicotomia entre teoria e prática nesse momento de vivências no ambiente de ensino, fazendo com que o futuro docente realize em muitos momentos apenas a prática pela prática ou ainda a imitação de modelos já estabelecidos e observados em outros professores, por exemplo. Dessa forma, acaba se esvaziando nesses futuros educadores uma análise crítica fundamentada teoricamente, até mesmo sobre o tema da inclusão, além de criar um distanciamento entre a universidade e a escola de atuação.

Na pesquisa de Krug *et al.* (2017), tratando sobre acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) diante da inclusão de estudantes com deficiência, foram elencadas e analisadas as oito dificuldades mais pertinentes enfrentadas pelos futuros professores de Educação Física na sua atuação no estágio:

As informações coletadas e analisadas permitiram a identificação de oito dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários estudados. Foram elas: ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes educacionais’; ‘a falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos’; ‘proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam’; ‘o difícil relacionamento entre aluno com deficiência e seus colegas de turma’; ‘a não participação do aluno com deficiência nas aulas’; ‘a não aceitação da inclusão pelo aluno com deficiência’; ‘não sabe bem o que significa inclusão’; e, ‘não sabe como avaliar os alunos com deficiência’ (KRUG *et al.*, 2017, p. 9-10).

Jucá *et al.* (2020), em seus estudos, afirmaram que apesar de a Educação Física escolar ser uma área que pode contribuir bastante no processo de inclusão por oferecer uma grande diversidade de métodos, formas e abordagens de conteúdos, nota-se que as estruturações da prática pedagógica e planejamentos de alguns estágios supervisionados possuem sim lacunas. Essas falhas podem acabar não proporcionando ao licenciando uma compreensão e visão fundamental no atendimento às demandas da sua futura atuação profissional, sem saber adequar seus conhecimentos e atuar conscientemente de acordo com as necessidades de cada estudante com deficiência.

Por isso, dentro dessa perspectiva, pode-se também pensar em soluções que quebrem as barreiras entre a universidade e as escolas, aproximando a formação docente da realidade concreta do ensino básico e refletindo sobre o crescimento da própria profissão diante do processo de inclusão. Nesse cenário, faz-se necessário construir ações e iniciativas que busquem superar essa distância, recuperando a relação enfraquecida nos últimos anos entre as escolas e as licenciaturas, sem desvalorizar a dimensão intelectual, universitária, crítica e investigativa desse futuro educador (NÓVOA, 2017).

Com esse objetivo de proporcionar essa articulação da teoria com a prática e a formação docente na Instituição de Ensino Superior (IES), dialogando com a escola-campo, foi idealizada a Residência Pedagógica (RP).

A Residência Pedagógica (RP) é um programa desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a contribuir para a formação de professores por meio da imersão de discentes de licenciaturas que estejam cursando do 5º período em diante em uma escola da Educação Básica. Como afirma Giglio (2010, p. 380): “As escolas, em especial as pertencentes às escolas públicas de ensino, são os principais campos de aprendizagem prática das instituições formadoras por serem lugares onde os saberes profissionais se desenvolvem”.

Durante o período de imersão na escola-campo, o residente deve realizar atividades que desenvolvam habilidades e competências necessárias para a sua formação docente, contribuindo para a sua prática pedagógica, como: regência em sala de aula, montagem e aplicação de planos de aula (BRASIL, 2020).

A Residência Pedagógica tem como objetivo aprimorar o estágio curricular supervisionado nas licenciaturas, assim como buscar a interação da teoria com a prática, sendo o projeto desenvolvido de forma coletiva por diferentes professores da Instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2020). Além disso, o programa pode ajudar na melhoria da relação entre instituições formadoras e escolas de Educação Básica, que no programa são denominadas escolas-campo (GIGLIO; LUGLI, 2013).

Abordando sobre a Residência Pedagógica, Poladian (2014, p. 49-49) diz que a “escola e a universidade são consideradas cofomadoras dos professores iniciantes, já que suas experiências transitam entre esses dois espaços”. Essa intersecção entre universidade e escola na Residência Pedagógica potencializa a prática profissional com uma construção dialogada, superando

modelos de estágios convencionais burocráticos e desconexos com os saberes teóricos. Além disso, é possível atender pela Residência Pedagógica algumas necessidades formativas, como reflexões sobre a inclusão dos estudantes na escola de atuação (POLADIAN, 2014).

Por isso, este trabalho pretende verificar e analisar as perspectivas e concepções de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, bolsistas do programa da Residência Pedagógica (RP), quanto à questão da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física escolar dentro do seu processo formativo.

Assim, esta pesquisa se justifica pela relevância já mencionada da preparação e capacitação dos professores de Educação Física diante da inclusão nas escolas, principalmente por meio de oportunidades de experiências que possibilitem transformações nos saberes docentes.

Metodologia

O programa Residência Pedagógica, publicado no edital nº 1/2020, utilizado neste estudo, desenvolvido no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro e no qual o curso de Licenciatura em Educação Física foi contemplado, possui um coordenador institucional, um professor orientador, 2 preceptores e 16 residentes, sendo todos bolsistas do projeto. O programa é realizado em duas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes: Colégio Estadual Francisco Sales e Colégio Estadual Constantino Fernandes.

Foi utilizada como metodologia a análise dos resultados coletados por meio da aplicação de um questionário. Participaram da amostra os 16 discentes do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, sendo esses licenciandos bolsistas do programa de Residência Pedagógica, iniciantes no programa pelo edital nº 1/2020, publicado em 06 de janeiro de 2020. Esses discentes estão entre o 5º e 7º período do curso.

Este estudo é classificado como uma pesquisa descritiva e qualitativa, pois tem como método de coleta de dados a aplicação de questionário no intuito de obter respostas para que seja feita uma análise do percentual dos dados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

O questionário foi baseado na pesquisa de Fiorini (2011) e composto por 18 perguntas fechadas que buscaram investigar a percepção dos residentes sobre a inclusão de discentes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

A aplicação do questionário aconteceu por meio do Google Forms, uma plataforma digital utilizada para obtenção de dados para pesquisas, acessível por meio de um link disponibilizado para os residentes, cujas respostas são enviadas ao autor do questionário.

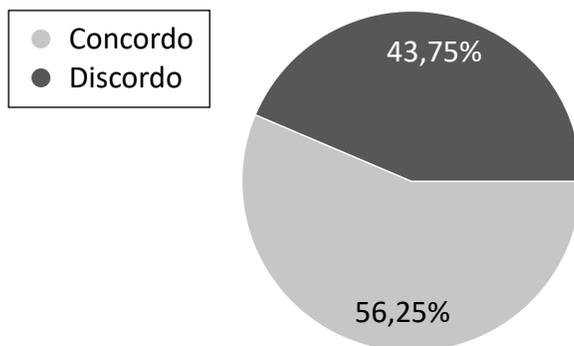
Primeiramente, houve uma reunião online com os residentes para que fossem informados sobre o tema e objetivos desta pesquisa e se concordariam em participar voluntariamente dela. Após aceito o convite, foram assinados os termos de consentimento, aplicando-se o questionário pelo envio de um link. Após a coleta de dados e tratamento estatístico, foi realizada a análise das percepções dos residentes a partir das porcentagens das respostas nos assuntos abordados pelas questões.

Resultados e discussões

Dentre os resultados obtidos por meio do questionário, foram selecionadas para análise apenas as questões que especificamente mais se relacionavam com a proposta e objetivo deste estudo.

Na primeira questão, ao serem perguntados se “A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais alunos?”, 56,25% dos residentes concordaram com o conteúdo da pergunta conforme o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 — Gráfico com percentual das respostas da pergunta 1

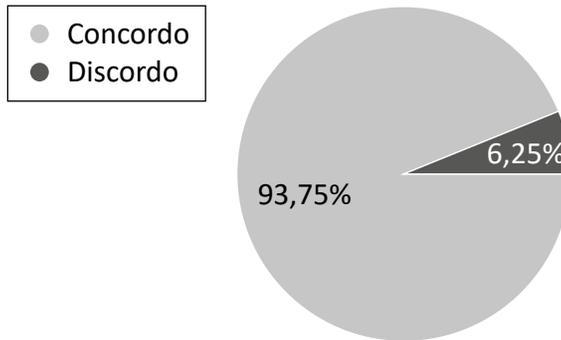


Fonte: Elaborado pelos autores.

No entanto, 43,75% discordaram da mesma pergunta, mostrando assim que uma parte dos residentes não acredita que para haver inclusão, necessariamente, os estudantes devem ser tratados como iguais aos demais. Diante dessa diferença pequena entre as porcentagens, pode-se inferir que esses licenciandos que discordaram possivelmente pensam, conforme Moraes, Rodrigues e Filgueiras (2019), que a inclusão vai além de um tratamento igual, sendo necessário levar em conta a observação de outros aspectos que possam fundamentar a constatação de que está de fato ocorrendo o processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

No tocante à participação dos estudantes nas aulas, os residentes foram questionados se “A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência?”. De acordo com o Gráfico 2, um percentual de 93,75% respondeu que estavam de acordo com o enunciado da questão e apenas 6,25% não concordaram com isso é inclusão.

Gráfico 2 — Gráfico com percentual das respostas da pergunta 2



Fonte: Elaborado pelos autores.

Já para essa pergunta, pode-se perceber pela diferença considerável das porcentagens entre os que concordaram e os que discordaram de que, para a grande maioria dos residentes, a questão da participação é um elemento importante para o processo de inclusão. Portanto, na concepção dos residentes, é fundamental que o professor de Educação Física promova uma inclusão efetiva nas suas aulas por meio de atividades em que participem igualmente tanto os estudantes com deficiência quanto os estudantes sem deficiência.

Acerca de disciplinas e cursos de aperfeiçoamento sobre a inclusão, foi feita a seguinte pergunta: “O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência?”. Todos os participantes concordaram que o professor de Educação Física está capacitado a incluir estudantes com deficiência em suas aulas quando faz cursos na área de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar.

Esses resultados mostram que, para os residentes, é de suma importância uma formação profissional sobre a inclusão na Educação Física que vá além dos conteúdos ofertados pelas disciplinas da formação acadêmica. Ou seja, para eles, é necessário que o professor de Educação Física tenha uma formação continuada e busque cursos de aperfeiçoamento e aprofundamento sobre a inclusão escolar em suas aulas, para que melhor consiga aplicar seus conhecimentos adquiridos e atender às necessidades de todos os estudantes.

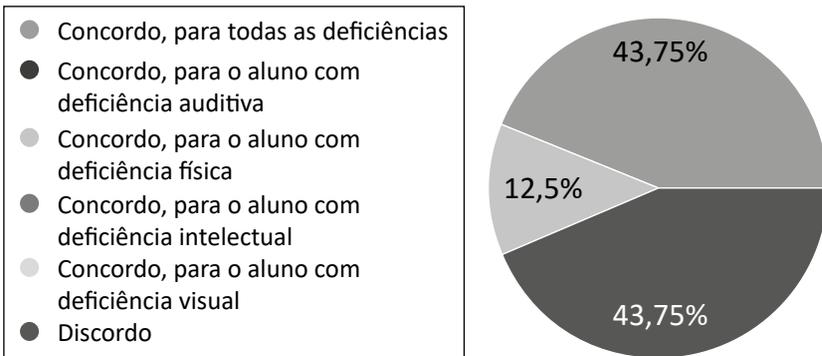
Sobre a experiência com o processo de inclusão no cotidiano escolar, ao serem questionados se “A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência”, todos os residentes concordaram que essa experiência é fundamental.

Analisa-se, pela unanimidade das respostas, a importância para os residentes da superação da dicotomia entre teoria e prática nessas experiências diárias, conforme mencionado anteriormente por Pimenta e Lima (2006) e Gatti (2020). Uma das dificuldades pertinentes a muitos professores de Educação Física quando se fala de inclusão de estudantes com deficiência, citado por Krug et al. (2017), é a escolha das atividades adequadas e que não excluam ninguém. Muitas vezes, é na experiência diária que ocorre a aplicação conjunta dos saberes teóricos e práticos, sendo o professor de Educação Física estimulado a refletir, construir ou até repensar sua própria prática docente ao se deparar com as realidades e as demandas que possam surgir.

Cabe ainda salientar a importância desses futuros professores já terem a oportunidade de adquirir essas experiências concretas sobre a inclusão também durante a sua formação inicial através do Estágio Curricular Supervisionado ou da Residência Pedagógica, por exemplo.

Na pergunta de número 10, foi questionada a opinião dos residentes se “Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se autoexclui da participação”. Conforme o Gráfico 3, 43,75% concordaram que há a autoexclusão desses estudantes nas aulas práticas para todas as deficiências, porém, houve o mesmo valor percentual de 43,75% para os que pensaram que o estudante com deficiência não se isola ou não se autoexclui das aulas práticas, independentemente do tipo de deficiência. Ainda houve 12,5% que acharam que ocorre apenas para aqueles que possuem deficiência física.

Gráfico 3 — Gráfico com percentual das respostas da pergunta 10



Fonte: Elaborado pelos autores.

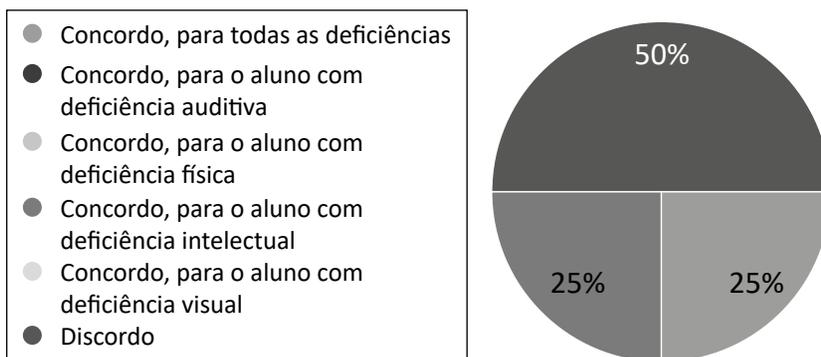
Essa questão traz uma discussão bastante pertinente em algumas realidades da Educação Física escolar, que é a participação efetiva nas aulas práticas. Diante dessa igualdade na porcentagem entre os que concordaram para todas as deficiências e os que discordaram da autoexclusão, percebe-se as visões opostas entre eles sobre o assunto. Pode-se pensar que os que concordaram para todas as deficiências e os que concordaram apenas para deficiência física podem ter olhado pelo lado do próprio estudante com deficiência não se sentir de fato incluído, ou ainda ter um pensamento de incapacidade de realizar as atividades práticas que exigem algum movimento e por isso se isolar ou autoexcluir. Já os que discordaram, talvez assim tenham respondido por pensar que não há exclusão do discente com deficiência nas aulas práticas de Educação Física, ou por acharem que essa exclusão não ocorre por parte desse estudante e sim pelo próprio professor, pelos colegas ou outros fatores.

Por isso, cabe aqui reiterar, conforme Silva Neto *et al.* (2020), o papel do professor de Educação Física em colaborar na promoção da inclusão e em utilizar estratégias e metodologias que contribuam para que esse estudante com deficiência não se isole nem se autoexclua, e que participe das aulas práticas.

Quanto à participação nas aulas teóricas, foi feito o seguinte apontamento no questionário: “A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade em acompanhar o ritmo da aula”. Segundo o Gráfico 4, metade dos residentes discordaram de que

o estudante com deficiência não consegue acompanhar a aula teórica e por isso não participa. Ainda houve 25% que concordaram que isso acontece em todas as deficiências e também 25% que acharam que ocorre em discentes com deficiência intelectual.

Gráfico 4 — Gráfico com percentual das respostas da pergunta 11



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelas respostas, analisa-se que a maioria dos residentes pensa que é possível o estudante com deficiência participar das aulas teóricas e superar quaisquer dificuldades de aprendizagem que apareçam, conseguindo acompanhar o ritmo delas. Mais uma vez, o professor de Educação Física pode colaborar com o desenvolvimento desse estudante em se tratando de ritmo das aulas teóricas por meio de metodologias, materiais e estratégias eficazes de inclusão, contribuindo no seu processo de ensino-aprendizagem.

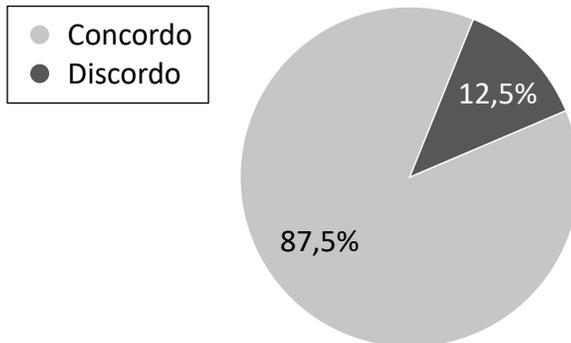
Na pergunta número 12, quando questionados se “Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula”, todos os residentes discordaram desse pensamento.

Claramente, essa unanimidade mostra que os residentes têm a concepção de que é possível todos participarem das aulas práticas de Educação Física, sejam discentes com ou sem deficiência. Esse dado se mostra importante, pois soma-se às análises das perguntas 10 e 11 abordadas anteriormente. Apesar de nem todos os residentes concordarem que nas aulas práticas de Educação Física o estudante com deficiência se isola, se autoexclui e não

participa, agora todos concordaram que ele pode sim participar das aulas práticas e não ficar restrito às aulas teóricas, como muitas vezes infelizmente acontece.

Outro fato, abordado de forma mais pessoal, foi se cada residente se sente apto a colaborar com a inclusão de discentes com deficiência na sua experiência da RP. Foi perguntado a eles: “Você se considera capacitado(a) para contribuir com o processo de inclusão do aluno com deficiência na aula de Educação Física na Residência Pedagógica?”. De acordo com os dados mostrados na Gráfico 5, um total de 87,5% concordou, mostrando que a maioria dos residentes, apesar de ainda estarem cursando a graduação, se acham capazes de dar aulas inclusivas. No entanto, 12,5% ainda não compartilham desse pensamento e, ao discordarem do conteúdo da pergunta, pressupõe-se que eles ainda não estão certos de sua aptidão.

Gráfico 5 — Gráfico com percentual das respostas da pergunta 16



Fonte: Elaborado pelos autores.

Reflete-se, no gráfico acima, que esse percentual significativo que alegou se sentir capaz de dar aulas inclusivas provavelmente já teve a oportunidade de cursar disciplinas na sua formação que abordem essa perspectiva, como a Educação Física Adaptada e Inclusiva, e/ou tiveram algum tipo de experiência, como o Estágio Supervisionado, por exemplo, que proporcionassem essa confiança nas suas capacidades e preparo para contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas suas aulas de Educação Física.

Sobre as oportunidades concretas de colaborar com o processo de inclusão, perguntou-se: “A sua formação acadêmica até o momento possibilitou vivências para incluir o aluno com deficiência?”. Um total de 87,5% dos residentes concordou que tiveram essas oportunidades na formação, enquanto 12,5% alegaram que não as tiveram até o momento.

O fato de essa maioria ter afirmado que teve vivências com a inclusão de estudantes com deficiência durante a formação acadêmica confirma o pressuposto na análise das respostas da pergunta 16, citada anteriormente, de que grande parte dos residentes já se sente apta a incluir esse público na Residência Pedagógica. As experiências relatadas pelos licenciandos podem estar interligadas a abordagens presentes no estágio supervisionado ou em outras disciplinas da graduação. Relacionam-se, também, à unanimidade das respostas à pergunta 6, com a afirmação de que a experiência diária do professor de Educação Física possibilita encontrar a atividade mais adequada para incluir o estudante com deficiência.

No que diz respeito às vivências que eles almejam ter no programa, foi elaborada a seguinte pergunta: “Você acredita que a Residência Pedagógica irá promover experiências de como incluir o aluno com deficiência na aula de Educação Física?”. Todos os residentes (100%) concordaram que o programa pode ajudar na sua formação docente e contribuir para o processo de inclusão do estudante com deficiência nas suas aulas de Educação Física.

Essa perspectiva dos residentes se relaciona com o abordado anteriormente neste estudo, citando Poladian (2014), com a afirmação de que o programa da Residência Pedagógica tem requisitos e condições de atender possíveis demandas formativas dos licenciandos diante da inclusão nas escolas em que atuação. É, portanto, capaz de promover reflexões, vivências e até mesmo preencher lacunas no exercício da docência. Além disso, demonstra a expectativa que esses discentes nutrem a respeito da Residência Pedagógica, de poder proporcionar tanto novas experiências para aqueles que já vivenciaram a prática da abordagem inclusiva com estudantes com deficiência quanto primeiras experiências para outros que ainda não tiveram tal oportunidade em sua formação.

Considerações finais

Para o efeito de considerações finais, é válido destacar alguns pontos. Cabe salientar que, apesar de a pesquisa tratar da inclusão de estudantes com deficiência, sabe-se que esse processo vai muito além, abrangendo outras realidades e circunstâncias de um grupo de discentes e de um contexto escolar. Porém, pode-se inferir que a abordagem dessa pesquisa é relevante ao permitir analisar também as concepções e perspectivas gerais dos residentes sobre a inclusão.

A partir desta pesquisa, é possível concluir que, na concepção da maioria dos residentes, os estudantes com deficiência devem ser tratados com igualdade de condições que os demais discentes nas aulas de Educação Física, assim como esses têm que participar das mesmas atividades dos estudantes sem deficiência, incluindo as aulas práticas e as aulas teóricas. Além disso, todos eles acreditam que professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais, ou disciplinas nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar, está apto para ministrar aulas para o estudante com deficiência e que experiência diária permite encontrar as atividades mais adequadas. A maioria também já teve vivências com a inclusão desse público e já se sente qualificada para ministrar aulas inclusivas, que, segundo eles, poderão ser promovidas pelo programa da Residência Pedagógica.

Portanto, na perspectiva dos residentes, os professores de Educação Física escolar, inclusive eles próprios, futuramente, têm reais possibilidades de contribuir para um efetivo processo de inclusão escolar, considerando as especificidades de todos os estudantes no planejamento e execução das atividades de suas aulas. Para isso, é necessário formação, preparação e reflexão de conceitos para que tenham de fato condições de colaborar.

Todo esse conhecimento para cooperar com a inclusão pode ser proveniente não só da oferta de disciplinas no currículo dos cursos de formação docente e de cursos de aperfeiçoamento que contemplem o assunto, mas também de maiores oportunidades de experiências de atuação profissional. A Residência Pedagógica é uma dessas oportunidades que favorecem a relação entre as universidades e as escolas, desenvolvendo a articulação de saberes teóricos e saberes práticos de forma concreta e sem dicotomia, sobretudo frente ao tema da inclusão.

Por fim, destaca-se que essas experiências no programa da Residência Pedagógica podem contribuir, durante a formação docente, para que os futuros professores de Educação Física possam colaborar com um efetivo processo de inclusão, bem como levá-los a uma reflexão sobre suas próprias concepções e práticas inclusivas a respeito do estudante com deficiência. Espera-se que esta pesquisa possibilite abrir caminhos para novos estudos sobre o assunto e até mesmo para uma nova aplicação do questionário ao final do período da Residência Pedagógica para analisar se houve mudanças nas concepções e perspectivas dos residentes sobre a questão da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física escolar.

Referências

- AMARAL, Matheus Henrique; JORGE, Luísa Miranda; MONTEIRO, Maria Inês Baccellar. Significar a deficiência e a inclusão escolar na formação inicial de professores para o contexto da educação inclusiva. **Plures Humanidades Número Especial**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 28-46, 2017.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital 01/2020, de 03 de janeiro de 2020**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 12 out. 2020.
- COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628/pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020.
- GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 375-392.
- GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62- 82, 2013.

- JUCÁ, L. G.; DUARTE, M. A.; SILVA, J. C. A. da; FALCÃO, C. S. N. Possibilidades de avaliação e dificuldades na adequação da prática pedagógica para alunos com deficiência na Educação Física. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e020013, 2020. DOI: 10.51281/impa.e020013. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3981>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: 10.5216/rir.v13i1.43283. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/43283>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-82. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Ebook_Educacao_especial-inclusiva.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.
- MORAIS, M. P.; RODRIGUES, G. M.; FILGUEIRAS, I. P. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, n. 51513, p. 1-12, 2019.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, São Paulo, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.
- POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SILVA NETO, A. de O.; SOUZA, L. M. V.; LIMA JÚNIOR, C. M. A.; PINTO, D. N.; SANTOS, J. R. dos; AMORIM, S. S. Educação Física, formação de professores e inclusão. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e4749108726, 2020.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VERLI, M. C. A.; SANTIAGO, D. D. C.; GOMES, M. K. M.; BENASSI, R.; GONÇALVES, L. C. O.; NETO, A. M. M. Análise do conhecimento de professores/estudantes de educação física sobre educação inclusiva. **Panorâmica On-Line**, Barra do Garças-MT, v. 26, p. 200-216, jul./dez. 2018.

Notas de fim

- 1 Bacharel em Engenharia Mecânica, graduando do curso Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.
- 2 Doutoranda em Cognição e linguagem (UENF), professora do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.
- 3 Doutor em Cognição e linguagem (UENF), professor do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro.

7. A prática de sala de aula como oportunidade de formação continuada: contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a docência

Carla Antunes Fontes¹

DOI: 10.52695/978-65-88977-65-1-cap7

Introdução

Ao examinar minha trajetória profissional, pude observar que muitos aspectos estavam de acordo com teorias sobre a formação inicial do professor e os primeiros anos de prática docente. Assim, resolvi escrever esta autonarrativa, que tem o objetivo de compartilhar experiências com professores em formação (diplomados ou não).

Em minha graduação, não contei com muitas disciplinas da área pedagógica. Por isso, ao iniciar minha trajetória profissional, tive grande dificuldade de ensinar. Apesar de deter o conhecimento referente aos conteúdos de ensino, eu não possuía a habilidade de torná-lo acessível ao aluno.

O Projeto de Residência Pedagógica (PRP) provê isso ao licenciando de forma magistral, proporcionando a experiência mais próxima possível da regência de turma. Muito do que passei poderia ter sido evitado se, em

minha graduação, tivesse desfrutado da oportunidade de participar de um programa como esse.

Meu aperfeiçoamento profissional ocorreu à medida que fui buscando estratégias de ensino, fosse por meio de pesquisas ou do compartilhamento de experiências com pares.

Por fim, terminei trabalhando com formação inicial de professores, o que me deu oportunidade de aproveitar as experiências que tive, transformando-as em objetos de aprendizagem.

Ressalto a importância de aproveitar todas as chances de aprendizado que surgirem e que a própria prática docente deve ser encarada como oportunidade de formação continuada.

Destaco as contribuições do PRP ao preceptor e ao orientador, além dos residentes, e encerro com minhas perspectivas para o futuro docente e também para o docente futuro.

A formação inicial – como tudo começou

Em 1984, com 16 anos de idade, prestei vestibular para Matemática. Pretendia trabalhar na área de Informática. Sempre fui encantada por computadores, desde que tive contato com um CP-500², no primeiro ano do 2º grau (atual Ensino Médio). Entrei como bolsista na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1985, para cursar Matemática. Bacharelado ou Licenciatura, eu poderia fazer ambos. As diferenças entre o Bacharelado e a Licenciatura eram poucas em termos de grade curricular. Havia poucas disciplinas pedagógicas, que incluíam o estágio curricular obrigatório, à guisa de caracterização da Licenciatura.

O bacharelado possuía algumas disciplinas a mais, das áreas de Álgebra e Equações Diferenciais, então decidi obter os dois diplomas. Meu raciocínio era o de adquirir boa fundamentação teórica para o estudo dos aspectos formais da computação, como estrutura de linguagens e *design* de *software*. Nem passava pela minha cabeça a ideia de dedicar-me ao magistério em tempo integral. Costumava dizer que daria aula por *hobbie*. Meu pai é professor universitário e eu testemunhava sua correria de um local de trabalho para outro, a fim de garantir o sustento da família. Houve época em que ele tinha cinco empregos.

Em 1986 e 1987 fui monitora de algumas disciplinas, tendo minha primeira experiência de docência em sala de aula. Ao mesmo tempo, cursava disciplinas da área de Informática como optativas, participei de cursos, realizei treinamento e entrei para a equipe de suporte do Rio Datacentro (RDC) da PUC-RJ³. Alcancei bons resultados, mas comecei a perceber que essa não era a área com a qual desejava trabalhar.

O campo de trabalho da Informática, à época, era muito competitivo. As oportunidades de emprego eram escassas para profissionais das Ciências Exatas e muitos haviam migrado para a computação, que estava emergindo como uma alternativa de colocação no mercado de trabalho. Assim, existia um receio de compartilhar conhecimento, por medo que outra pessoa tomasse seu lugar. Não conseguiria agir dessa forma. Era natural em mim o ato de explicar a quem precisava. Percebi, então, que meu futuro profissional estava, sim, na docência.

Hoje percebo que minha graduação em Licenciatura foi um “Bacharelado disfarçado”, baseado no antigo modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo matemático e um ano de pedagógicas. (MOREIRA, 2012). Assim como na década de 1930, julgava-se que, para ensinar, o futuro professor precisava apenas dominar o conteúdo, nada mais. (MOREIRA, FERREIRA, 2020). Ao longo dos quatro anos de curso, nenhuma disciplina abordou especificamente o ensino de Matemática. Também não houve um olhar mais aprofundado sobre a Matemática da Educação Básica.

O ciclo básico do curso, que englobava todo o Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Física, Química e uma disciplina de introdução à computação, além de outras de cunho religioso, estendia-se pelos dois primeiros anos e era cursado junto com alunos de todo o Centro Técnico Científico (CTC) – estudantes de Engenharia, Matemática, Física e Química. As disciplinas pedagógicas também eram cursadas junto a outros cursos, pois havia poucos alunos em cada licenciatura. Não eram fomentadas discussões sobre ensino, tampouco currículos. Estudava-se a Lei 5692⁴, algumas teorias de aprendizagem e era só.

Conseguimos, a muito custo, convencer a coordenação do curso a incluir uma disciplina de História da Matemática na grade curricular, como optativa. Lembro-me bem da afirmativa de que “era uma disciplina muito fácil, não deveria fazer parte da grade”. Atualmente, a História da Matemática é uma

linha de pesquisa e sua importância na formação do professor é destacada por vários educadores matemáticos de renome. (VIANA; SILVA; 2007).

O maior contato que tive com ensino de Matemática na Educação Básica durante a graduação ocorreu em um projeto de Iniciação Científica do qual participei como bolsista. Meus orientadores eram João Bosco Pitombeira de Carvalho e Gilda de LaRocque Palis⁵. Eles estavam à frente de um curso de formação continuada de professores de escolas públicas, cujas aulas eram ministradas na PUC. Minha tarefa era assistir às aulas e transcrever as falas dos professores, a fim de coletar dados para a pesquisa. Também fazia traduções de textos em francês, que versavam sobre pesquisas e experiências em ensino da Matemática. Até os dias de hoje, os teóricos franceses ocupam lugar de destaque na Educação Matemática. (PAIS, 2008).

Quando me tornei licenciada, em 1988, eu havia adquirido muito conhecimento acerca de várias áreas das Ciências Exatas. Obtive autorização para lecionar, além de Matemática, também Física e Desenho Geométrico. Essas habilitações eram concedidas com base no número de horas dedicadas ao estudo da área ao longo do curso. Contanto que eu tivesse feito disciplinas pedagógicas “genéricas”, poderia ensinar qualquer matéria, desde que o conteúdo estivesse em dia. Essa era a ideia. Não havia preocupação com a especificidade do ensino. Eu considerava isso normal, também. Até entrar em uma sala de aula como regente pela primeira vez.

Prática docente na Educação Básica – anos iniciais

No ano de 1989, quando eu cursava o último ano do Bacharelado, participei de um processo seletivo para “cadastro reserva” de professores, promovido pelas escolas particulares. Inexperiente e ávida por começar a trabalhar, fiz a prova e fiquei em excelente colocação. Em junho de 1990, já bacharela e havendo iniciado o mestrado em Matemática Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fui chamada por uma escola para lecionar Álgebra no terceiro ano do Ensino Médio. A disciplina de Matemática havia sido dividida, pela escola, em Álgebra e Geometria, algo bastante comum à época. Em agosto, iniciava oficialmente, “de carteira assinada”, minha trajetória docente.

Ao final do ano, fui convidada a assumir outras turmas, de primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Nos dois anos seguintes, passei a lecionar Álgebra desde a sétima série do Ensino Fundamental (atual oitavo ano) até

o terceiro ano do Ensino Médio. Segundo a escola, minha linguagem “era muito rebuscada” para alunos mais jovens.

Nesses meus primeiros anos de magistério, eu ensinava da forma pela qual havia sido ensinada, ou seja, eu reproduzia as aulas que havia assistido quando era estudante. Havia estudado em bons colégios, com professores considerados excelentes na época – meu pai sempre encarou a formação acadêmica como prioridade, então era neles que me espelhava. Quando os alunos não compreendiam, eu repetia a **mesma** explicação, quantas vezes fossem necessárias. Era a única forma que eu conhecia de dar aula. Segundo Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), o saber docente é fundamentado na própria atividade profissional. Este, eu não possuía. É o “saber para ensinar”.

Tampouco a graduação havia me provido com métodos de ensino. A organização das minhas aulas obedecia a modelos que eu já havia vivenciado como aluna. Iniciava pelo clássico “professor explica/aluno escuta”, seguido de exemplos e exercícios. Não conhecia outras estratégias.

Compreender exatamente em que ponto se localizava a dúvida do aluno e conseguir dirimi-la, este era outro problema. Se algo é muito simples para você, torna-se difícil entender como é que o outro pode ter alguma dúvida. Acredito que todo professor iniciante tenha vivenciado isto em algum momento.

Além disso, para certas perguntas dos alunos, e mesmo minhas, eu não tinha respostas. Isso começou a me incomodar. Principalmente aquelas que envolviam conceitos, ou os porquês de certos procedimentos estarem corretos. Descobri então que havia memorizado muitas técnicas e procedimentos da Matemática da Educação Básica, sem na verdade compreendê-los de fato. Eu manejava a técnica com maestria, mas não sabia explicar o “porquê”. Percebi que, como aluna, havia experimentado um ensino tradicional, mecanizado, centrado no professor. (SKOVSMOSE, 2007; BENNEMANN, ALLEVATO, 2012). Preocupava-me apenas em reproduzir os procedimentos, sem me perguntar porque eram feitos daquela forma ou porque levariam à solução do problema.

De acordo com Veenman (1988), citado por Rocha e Fiorentini (2005, p. 4), todas essas angústias vividas por mim configuravam o “choque de realidade”.

A fase de transição de aluno a professor – compreendida geralmente pelos três primeiros anos de magistério – constitui uma importante etapa do desenvolvimento profissional dos professores. É comum nesse período

o sentimento de insegurança, medo e de despreparado [sic] profissional, geralmente relacionado, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar. O pesquisador Veenman (1988) nomeou esse corte/distanciamento de *choque de realidade*. Trata-se, portanto de uma passagem complexa, de sentimentos ambíguos, de grandes desafios e aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor.

Na verdade, eu trazia pouquíssima teoria da graduação no que dizia respeito ao Ensino Básico. Tudo o que eu possuía eram lembranças da época em que eu mesma era aluna. O “choque”, então, foi bem maior. A realidade de sala de aula idealizada por mim era bem distinta daquela que encontrei, principalmente, em relação ao comportamento dos alunos e ao interesse em aprender. Quando eu era aluna, poucos eram aqueles que não prestavam atenção às aulas ou não se importavam em ter um desempenho ruim. Nas turmas em que eu dava aula, ocorria o oposto. Isso me surpreendeu bastante.

Uma urgência em aprender tomou conta de mim. Comecei a pesquisar, com dois objetivos bem claros: o primeiro, realmente aprender o que eu havia apenas memorizado, ou seja ressignificar conteúdos; o segundo, aumentar meu acervo de formas de organizar a aula e de estratégias de ensino. Paralelamente, modifiquei minha postura em sala: passei a observar mais os alunos, procurando perceber se haviam compreendido ou tinham dúvidas.

Aos poucos, fui adquirindo conhecimento e experiência, até me sentir suficientemente segura e confortável para, eu mesma, levantar questionamentos do tipo “mas, porque isso dá certo?” ou “porque se faz dessa forma?” junto aos alunos. Claro que ainda havia perguntas sem resposta – e sempre haverá, eu acredito – mas eu estava ensinando e aprendendo a ensinar. Isso me trouxe uma satisfação enorme e também um grande alívio.

A escola na qual eu lecionava, apesar de ser particular, incentivava a formação continuada. Oferecia cursos de atualização, com frequência voltados para interesses da própria instituição, mas eu aproveitava qualquer oportunidade para aprender.

Prática docente na Educação Básica – o Colégio Pedro II

Em 1994, prestei concurso para o Colégio Pedro II⁶, no Rio de Janeiro. Iniciava-se assim minha carreira no ensino público, realidade nova para mim, que até então só havia dado aulas em instituições particulares. Professora novata, não tinha arbítrio sobre as séries em que daria aula. Como resultado, fui designada para todas as quintas séries (atual sexto ano) da escola. Fiquei muito preocupada, afinal, minha linguagem havia sido considerada “muito rebuscada” para alunos mais novos.

Realmente, ensinar para alunos recém-saídos das séries iniciais do Ensino Fundamental não é tarefa simples. Exige paciência e, sobretudo, ressignificação (novamente) de conceitos ainda mais básicos. Identificar dúvidas sobre o conteúdo de frações, por exemplo, é mais difícil do que em Análise Combinatória. Quanto mais primário é o assunto, mais difícil é ensiná-lo. Além disso, a mudança de cenário enfrentada pelo aluno na transição do quinto para o sexto ano adiciona uma dificuldade extra à série.

Nesse momento de minha trajetória docente, porém, já possuía certa experiência e tinha noção dos caminhos que deveria trilhar para conseguir ensinar. Para mim, o ensino havia adquirido significado distinto do concebido no início da carreira: não estava mais centrado em mim, dependia principalmente dos alunos.

No primeiro dia de aula, conversava com a turma a respeito e, em conjunto, redigíamos nossos “combinados”, que eram afixados no mural da turma. Na verdade, eu estabelecia um contrato didático. Só vim a saber disso bastante tempo depois, ao ler Pais, 2008. Explicava que a aula só poderia acontecer se todos estivessem envolvidos – o professor e os alunos. Oferecia a eles diferentes métodos de avaliação e sempre havia a qualitativa, baseada no quanto o aluno havia cumprido o contrato didático. Cada ruptura era anotada e o aluno ficava ciente da anotação.

Havia seis turmas de quinta série, cada uma com seu contrato didático. A primeira turma do dia já me sinalizava as dúvidas que surgiriam em cada assunto. Assim, nas demais aulas do dia eu já elaborava perguntas que levantassem aquelas dúvidas. Minha última aula do dia era sempre diferente da primeira.

Algo que contribuiu muito para meu aperfeiçoamento como docente foi a excelência dos profissionais com os quais convivi no Colégio Pedro II. A sala

dos professores era um local não só de convívio, como de troca de experiências. As reuniões pedagógicas, nas quais disponibilizávamos nossos instrumentos de avaliação para que os pares apreciassem, era momento valiosos de aprendizagem. Críticas eram feitas, sempre de forma construtiva. Agradeço, de todo coração, a todo o corpo docente com o qual convivi nos doze anos em que trabalhei na escola.

Outra contribuição veio do fato de haver, na escola, uma equipe pedagógica muito atuante. Em cada série, havia um profissional responsável por acompanhar os alunos e conversar com os professores. Com elas, aprofundei minha visão do aluno como um todo, não apenas do ponto de vista acadêmico, adotando, cada vez mais uma abordagem humanista do ensino. (MIZUKAMI, 1986).

Foi nesta escola, também, que fui incentivada a participar de eventos sobre Educação Matemática. Recém-saída do mestrado em outra área, fui despertada para o prazer de estudar sobre meu objeto de trabalho, o ensino de Matemática. Assisti a palestras de Manoel Jairo Bezerra, participei de encontros de professores para discussão de currículos e escolha de livros didáticos. Colaborei na elaboração de apostilas e fiz parte da banca do concurso de admissão de alunos durante vários anos seguidos. Minha história no Colégio Pedro II é longa, é uma história dentro da minha história. Se me propusesse a escrever sobre tudo que aprendi, teria que elaborar um outro capítulo. Guardo com muito carinho as lembranças do tempo em que lá trabalhei.

Prática docente na formação de professores

No início do ano de 2007, mudei-me para o município de Campos dos Goytacazes e passei a trabalhar no Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense). Depois de dezessete anos atuando no Ensino Básico, fui designada para trabalhar com Ensino Superior. Novamente, fiquei bastante preocupada. Há muito tempo não tinha contato com a Matemática Superior e as disciplinas que eu assumiria exigiriam bastante preparo.

Um aspecto, porém, deixou-me muito contente. Um dos cursos no qual eu trabalharia seria o de Licenciatura em Matemática. Depois de tantos anos na Educação Básica, eu teria a oportunidade de contribuir, com a minha vivência, para a formação de futuros professores. Retomava uma experiência

que havia ficado esquecida, dos tempos do projeto de iniciação científica da graduação, dessa vez não como ouvinte, mas como participante do processo.

A excelência do curso me encantou, assim como seu objetivo: formar um professor-pesquisador. Aquele que tem um olhar atento à sua prática e sempre está disposto a aprender. Identifiquei-me de imediato. Acredito muito que, para quem está aberto ao aprendizado, sempre há oportunidade de crescimento, mesmo em sala de aula. A pesquisa é imprescindível, mas a inquietação que leva a pesquisar nasce da prática docente. É ela que impulsiona o professor-pesquisador.

As disciplinas de um curso de formação de professores, a meu ver, deveriam sempre trazer oportunidades de aprendizado sobre a prática docente, quando mais não seja pelo próprio exemplo do professor que a leciona. Da mesma forma que, em meu início de carreira, espelhei-me em professores que considerava excelentes, provavelmente assim o farão os professores em formação. Quem dera isso tivesse acontecido comigo em minha graduação. Talvez o início de profissão fosse menos penoso e angustiante.

Trabalhar em um curso de Licenciatura em Matemática trouxe várias mudanças à minha prática docente. Em primeiro lugar, a pesquisa entrou definitiva e permanentemente em minha vida. Não só sobre Matemática, mas especialmente sobre seu ensino. Isso enriqueceu as aulas das disciplinas que ministro e também me possibilitou a experimentação de novas estratégias, como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ressignificando (ainda outra vez) o trabalho com o computador.

Além disso, o aprendizado a partir do compartilhamento de experiências com os pares é enriquecedor, de forma que entramos em um círculo delicioso de ensinar e aprender. Aprendi e ainda aprendo muito sobre História da Matemática, TIC, teóricos da Educação Matemática e tantos outros assuntos.

Por último, mas não menos importantes, há as orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que nos levam a estudar sobre os mais diversos assuntos, de áreas que às vezes nem temos tanta afinidade, mas nas quais o entusiasmo do aluno nos contagia. Nos aprofundamos no tema, o aluno termina o TCC, iniciamos outra orientação e outro círculo delicioso de aprender e ensinar se inicia.

A experiência de trabalhar na formação de professores tem sido muito prazerosa. Falar sobre a sua prática para futuros professores, com paixão e entusiasmo, faz com que eles acreditem que vale a pena, sim, ser professor. O orgulho da profissão faz parte do legado que os formadores de futuros professores devem deixar para seus alunos. É o orgulho que leva à valorização da profissão e é de professores orgulhosos que o Brasil precisa para mudar o cenário da Educação no país.

Contribuições da Residência Pedagógica

Quando uma colega conversou comigo sobre a possibilidade de ser orientadora da disciplina de Matemática do IFFluminense no Programa de Residência Pedagógica (PRP), projeto ensejado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de inserir o professor em formação no contexto da sala de aula de escolas públicas, fiquei animada, porém (ainda outra vez) preocupada. Ainda assim, não me furtei a aceitar.

O PRP proporciona ao professor em formação uma experiência única, que eu gostaria imensamente de ter vivido em minha graduação. Não há pessoa melhor para ensinar sobre a prática do Ensino Básico do que o próprio professor que a exerce. Não há maneira melhor do que aprender sobre a realidade de uma escola, seu cotidiano, do que vivenciá-lo *in loco*. Não há maneira melhor de aprender a dar aula do que... dando aula! Aquele “choque de realidade” a que se referem Rocha e Fiorentini (2005), citando Veenman (1988), seria em muito amenizado ou mesmo totalmente anulado se todo licenciando tivesse a oportunidade de participar do PRP.

Além disso, o docente orientador, que acompanha de perto e ajuda a organizar as tarefas dos residentes junto com o preceptor, precisa ser professor do curso de Licenciatura e ter experiência comprovada na área de formação de professores. Isso significa que cada residente (licenciando participante do PRP) será acompanhado de perto por dois professores, o que dá a ele muito mais suporte em termos de planejamento de aulas, utilização de estratégias didáticas e sobretudo, diferentes formas de ensinar um mesmo conteúdo.

Quem me dera ter participado de algo assim na graduação! Teria modificado totalmente meu início de carreira, pois já teria, verdadeiramente, alguma experiência de sala de aula. Não como regente, mas o mais próximo disso que se pode chegar.

Uma das tarefas mais difíceis para um professor do curso de Licenciatura é descrever para o licenciando como é trabalhar em uma escola. Isto pode parecer paradoxal, mas a escola que o aluno enxerga é completamente diferente daquela que o professor vivencia. Percebi isso quando, certa vez, assumi um cargo de gestão escolar e a enxerguei sob outro ponto de vista. Conheci aspectos do trabalho na escola que eu jamais havia vivenciado. O mesmo acontece com o aluno que passa a ser professor. Apesar de ter passado boa parte da vida acadêmica dentro de seu futuro local de trabalho, ele sequer imagina como é estar ali no papel de professor. Para citar apenas um aspecto, as relações interpessoais se modificam totalmente. O professor precisa aprender a conviver com gestores, pares de todas as disciplinas e outros funcionários da escola, os quais muitas vezes têm opiniões antagônicas às suas. O aluno, por sua vez, pode (e muitas vezes o faz) excluir de sua convivência pessoas com as quais não tenha afinidade.

O PRP traz a oportunidade ímpar de estar na escola junto ao professor. O licenciando vivencia o cotidiano do ponto de vista do docente. Esta é uma experiência mais do que importante. Além disso, ele não vai simplesmente “estar ali”. Terá tarefas a cumprir, concernentes à docência, ou seja, seu ponto de vista mudará, e ele não verá mais a escola apenas como aluno. Este “passo intermediário”, entre ser aluno e ser professor, que é o ser residente, auxilia na compreensão da realidade da escola. Novamente, ameniza o já comentado “choque de realidade”.

Em minha opinião, o PRP proporciona a inserção real do professor em formação na prática docente. O estágio supervisionado, por suas características, nem sempre supre essa lacuna. Em algumas situações, o acompanhamento do professor regente limita-se à conferência dos planos de aula elaborados e à orientação em relação ao conteúdo a ser abordado. Poucas aulas são observadas e menos ainda são ministradas. Por vezes, o regente tem receio de deixar um assunto novo sob a responsabilidade do licenciando, que então se limita a dar “aulas de exercícios”, ou de revisão de conteúdos já vistos pelos alunos. Isto, nem de longe, se assemelha à prática docente. O PRP, por sua vez, proporciona uma experiência bem mais significativa, de acordo com os próprios residentes. (Anjos, Ferreira & Pires, 2020).

O professor preceptor, por sua vez, tem papel fundamental na experiência do residente. É ele quem “mostra a casa” ao aluno, acompanhando-o na ambientação e também nas atividades de docência. Sua postura profissional

pode se transformar em um exemplo a ser seguido pelo professor em formação. Este protagonismo faz com que o preceptor tenha seu trabalho valorizado. Em geral, um dos grandes obstáculos à integração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores e as escolas da Educação Básica é o fato de que a tentativa de integração ocorre, muitas vezes, de forma vertical, ou seja, quem conduz o trabalho é a IES. O docente da escola rejeita este tipo de abordagem, pois não se vê como participante ativo dessa integração. No PRP, orientador e preceptor decidem juntos as atividades que serão realizadas, a partir de necessidades expostas pelo preceptor. Os dois são elos da mesma cadeia, um não está “acima” do outro. Além disso, o PRP é uma oportunidade de o preceptor repensar sua prática pedagógica. Realizando um trabalho colaborativo e estando aberto a novas ideias, com certeza a participação no PRP será uma experiência enriquecedora para ele.

Quanto ao orientador, caso não possua experiência no Ensino Básico, a participação no PRP será uma grande oportunidade de aprender sobre a realidade da escola pública, e também a respeito da forma pela qual os assuntos da disciplina são abordados. Se já tiver lecionado na Educação Básica, terá oportunidade de revisar os conceitos que lhe são familiares à luz de novas tendências de ensino.

O PRP revela-se então uma oportunidade de aprendizagem para residentes, preceptores e orientadores.

Algumas reflexões: o docente futuro e o futuro docente

Ao longo desses trinta anos de magistério, muitas foram as aprendizagens, angústias, incertezas e alegrias. Ora preocupada, ora mais tranquila, porém sempre atenta à minha prática, criticando-a e buscando aprimorá-la.

O que espero do futuro docente é que nos seja dada a devida importância. Nossa atuação impacta profundamente a sociedade, e é uma pena que ela não perceba isso. O conhecimento é uma arma poderosa, tanto é que as instituições religiosas o mantiveram sob vigilância durante muito tempo. Quem é capaz de compartilhar conhecimento deveria ser valorizado ao extremo, pois em última análise, é ele que distribui poder.

Espero que mais programas de fomento à docência e aprimoramento da formação do professor, como o PIBID e o PRP, sejam criados, e que os que

já existem sejam incrementados. Que cada vez mais alunos possam passar pela experiência proporcionada por eles, para que sejam profissionais mais confiantes e bem preparados.

Do docente futuro, espero que se orgulhe da profissão que escolheu e endosse a valorização da Educação. Que seja um profissional consciente de sua importância social, tão desconsiderada pela própria classe. O educador é visto como um abnegado, alguém que sonha sem conseguir realizar. Vamos dar um fim a esta visão, que nada tem em comum com os profissionais que somos. Lutamos sempre por ensino de qualidade acessível a todos, para que o acesso ao conhecimento seja igualitário. Somos guerreiros, não abnegados.

Se eu pudesse me dirigir a todos os docentes futuros, diria para nunca se furtarem a aprender. Não desperdicem uma oportunidade de aprendizado sequer. Se não estiverem satisfeitos com a sua realidade, estudem, cresçam profissionalmente, adquiram cada vez mais conhecimento. A sala de aula é, sim, um espaço de formação continuada. Pesquisem, mesmo que ninguém espere isso de vocês. Boas chances surgem para quem está apto a aproveitá-las.

Esta autonarrativa se dirige principalmente aos futuros docentes. Espera-se que eles percebam o quanto podem evoluir se não tiverem medo de enfrentar obstáculos e encarar desafios. Minha jornada me enche de satisfação, por saber que nunca me recusei a aprender. A desenvolvimento e a qualificação da educação dependem de professores que se identificam, orgulham-se e lutam pela profissão.

Referências

- DOS ANJOS, F. C. S.; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T. Diferença dos Relatos de Experiência em Docência entre Alunos do Estágio Curricular Supervisionado e Programa Residência Pedagógica. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, 2020.
- BENNEMANN, M.; ALLEVATO, N. S. G.. Educação matemática crítica. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática**, v. 1, n. 1, 2012.
- FIorentini, D.; NACARATO, A.; PINTO, R. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante**, v. 8, n. 1&2, p. 33-59, 1999.
- MIGUEL, A. *et al.* A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista brasileira de educação**, n. 27, p. 70-93, 2004.
- MIZUKAMI, M. D. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU. 1986.

- MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+ 1 e suas (In) Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 26, p. 1137-1150, 2012.
- MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. **A formação matemática do professor de matemática da Educação Básica**: das concepções historicamente dominantes às possibilidades alternativas atuais. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Ferreira-33/publication/340163952_A_formacao_matematica_do_professor_de_matematica_da_Educacao_Basica_das_concepcoes_historicamente_dominantes_as_posibilidades_alternativas_atuais/links/5e7b8d14458515efa0a6729e/A-formacao-matematica-do-professor-de-matematica-da-Educacao-Basica-das-concepcoes-historicamente-dominantes-as-possibilidades-alternativas-atuais.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.
- PAIS, L. C. Didática da matemática: uma análise da influência francesa. 2. reimp. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2008.
- ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. **28ª Reunião Anual da ANPED, Petrópolis-RJ: Vozes**, v. único, p. 1-17, 2005.
- SKOVSMOSE, O. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, F. 3.3. Os congressos de ensino da matemática no Brasil nas décadas de 1950 a 1960 e as discussões sobre a matemática moderna. **O Movimento Da Matemática Moderna Como Objeto De Pesquisa No 1º Seminário Paulista de História e Educação Matemática**, p. 23, 2009.
- SILVA, J. A. da. **As concepções de professores formadores em relação ao uso da história da matemática no processo ensino aprendizagem nos cursos de licenciatura em matemática**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2007.

Notas de fim

- 1 Mestre em Matemática Aplicada (UFRJ) e Professora do IFFluminense – *Campus* Campos Centro.
- 2 O CP-500 foi um computador pessoal brasileiro produzido pela empresa Prológica, entre 1982 e 1987.
- 3 O RDC é um órgão de apoio, responsável pelos serviços de informática na PUC-RJ.
- 4 A lei 5692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em agosto de 1971, instituiu o 1º e o 2º graus, bem como o Ensino Supletivo.
- 5 Ambos são, até os dias de hoje, eminentes pesquisadores na área de Educação Matemática.
- 6 O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição de ensino público federal, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

No processo formativo de professores, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser de grande importância. Afinal, trata-se de um espaço onde a articulação efetiva teoria-prática pode ganhar ainda mais evidência. Não em uma articulação esvaziada, mas oriunda de um verdadeiro processo dialético que compreende uma questão como elementar à outra. Nesse contexto, este livro traz algumas práticas e reflexões do Estágio e do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal Fluminense *Campus Campos Centro*.

Esperamos que a obra fomente outras reflexões sobre estágio docente que nos levem a superar tradicionais dicotomias (como conteúdo X método de ensino, teoria X prática). A formação de professores não deve ocorrer a partir de posicionamentos reducionistas e superficiais, mas de estudos e diálogos que permitam a compreensão do trabalho docente como atividade dialética e socialmente engajada.

Prof.^a Dr.^a Ingrid Ribeiro da Gama Rangel



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia