



# DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Contribuições dos Programas de Iniciação  
à Docência e Residência Pedagógica

**Organizadoras**

Rosa Elisabete Miliz Wypczynski Martins

Julice Dias

Gabrielle Luana Rosinski

# DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Contribuições dos Programas de Iniciação  
à Docência e Residência Pedagógica

Organizadoras

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins  
Julice Dias  
Gabrielle Luana Rosinski



GOIÂNIA, GO | 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,  
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Catalogação na Fonte



**C&A ALFA**  
**COMUNICAÇÃO**

**Presidente**

Luiz Carlos Ribeiro

**Revisão Geral**

Jéssica Lopes

**Projeto Gráfico**

Adriana Almeida

***Conselho Editorial***

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Capa: Carolina Araújo Michielin

Imagem de capa: Organização Carolina Araújo Michielin

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)  
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

---

D636 Docência como construção social [recurso eletrônico] : contribuições dos programas de iniciação à docência e residência pedagógica / Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Julice Dias, Gabrielle Luana Rosinski (Organizadoras). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.

202 p. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-89324-67-6

1. Docência. 2. Residência pedagógica. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. II. Dias, Julice. III. Rosinski, Gabrielle Luana.

---

CDU: 910:37

# SUMÁRIO

---

## Apresentação

7

**EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS NO APRENDER E REAPRENDER SOBRE O SABER-[RE]FAZER DOCENTE NO PIBID: Entre a expectativa da presença e as potências da virtualidade em tempos de pandemia**

15

*Eduarda Troglío Dias*

*Elizete Rosane Vieira*

*Maria Eduarda Medeiros da Silveira*

**RELATO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PIBID E A IMERSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O ENSINO REMOTO**

31

*Johanny Jacques*

*Lara Louize Pereira de Oliveira*

*Gabrielle Montanini da Silva Flôres*

<b>BONECAS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: Recriando com as diferenças e a sustentabilidade</b>	50
<i>Ana Leticia Ladik</i> <i>Cristiane de Lima Eidam</i>	
<b>TESSITURAS DA DOCÊNCIA: PIBID e a formação inicial de professores da educação infantil</b>	67
<i>Ana Letícia Ladik</i> <i>Fernanda Nunes</i>	
<b>O OLHAR DA PRECEPTORA AO ACOMPANHAR OS ALUNOS DA RESIDÊNCIA DO CURSO DE GEOGRAFIA</b>	84
<i>Edna Graziela Fraga Carneiro</i>	
<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA OU RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA? O relato de um professor de Geografia nos anos pandêmicos de 2020-2022</b>	90
<i>Roberto Souza Ribeiro</i>	
<b>EXPERIÊNCIAS DO SER PROFESSOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA</b>	110
<i>Thales Vargas Furtado</i> <i>Edna Graziela Fraga Carneiro</i>	
<b>APRENDENDO A SER PROFESSOR EM UMA PANDEMIA: Reflexões sobre as experiências na residência pedagógica e a vida em cidadania</b>	129
<i>Arlene de Moraes</i> <i>Ana Carolina de Araújo Ricardo</i> <i>Lais Tredicci Lopes</i>	

**UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS** | 146

*Moira Riroca da Silva e Silva*

*Lourival José Martins Filho*

*Alba Regina Battisti Souza*

**POR UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: A educação  
como um caminho** | 167

*Paula Costa Pereira de S. Thiago*

*Maria do Carmo Amorim Vieira*

*Rosângela Alves de Assunção*

**ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: Reflexões  
sobre o programa de residência pedagógica** | 180

*Viviane Dias Pereira*

*Alba Regina Battisti de Souza*

*Shirley Alessandra da Luz*

**Sobre as organizadoras** | 195

**Sobre os/as autores/as** | 196

# APRESENTAÇÃO



---

O presente *E-book* é uma obra coletiva que reúne reflexões teóricas e relatos de experiências empreendidas pelo Programa de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia, pelo Programa Residência Pedagógica Pedagogia e pelo Programa Residência Pedagógica Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Os trabalhos aqui apresentados são resultado de experiências didático-pedagógicas desenvolvidas em parceria com escolas e Núcleos de Desenvolvimento Infantil de Florianópolis/SC ao longo dos anos de 2020 e 2021.

Os textos presentes neste *E-book* nos ajudam a perceber a inter-relação entre teoria e prática, enunciando claramente os pressupostos conceituais e metodológicos que sustentaram a ação docente tanto no PIBID como no RP.

Desse modo, os autores apresentam um conjunto de artigos que oportunizam reflexões acerca das experiências vivenciadas no



Programa de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia e nos programas Residência Pedagógica Geografia e Pedagogia da FAED/ UDESC. São textos que mostram os movimentos realizados com o propósito de qualificar o percurso de formação inicial e ampliar as conexões realizadas entre a Universidade e a Educação Básica.

O primeiro artigo, **Experiências acadêmicas no aprender e reaprender sobre o saber-[re]fazer docente no PIBID: entre a expectativa da presença e as potências da virtualidade em tempos de pandemia**, de autoria de Eduarda Troglio Dias, Elizete Rosane Vieira e Maria Eduarda Medeiros da Silveira, propõe dissertar acerca das experiências das autoras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pautadas em um aprendizado marcado pela lógica reflexiva sobre o saber-(re)fazer docente na Educação Infantil durante a pandemia. O artigo em questão explora as possibilidades de estreitamento no contato com as professoras das unidades educativas, as quais foram indispensáveis, e no fortalecimento das bases formativas voltadas para a qualificação da ação pedagógica e na ampliação do repertório das acadêmicas acerca de temas para atuação na Educação Infantil.

Na sequência temos o artigo intitulado **Relato das práticas educativas no PIBID e a imersão na Educação Infantil durante o ensino remoto**, de autoria de Johanny Jacques, Lara Louize Pereira de Oliveira e Gabrielle Montanini da Silva Flôres, o qual aborda práticas educativas na experiência de formação inicial à docência por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para estudantes do curso de Graduação em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir dessa temática, este texto busca promover relatos e reflexões acerca da trajetória experienciada no PIBID de forma remota nos anos 2020 e 2021, concluindo que, apesar das limitações impostas, as instituições de ensino e os educadores reiteraram seu compromisso



com a educação, a fim de dar continuidade ao programa, proporcionando, ainda que de forma remota, o contato dos bolsistas com as perspectivas do trabalho docente na atualidade, ampliando o repertório e a compreensão do campo educacional nas suas dimensões práticas, teóricas e políticas.

Com o artigo **Bonecas, diversidade e inclusão: recriando com as diferenças e a sustentabilidade**, Ana Leticia Ladik e Cristiane de Lima Eidam apresentam um relato de experiência que permitiu às autoras viajar através da memória e retomar a trajetória de uma ou mais pessoas. Com esse artigo, pretendeu-se desbravar a ação coletiva realizada nos meses de setembro a dezembro do ano de 2019 no NEIM Orlandina Cordeiro, tendo como autores principais: as crianças e suas infâncias, as bolsistas do PIBID da UDESC e duas professoras da rede municipal de Florianópolis. O artigo tem como objetivo principal refletir sobre a importância de delinear a aproximação dos estudantes do curso de Pedagogia com o cotidiano da educação infantil, o qual se amplia e se qualifica por meio das interações com os professores da rede pública de ensino. A partir disso, são expressas as vivências pelas crianças deste NEIM em um relato que propõe transbordar cultura, diversidade, inclusão e sustentabilidade.

No artigo **Tessituras da docência: PIBID e a formação inicial de professores da Educação Infantil**, Ana Leticia Ladik e Fernanda Nunes abordam relatos de experiências de aproximação com a docência em sua prática cotidiana como ação coletiva em unidades de educação infantil. Além de proporem tecer reflexões acerca das ações desenvolvidas e vivenciadas de forma compartilhada com os bolsistas, e suas experiências no PIBID. Os relatos descritos no artigo contemplam o período antes e durante a questão pandêmica, tendo como objetivo contribuir para a formação docente inicial e continuada, evidenciando a práxis docente em interlocução com as crianças, com a unidade de educação infantil,



com as famílias, e com as/os bolsistas, articulada aos documentos oficiais. O *locus* do qual as autoras apresentam tais vivências é realizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), idealizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.

Edna Carneiro, no artigo **O olhar da preceptora ao acompanhar os alunos da residência do curso de Geografia**, buscou compartilhar o olhar e a participação da autora como preceptora do Programa da Residência Pedagógica PRP dos alunos bolsistas de diferentes fases do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Com destaque às mudanças e à construção de novas formas de acompanhamento e de ensino da disciplina de Geografia aos alunos da escola EEB Tenente Almachio, com a participação dos bolsistas residentes neste período atípico de pandemia. A autora enfatiza o desafio e a grande responsabilidade na partilha de experiências como professora de Geografia e destaca a importância de dar voz e protagonismo aos bolsistas na experiência da docência.

**Residência pedagógica ou resistência pedagógica? O relato de um professor de Geografia nos anos pandêmicos de 2020-2022** é um artigo de autoria de Roberto Souza Ribeiro, o qual propõe relatar as experiências sobre o Projeto Residência Pedagógica, desenvolvido nos anos de 2020 a 2022, vinculado à Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), tendo como centro de atuação uma escola básica da rede municipal de ensino de Florianópolis. O autor enfatiza que acredita que seu relato de experiência não trará à tona formas concretas e comprovadas de soluções ou demonstração de práticas eficazes frente ao ensino em um mundo pandêmico, mas, sim, de como a relação entre

escola, universidade e comunidade pode se mostrar bem mais complexa do que estávamos acostumados a vivenciar.

O artigo **Experiências do ser professor no Programa Residência Pedagógica Geografia**, de autoria de Thales Vargas Furtado e Edna Graziela Fraga Carneiro, apresenta o relato das experiências vivenciadas no PRP nos anos de 2018 a 2021. Destaca pontos importantes sobre a participação no Programa Residência Pedagógica, bem como a construção de saberes acerca da docência e a relação com as escolas de Educação Básica. O artigo em questão está organizado a partir das seguintes seções: inicialmente, apresenta algumas reflexões acerca do papel da RP no percurso formativo e, posteriormente, as experiências vivenciadas do autor como bolsista nos anos de 2018 a 2021. Considerando todos os fatos destacados no texto, a experiência dos autores permitiu a eles conhecer a prática pedagógica de forma presencial e vivenciar as dificuldades enfrentadas pela pandemia de Covid-19.

Arlene de Moraes, Ana Carolina de Araújo Ricardo e Lais Tredicci Lopes, no artigo **Aprendendo a ser professor em uma pandemia: reflexões sobre as experiências na Residência Pedagógica e a vida em cidadania**, discorrem acerca das experiências de docência compartilhada das autoras no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com supervisão da professora preceptora Arlene de Moraes e orientação da professora Alba Regina Battisti e Souza. Os encontros e atividades foram realizados com as turmas do 4º ano do ensino fundamental da Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr, localizada no Bairro Córrego Grande, no município de Florianópolis-SC. As atividades foram realizadas a partir de três módulos, de 2020 a 2021, de forma remota, intercalando encontros *on-line* pela plataforma *Google Meet* e atividades impressas disponíveis para retirar na

escola e disponíveis no *Google Sala de Aula* e por meio da plataforma *Google Forms*.

Na sequência, o artigo intitulado **Um estudo sobre o Programa Residência Pedagógica na formação de pedagogas/os**, de Moira Riroca da Silva e Silva, Lourival José Martins Filho e Alba Regina Battisti Souza. O artigo em questão discute uma pesquisa de mestrado realizada entre 2019 e 2021, cujo objetivo foi investigar as contribuições da primeira edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), conforme Edital CAPES nº 06/2018, no percurso formativo de licenciandas/os do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC). A pesquisa permitiu reiterar o que tantos pesquisadores vêm defendendo para a formação docente, articulada com o futuro contexto de atuação dos/as licenciandos, de forma contínua e com acompanhamento de professores das IEs e das escolas, por meio de parcerias e amparadas por políticas e convênios.

Com o artigo **Por uma consciência ecológica: a educação como um caminho**, Paula Costa Pereira de S. Thiago, Maria do Carmo Amorim Vieira e Rosângela Alves de Assunção objetivam relatar suas experiências no Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis-SC, em parceria com a Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, localizada no município de Florianópolis, Santa Catarina. As atividades dos bolsistas se dividiram em três módulos, cada um com um tema distinto, porém todos permeados pela questão ambiental, e sobre os quais são discorridos ao longo do texto. Os autores consideram a consciência ecológica um tema fundamental, haja vista que nossas ações como sociedade têm provocado mudanças profundas nos ecossistemas, ciclos naturais e na vida do planeta como um todo.



O último artigo apresentado neste *E-book*, intitulado **Articulações entre teoria e prática no processo de formação docente: reflexões sobre o Programa de Residência Pedagógica**, de Viviane Dias Pereira, Alba Regina Battisti de Souza e Shirley Alessandra da Luz, tem por finalidade apresentar considerações sobre a realização do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nessa perspectiva, as autoras partem do princípio de como o processo de formação docente desenvolvido no espaço da escola-campo pôde proporcionar experiências inovadoras articuladas com os fundamentos teórico-metodológicos do curso de licenciatura. O contato contínuo com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de observações dos participantes e práticas docentes, instigou uma contínua relação entre teoria e prática – incluindo os desafios do denominado ensino remoto, considerando o contexto pandêmico causado pela Covid-19.

Florianópolis/SC, junho de 2022.

Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins  
Julice Dias  
Gabrielle Luana Rosinski





# EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS NO APRENDER E REAPRENDER SOBRE O SABER-[RE]FAZER DOCENTE NO PIBID

ENTRE A EXPECTATIVA DA PRESENÇA E AS POTÊNCIAS  
DA VIRTUALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

---

*Eduarda Troglio Dias*

*Elizete Rosane Vieira*

*Maria Eduarda Medeiros da Silveira*

**É** quase unanimidade a percepção de que o escopo da academia é de oportunizar espaços-tempos permeados de partilhas, experiências e aprendizados, que decorrem de ações interligadas e continuadas, intencionalmente articuladas, que devem assumir, enquanto um dos objetivos primordiais no caso das licenciaturas, a aproximação dos sujeitos educandos ao universo acadêmico e profissional, possibilitando, em linhas qualitativas, o conhecimento básico e o manejo inicial das ferramentas necessárias para o ingresso na profissão docente. Considerando a complexidade inerente ao exercício da docência, um dos focos principais do curso de licenciatura em Pedagogia é, portanto, o de engendrar na formação inicial dos acadêmicos ensaios na prática docente em concomitância com a teoria.

Para além dos estágios curriculares, neste contexto, exsurge a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – o PIBID, enquanto política pública voltada para a aprendizagem da docência por meio do desenvolvimento e imple-

mentação de projetos e subprojetos na Educação Básica por bolsistas universitários em parceria e sob a orientação, nesse caso, de uma professora da licenciatura em Pedagogia, aqui representada por Julice Dias, e professoras de dois diferentes Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM), nomeadamente o NEIM Waldemar da Silva Filho, representado pela professora Fernanda Nunes, e o NEIM Orlandina Cordeiro, representado por Ana Letícia Ludik, ambas da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Ao ser idealizado, o PIBID tinha como objetivo central aperfeiçoar a prática docente dos futuros professores, por meio da aproximação entre os acadêmicos em formação inicial com a realidade das salas de aula nas unidades educativas e escolas pertencentes às redes de ensino de Educação Básica. Assim, o PIBID, enquanto política pública, ao privilegiar a inserção à docência, possibilitaria aos licenciandos uma visão, na prática, do que na universidade pode ser visto como a junção da tríade “ensino, pesquisa e extensão”, já que esses três alicerces da universidade devem estar presentes na imbricada tarefa que é a aprendizagem da docência (PANIAGO, 2018).

Em decorrência da situação emergencial global provocada pela pandemia da Covid-19, iniciada no ano anterior, também em 2021 são vivenciadas as tragédias em saúde pública, no contexto social, político e econômico, ensejando uma remodelação compulsória no campo educacional. Nesse sentido, a crise decorrente da Covid-19 também mobilizou e mobiliza diferentes tensionamentos, em variadas condições, contextos, espaços, com os impactos no âmbito da educação básica ainda em desdobramento.

Assim, enquanto acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que trilham os caminhos do PIBID em um momento histórico marcado pela pandemia, nesta oportunidade de escrita serão relatados e



destacados os desafios da distância em um contexto formativo Pibidiano, que antes era experienciado na presença material, física, concreta com as crianças, com as professoras e professores, com os e as colegas, com a sala de aula, com a unidade educativa e com a própria universidade.

Pretende-se, portanto, registrar pontos de intersecção entre a expectativa da presença e o possível na distância, em um diálogo entre as experiências até então vividas no programa, com o aprendizado que pode ser encarado e sintetizado como uma lógica reflexiva sobre um saber-[re]fazer docente na Educação Infantil na pandemia, traçando contornos possíveis sobre a profissionalidade docente a partir de uma leitura de Nóvoa (2017) neste cenário marcado pela virtualidade.

### **SUSTENTANDO A FORMAÇÃO INICIAL E O PIBID NA VIRTUALIDADE: CONVERSAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE SOB O APORTE DE NÓVOA (2017)**

Considerando que as Escolas, os Núcleos de Educação Infantil e a Universidade fazem muito mais do que transmitir conhecimentos e distribuir tarefas, a estrutura comunicativa, antes veiculada na presença e na formação e reforço de laços, viu-se remodelada com a pandemia. Os momentos de conversa passaram a ser mediados pelas telas e plataformas, estruturas agora utilizadas para as partilhas entre acadêmicos, crianças, professores e famílias, fazendo suscitar inúmeros questionamentos sobre as mudanças no papel da formação inicial, da escola, dos docentes e, também, do próprio PIBID. Como trabalhar com o conhecimento e formação sem demonizar a virtualidade? Quais reflexões emergem para solidificar os debates sobre os limites do virtual, sobre o indesejável, sobre a intensificação e precarização do trabalho





docente e da formação inicial diante dessa atuação remota que solicita que estejamos quase que permanentemente conectados?

Diante desse contexto, palavras que ressoam com muita força são a *reinvenção* e a *resiliência*, muitas vezes romantizadas. Questiona-se até que ponto essas noções foram inculcadas no imaginário docente e discente para camuflar desmontes que pretendem esvaziar o papel da escola, da formação inicial, da universidade e da prática docente de “suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110). Na busca por uma formação rápida, técnica e mecânica, esvaziada da importância do processo e focada em resultados quantitativos, saltam aos olhos as mudanças significativas no papel docente que, dia um dia para o outro, se percebeu na obrigação de funcionar no on-line, em uma compulsória conectividade nessa transposição da escola e da universidade para dentro das casas.

De uma forma geral, todos aqueles inseridos em espaços educacionais tiveram que adequar-se às pressas com o que tinham e com o que não tinham. Mais uma vez, cabe aqui o questionamento: como sustentar a educação em uma estrutura tecnológica que não alcança a todos? Há uma simplicidade na sala de aula que não se experiencia na virtualidade. É uma quimera pensar que todos são alfabetizados no digital e que a todos a internet, o computador, o *tablet*, o celular estão disponíveis. Em diferentes contextos e níveis de ensino, em tempos de pandemia, reflete-se sobre a existência de uma “nova sala de aula”, sobre as continuidades e rupturas decorrentes dessas estruturas outras que foram mobilizadas:

Em tempos de distanciamento físico, o foco da formação docente, em regime emergencial, centrou-se basicamente em treinamento para o uso de tecnologias digitais, já que a escola saiu do modo presencial para um formato remoto ou a distância, e nesse contexto pandêmico aprendemos que a situação emergencial tem nos encaminhado para um novo modelo de funcionamento da escola,

como o uso de protocolos de distanciamento, onde ensinar e aprender vão exigir novas configurações tanto do ponto de vista físico quanto metodológico. (REINALDO; PRIVADO, 2021, p. 35049).

Neste íterim, a experiência do PIBID marcada pela distância seguiu com a incerteza do virtual e o desejo da presença. Ao mesmo tempo, reforçou o vínculo de contato com as professoras dos Núcleos de Educação Infantil Waldemar da Silva Filho e Orlandina Cordeiro, representados, respectivamente, pelas professoras Fernanda Nunes e Ana Letícia Ladik, que grandiosamente compartilharam sobre os inúmeros desafios e especificidades sobre o saber-fazer docente por elas experimentado antes e durante a pandemia.

Essa aproximação foi imprescindível para a acomodação de conceitos de António Nóvoa, estudioso sobre a profissão docente, que lançou mão da noção de “profissionalidade docente” para refletir, de forma rigorosa e sistemática, sobre questões que gravitam em torno da seguinte problemática: “Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1.113). Assim, acabou por engendrar um tripé que forma uma perspectiva sobre o desenvolvimento da carreira de professor, vislumbrada de maneira peculiar durante o contato que tivemos com as professoras no PIBID.

Aquele tripé, composto pela relação imbricada e indissociável entre as fases da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada, pôde ser compreendido na contribuição do PIBID na formação inicial em um primeiro momento, mas, pouco a pouco, tornou-se possível identificar os desdobramentos notórios que demarcam a importância de todas aquelas fases no processo ininterrupto de construção de um professor ou professora.

Sobre o primeiro conceito, ou seja, o da formação inicial, trata-se daquela que introduz o(a) licenciando(a) no contexto

de aprendizagem teórica e prática da profissão que exercerá de forma plena depois de formado e formada. A partir do desdobramento longitudinal de uma matriz curricular, espera-se que, a partir deste momento preparatório, a partir desta base, que os futuros professores iniciem a construção de suas profissões docentes.

O segundo conceito, ou seja, a fase da indução profissional, é também compreendido como aquele em que o profissional iniciante adentra no contexto profissional de sua carreira. É interessante pensar esse conceito a partir da sua raiz etimológica, compreendendo-o enquanto introdução a alguma coisa, o caminho inicial para algo. Marca a transição entre a formação inicial e o exercício profissional efetivo.

A formação continuada é conceito mais aberto e amplo, que abarca os contextos formativos que ocorrem depois de terminada a formação inicial. Geralmente são oferecidas pelos diferentes sistemas de ensino, mas compreendem também as especializações, extensões, cursos, que complementam e subsidiam o profissional docente na necessária atualização e reflexão sobre a docência e posição que desenvolve.

O PIBID, enquanto política pública, situa-se, no ponto de vista das acadêmicas, como experiência que enriquece a formação inicial e, ao mesmo tempo, promove o espaço da indução, já que privilegia, durante um espaço-tempo mais acentuado do que aquele oportunizado nos estágios curriculares, a prática docente na Educação Básica. Do ponto de vista das professoras, pode ser entendido como espaço de formação continuada, já que as partilhas de experiências na relação entre os estudantes da licenciatura com as professoras dos NEIMS e as professoras da universidade são entrecruzadas pelo saber teórico, oportunizado por estudos temáticos articulados pelas docentes, inerentes aos projetos relacionados ao PIBID.

Na complexa profissão de professor, que vai muito além de pensar e atuar de forma especializada sobre determinada disciplina, espera-se que os profissionais ultrapassem os saberes que compreendem as formas de aprender e as técnicas para ensinar e que consigam construir uma posição profissional que seja 1) contextualizada: na relação constante com a comunidade em que irá atuar ou que atua, dada aqui a função social da educação; 2) colaborativa: considerando a necessidade de ser a formação e a atuação docente pensadas e repensadas em conjunto com os profissionais da educação básica mais experientes, o que se faz também no entrelaçamento com os professores universitários.

Felizmente, essa foi a realidade constatável no que tange à formação inicial que nos está sendo oportunizada mesmo no período pandêmico, reforçada pelo PIBID. São experiências que estão servindo para qualificar as nossas reflexões sobre a profissão e reforçando as bases sobre o comprometimento com a ética profissional e com a abrangência e complexidade que emergem da docência. Neste sentido, viu-se, na prática, que o PIBID oportuniza a conexão entre a formação inicial com a indução profissional e com a formação continuada, essa última encarnada e expressada pelas professoras das unidades educativas a que tivemos acesso.

Acentuamos aqui a condição privilegiada da universidade, considerando que, na comparação com a educação básica, afora as tentativas de sucateamento de ambas, ainda goza de melhores condições objetivas de trabalho, além de constituir-se sob o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, cada qual, guardadas as especificidades, canais aptos para intensificar a relação entre a formação inicial (ensino), a indução (por meio da pesquisa e da extensão) e a formação continuada. Por estar entre as duas, a Universidade e a Educação Básica, o PIBID transfigura-se em *locus* privilegiado para que se abram as portas para os professores da educação básica enquanto formadores e para que também se



constituam enquanto pesquisadores, no refazer constante suscitado pelas impermanências da realidade docente.

## **UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ACADÊMICA NO PIBID EM CONTEXTO PANDÊMICO: SÍNTESE DO PERCURSO**

Considerando a limitação própria na escrita de um artigo, inclusive com o número contado de páginas, encontramos ressonância nas palavras de Eduarda Troglio Dias, para compartilhar, a partir de suas palavras e percepções, sobre a experiência do PIBID marcada pelo distanciamento físico. Trata-se de relato memorialístico escrito em primeira pessoa, porque demarca, apesar de recepcionado pelas demais acadêmicas, impressões subjetivas. Veja a seguir:

No ano de 2020, recebi a informação de uma colega de que estavam precisando de bolsistas para o PIBID e eu, em busca de mais experiências universitárias, decidi me inscrever para o programa. Acabei, por fim, escolhendo a Educação Infantil como campo, pois tinha como objetivo ampliar meus conhecimentos nesta área que sempre me encantou, mesmo tendo trabalhado apenas com os anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciei o percurso do PIBID sem saber como estava a situação da Rede com a Educação Infantil e, por isso, acreditei que teríamos de certa maneira algum contato com as crianças de forma on-line. Criei uma expectativa que não foi alcançada, mas penso que o trabalho que estamos realizando seja grandioso da mesma forma. O fato de estar, de forma privilegiada no meu caso, tendo muito tempo para estudar me leva a crer que, no devido momento, em melhores condições, estaremos ainda mais preparados para trabalhar com as crianças. Atualmente, também compreendo que não existe a possibilidade de realizar atividades on-line com crianças pequenas, pela impossibilidade de perma-



nência na frente de uma tela, obrigando-as a ficarem estáticas e abusando do limite indicado para o uso, sem levar em conta a essência da docência na educação infantil, guiada por brincadeiras, experiências e interações.

Por estarmos vivendo um momento inédito na educação e em todo o mundo, onde todos tivemos que nos reinventar, não foi diferente no PIBID. Todas as atividades práticas que ocorriam antes não são mais possíveis no momento, criando um dilema na atuação deste programa. Porém, diante de todas as dificuldades e impossibilidades, criamos em conjunto muitas possibilidades de estudo desta linda prática. As professoras que nos acompanham neste trabalho têm feito o possível e o impossível para trazer um pouco mais de suas ações para os nossos encontros, possibilitando, assim, a esperança de nossa futura atuação nas Unidades Educativas.

A fim de relatar mais sobre minhas experiências, usarei do conceito de experiência de Larrosa, que o traduz como sendo “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 26). Assim, percebo que o PIBID tem sido uma grande oportunidade na minha formação como professora, pois tudo que trabalhamos tem me atravessado de forma significativa, trazendo relevantes conhecimentos para minha futura atuação.

Ao longo de nossos encontros, estudamos e debatemos sobre muitas coisas, como o funcionamento da rotina e a importância da sua prática, que irá nortear a docência, clarificando e organizando o tempo das crianças. O estudo sobre o início e os dias atuais da docência na educação infantil trouxe relevantes diálogos, sendo, assim, um assunto que me interessou profundamente, e acredito que tenha sido de maneira geral em todo o grupo, pois esse assunto levou a muitos questionamentos, que ocasionaram mais encontros do que o previsto inicialmente. Diante disso, é de fundamental importância destacar que nossa prática deve ser guiada por diversos conhecimentos, de forma que amplie os nos-



os e, conseqüentemente e de forma intencional, o repertório das crianças, agindo a todo o momento de forma interativa e levando em consideração as singularidades dos sujeitos.

Além dos estudos em nosso grupo, realizamos também encontros de formação com a professora Adriana, sobre planejamento na educação infantil, que deve ser semanal ou quinzenal, de acordo com a organização da unidade. Sobre a integridade do planejamento, é oportuno destacar que, ao trabalhar com crianças, devemos estar cientes de que esse planejamento sofrerá modificações conforme a sua atuação e isso não significa que a proposta não seja boa o suficiente, mas, sim, que as crianças recriam conforme suas intenções no devido momento, e isto é de extrema potência. Podemos preparar uma ação e, ao exercê-la, as crianças irão modificá-la, levá-la a outro rumo que pode ser ainda melhor do que o planejado, observando os materiais por outras perspectivas. O planejamento é então feito como previsão, mas devemos estar preparadas para realizar mudanças conforme o andamento dessas previsões. E essa impermanência ficou latente durante o período marcado pela pandemia, tendo sido objeto de relato tanto pelos professores da universidade como pelas professoras dos NEIM's.

Por conseguinte, exploramos o registro e a importância de analisar o que as crianças fazem, sentem, do que brincam, descobrem, de forma individual e coletiva, observando constantemente suas reações após alguma proposta. Neste sentido, no contexto do PIBID, a professora Ana Leticia compartilhou um trabalho que fez com as crianças antes da pandemia, que objetivou exatamente apreender sobre o olhar das crianças a partir de registros fotográficos autorais. Esse trabalho rendeu imagens de extrema qualidade e delicadeza produzidas pelas crianças, que observaram com cuidado e com outro olhar, diferente do das professoras. Me senti 'experenciada' com esse projeto incrível, que pretendo utilizar na minha prática como docente.



Após muitos estudos, realizamos uma atividade prática feita em grupo. Produzimos uma ação comunicativa que tinha como tema o explorar da Natureza, tendo como objetivo a produção de pigmentos naturais, a fim de explorar uma das possibilidades fornecidas pela natureza. Pesquisar e identificar a presença de diferentes animais/insetos no local em que as crianças residem, a fim de produzir uma pintura com o pigmento criado por elas. Entretanto, essa proposta infelizmente não foi postada no portal do NEIM, pois eles encerraram as ações pouco tempo após a entrega da ação à professora.

Diante de tantos encontros e debates de extrema qualidade, pode-se observar como as professoras se dedicam para realizar um trabalho com tanta excelência, mesmo passando por alguns percalços da vida. E para pensar sobre isso, utilizo das palavras de Larrosa, que ensina:

Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LARROSA, 2002, p. 20).

À vista disso, reafirmo que, em todo período do programa, pude perceber a competência, dedicação, criticidade e o comprometimento das professoras Ana Letícia e Fernanda com as crianças nos NEIM's em que atuam e conosco, acadêmicas. O cenário em que nos encontrávamos anteriormente era de afastamento, em que as professoras executavam seu trabalho com as crianças por meio das “ações comunicativas”, que, no caso da unidade em que participei, eram postadas no Facebook, de forma que a família

tivesse fácil acesso. Essas ações seriam atividades lúdicas, criadas pelas profissionais da unidade, que são encaminhadas para as famílias realizarem com as crianças. A questão que envolve essas atividades é que elas deveriam não só atrair as crianças, mas também os pais, para garantir que eles as realizassem, pois muitos não acreditavam na intencionalidade pedagógica por trás dessas ações. Outra questão que nos foi apresentada foram as devolutivas que eram esperadas pelas profissionais, ansiosas para saber do desenvolvimento das crianças e o envolvimento delas com a atividade. Essas se viam frustradas, sem nenhuma devolutiva da família, sem saber se as atividades haviam sido postas em prática, e, ainda assim, continuavam produzindo as ações, que permaneceram, em sua maioria, sem retorno.

Posto isso, pode-se perceber que o percurso pandêmico não foi nada fácil para as profissionais docentes, nem para as crianças, que foram privadas do espaço educacional, onde teriam o acompanhamento especializado para suas particularidades, atividades pedagógicas direcionadas, recursos necessários, alimentação, dentre muitas outras coisas. Por outro lado, as professoras tiveram que remontar seu trabalho em pouco tempo, muitas sem ter noção de como continuar com sua ação sem contato com essas crianças, sem utilizar recursos que precisassem ser adquiridos pela família, pois a grande maioria não teria condições, ainda mais durante a crise que ainda enfrentamos.

Uma vez que a prática educacional foi ficando complicada diante de tais situações, a docência compartilhada foi sendo cada vez mais necessária e assimilada por muitas professoras que a rejeitavam em tempos ditos como “normais”. A partir da análise de Traversini et al., a docência compartilhada

[...] consiste em uma ação pedagógica entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação

dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, com assessoramento pedagógico especializado. (2007, p. 2 apud FREITAS, 2017, p. 21).

Portanto, o compartilhamento da ação entre todos os profissionais das redes é de extrema relevância e só assim chegaremos a um fim comum e/ou facilitaremos nosso trabalho diante dos momentos que precisamos nos reinventar e aprender novas práticas.

Diante dessa junção no interior da unidade, é importante destacar a junção da universidade com as unidades educativas enquanto “um lugar de diálogo que reforça a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 10). Nesse lugar, não haverá a exaltação de uma das partes, “mas, sim, de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (ZEICHNER, et al., 2015 apud NÓVOA, 2017, p. 12). Este lugar é, pela minha perspectiva, o PIBID, que tem como objetivo estabelecer esta união “entre a formação inicial no ensino superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”, visando melhorar o ensino nas escolas públicas. (MEC, 2018). Diante de um cenário de incertezas, o que é certo é que estamos fazendo um ótimo trabalho, unindo a prática e a teoria, mesmo sem estar de fato nas unidades.

## CONCLUSÃO

Tudo o que foi relatado neste trabalho ocorreu dentro de um contexto maior, suscitado a partir das ações de comunicação e as orientações para o teletrabalho em tempos de pandemia, que ocorreram na rede municipal de ensino de Florianópolis, focadas em três eixos: interações, brincadeiras e linguagens.





Nesse ínterim, desde as experiências dos estágios supervisionados vivenciados pelas acadêmicas e, agora, no PIBID, foi possível perceber que a demanda de trabalho das supervisoras e diretoras foi bastante extenuante, já que as formações centralizadas e descentralizadas em serviço foram alargadas, a fim de estruturar as estratégias de ação comunicativa que seriam empreendidas naquele momento inicial.

Instaurada a pandemia em março de 2020, em julho do mesmo ano a Prefeitura Municipal de Florianópolis lançou o Portal Educacional da Educação Infantil. Nesse portal, foi publicizada grande parte das ações propostas pelas unidades às famílias das crianças matriculadas.

Sabemos que a conjuntura da pandemia ainda está se desdobrando e que não é possível oferecer respostas simplistas a tantos questionamentos que foram aqui levantados, que perpassam aspectos tão complexos... Nem tampouco temos a pretensão de acreditar que, no curto espaço de tempo vivido, seja nos Estágios Supervisionados, seja no PIBID, possamos ter uma noção sobre tudo o que abrange as realidades experienciadas por cada criança, cada família, cada docente e cada Unidade de Educação Infantil.

O que podemos aferir é que, no contexto do vivido no PIBID por três diferentes acadêmicas do curso de Pedagogia, o que perfaz um recorte muito pequeno dentro do corpo institucional, a nossa experiência foi e está sendo bastante rica e gratificante no que tange às possibilidades de aprendizado e estreitamento do contato com as professoras das Unidades Educativas com as quais trabalhamos. Manifestamos aqui que não chegamos perto, talvez tenhamos tido apenas uma fresta, bastante diminuta, dos inúmeros desafios que se escancaram nas disparidades sociais e afrontas à dignidade humana que, sabemos, pululam nesse momento histórico.

Ainda assim, não podemos deixar de anunciar as bonitezas do caminho, porque, mesmo com as instabilidades das plataformas, com as quedas de rede, com as confusões nos calendários, com os trabalhos coletivos feitos remotamente com colegas que não tiveram a oportunidade de encontros presenciais, o que foi sustentado, então, foi um lugar de resistência múltipla: sobrevivemos ao vírus e vivemos e resistimos ao ano letivo na distância, ao PIBID, nas condições possíveis, e à vivência cotidiana do reinventar-se, reaprender, reprogramar-se, reorientar-se e seguir esperando.

## REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**: Apresentação. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 19, p. 20-28, Jan.\Fev.\Mar.\Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>

FREITAS, Tatiele Lenise da Silva. **Docência Compartilhada é o que vivemos no PIBID**. Monografia – Curso de pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui. Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4457/Tatiele%20Lenise%20da%20Silva%20Freitas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**. Espírito Santo: UFES, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.\dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsyYjmvCbd/abstract/?lang=pt>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Minas Gerais: UFMG, v. 34. E – 190935, p.1-31, 2018. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VuCxv3DQPr8J:https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/27721/21926+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos; PRIVADO, Rafael de Jesus Pinheiro. Os desafios do Professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v.7, n. 4, p. 35046-35058. Abr.2021.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

# RELATO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PIBID E A IMERSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O ENSINO REMOTO

---

*Johanny Jacques*

*Lara Louize Pereira de Oliveira*

*Gabrielle Montanini da Silva Flôres*

**N**ossas experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sucederam nos anos de 2020 e 2021. Durante esse período, tivemos um cenário social, político e educacional incomum, pois somos impactados com a propagação do vírus letal, Coronavírus, que deixou diversos estragos nas famílias brasileiras que perderam entes queridos para a doença.

A fim de conter o contágio entre as pessoas, medidas sanitárias foram introduzidas nas práticas cotidianas, de modo que fomos obrigados a seguir, por exemplo: uso de máscaras, álcool em gel, distanciamento social e evitar aglomeração. Os serviços que não se encaixavam nos essenciais, como: servidores da educação, academia, lojas, artes (cinema, exposição, show, teatro), tiveram suas atividades presenciais remanejadas para o ambiente on-line, realizadas, assim, em casa.

Logo, mediante esse cenário estarrecedor, as unidades educativas de ensino em Florianópolis/SC adotaram, como prevenção à integridade dos servidores, estudantes e das crianças, o ensino remoto em todas as modalidades da educação básica. Assim, nessa oportunidade de imergir outra vez no espaço da educação infantil, além dos estágios obrigatórios oferecidos no Curso de Graduação em Pedagogia, ao qual teríamos mais uma chance de (FREIRE, 1996) aprender ensinando na presença das crianças, fomos informados de que não seria possível presencial, não pudemos observar desenvolvimento físico, intelectual, motor e de linguagens, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (DCNEI, 2009, p. 7).

Contudo, é notório que as condições objetivas dadas nesse processo foram bastante desafiadoras e desmotivadoras. Tivemos que reaprender a construir ações pedagógicas sem conhecer as crianças e/ou saber das particularidades delas. Houve preocupações sobre como estava o processo de aprendizagem dessas crianças, tendo-se em vista que o ambiente familiar, por diversos motivos de ordem prática da vida, não consegue atender às suas demandas de curiosidade e conhecimento, por isso a importância de elas frequentarem creches e terem atendimento especializado.



Mas, mesmo assim, tivemos que confiar no planejamento pedagógico e que as famílias realizassem as atividades que foram construídas, possíveis de serem feitas com os recursos que elas tinham em casa, segundo as demandas apresentadas por elas. Pois, devemos garantir, em meio a muitas dificuldades, “tempo e espaço para o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam na intencionalidade de atender os direitos da criança na sua integridade”. (DCNEI, 2009, p. 13). Tendo em consideração que a participação das famílias diante das ações educativas é extremamente importante para a concretização da aprendizagem das crianças.

Sem dúvida, aprendemos, enquanto pensávamos nas propostas de ação pedagógicas para enviar para as famílias, na possibilidade de ações comunicativas acessíveis, no entanto, foi angustiante não saber qual a necessidade da criança. Pois embora tenhamos conhecido as crianças, isso foi apenas por registros fotográficos e anotações das professoras Ana Letícia, do NEIM Orlandina Cordeiro, e Fernanda Nunes, do NEIM Waldemar de Sousa Filho, que acalentaram nossos corações e curiosidades.

Então, este artigo tem por objetivo relatar as práticas educativas vivenciadas no PIBID e a experiência de imersão na educação infantil durante o ensino remoto. Para isso, seguiremos, no procedimento metodológico, a descrição da experiência, e faremos levantamento bibliográfico para fundamentar as experiências que serão relatadas. Nesse processo, tivemos como orientadora e coordenadora do projeto, a professora Dra. Julice Dias, que se esforçou para contribuir na nossa formação à docência.

## **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência oferece subsídio aos alunos de instituições de ensino superior públicas, promovendo a participação dos bolsistas nas salas de aula das redes públicas de educação básica, a fim de consolidar o vínculo entre os futuros educadores e esses espaços escolares. “Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (MEC, 2018).

Dentre os objetivos do programa, é possível destacar o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuição para valorização do magistério, qualificação da formação inicial de educadores nos cursos de licenciatura, inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação e auxílio na articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (UDESC, 2016).

Com isso, o principal desafio imposto ao programa durante o período pandêmico foi a impossibilidade da presença física nas instituições escolares, tornando necessário pensar o exercício da ação docente para além das formas presenciais conhecidas até o momento. Dessa forma, assim como o cenário da educação sofreu diversas transformações, o PIBID acompanhou esse movimento de mudança, permitindo que os bolsistas entrassem em contato com a realidade vivida pelas escolas nesse contexto.

A prática diária dos educadores e educadoras, anteriormente inseridos dentro da sala de aula, tem se concretizado virtualmente a partir dos recursos tecnológicos digitais. Construir experiências pedagógicas significativas, diante das mudanças impostas repentinamente, evidencia a importância da formação



de professores continuada e contextualizada às contingências e demandas contemporâneas.

A adaptação das escolas ao novo formato de ensino e ferramentas a serem utilizadas exigiu novas formas de possibilitar a função escolar no panorama atual. Nesse sentido, os tempos de pandemia salientaram diversos aspectos que atravessam a prática pedagógica e constituem a identidade docente, como a superação de obstáculos, luta pela qualidade da educação, permanência do vínculo com as famílias, reinventar maneiras para realizar o contato com os estudantes, entre outras ações que vão além dos aspectos exclusivamente conteudistas, os quais reduzem o foco apenas à transmissão de conhecimento, cujo senso comum muitas vezes acredita ser a única tarefa dos educadores.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2016, p. 24).

Na próxima seção do artigo, buscamos situar e detalhar o panorama que atravessou a execução das práticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nesse período de 2020 e 2021. Este artigo se propõe a apresentar um breve relato acerca da nossa experiência dentro do PIBID em sua forma remota no curso de Pedagogia pela UDESC.

O funcionamento do PIBID é guiado por meio da orientação de uma professora da instituição de ensino onde o programa se desenvolve e de uma professora da instituição de ensino superior, articulando encontros gerais com o grande grupo e reuniões individuais com os subgrupos e suas respectivas supervisoras. Os

encontros em sua totalidade aconteceram de forma remota, preenchidos por muito estudo e diálogos significativos sobre a docência.

Ainda que em uma sala virtual foi possível materializar um espaço de construção coletiva de conhecimento real, com discussões profundas sobre as experiências formativas e perspectivas sobre o trabalho docente na atualidade, evidenciando os desafios e a fragilidade que a educação enfrenta neste momento atípico, mas, mais do que isso, reverberando os esforços dos profissionais e instituições de ensino para superação das limitações impostas, reiterando o compromisso com a educação.

## **EVENTOS E DESAFIOS ATRIBUÍDOS NA TRAJETÓRIA DAS BOLSISTAS**

O ano é 2020, quando a propagação de um vírus letal surge para mudar a vida das pessoas em todo o globo. O surto deste vírus, chamado de Coronavírus, se caracterizou em uma pandemia. A insegurança sentida pela sociedade brasileira contribuiu para a criação de medidas sanitárias para conter o contágio do vírus entre a população. O Decreto nº 562, DE 17 DE ABRIL DE 2020<sup>1</sup>, se refere à declaração do governador do Estado de Santa Catarina sobre a situação de calamidade pública diante da transmissão viral.

Nesse decreto se estabelece o isolamento social como uma das medidas sanitárias de prevenção aos catarinenses, porque diminui a circulação de pessoas nas ruas e torna apenas alguns serviços essenciais. Com isso, o decreto afirma que as pessoas que não se enquadram nesses serviços essenciais, como aten-

---

1 Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense Decreto nº 562, DE 17 DE ABRIL DE 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-562-2020-santa-catarina-declara-estado-de-calamidade-publica-em-todo-o-territorio-catarinense-nos-termos-do-cobrade-n-1-5-1-1-0-doenças-infecciosas-virais-para-fins-de-enfrentamento-a-covid-19-e-estabelece-outras-providencias> Acesso em: nov. 2021.

dente de mercado, saúde, segurança, motoristas de aplicativos, devem fazer quarentena. Assim, foram substituídas as atividades presenciais para atividades remotas, realizadas em casa com o auxílio da tecnologia.

No que se refere à educação, o governador do Estado de Santa Catarina registra no Diário Oficial – SC nº 21.255 na Portaria N/924 de 23 de abril de 2020<sup>2</sup>, por meio do secretário da Educação Natalino Uggioni, um regime especial, de ensino não presencial, para conter a propagação do vírus. Então, ficam determinadas atividades remotas (on-line) para evitar a interação entre servidores e estudantes nas áreas escolares. Essa portaria define a adoção do ensino não presencial para a Educação Básica Estadual. Agora, para as unidades educativas do Município de Florianópolis/SC, o prefeito Jean Lourenço estabelece no Decreto nº 21.340, de 13 de março de 2020<sup>3</sup>, a suspensão das atividades presenciais nas unidades educativas e a adoção do ensino remoto.

Com isso, o contato com as crianças dentro do ensino remoto aconteceu pelas ações comunicativas através do portal da educação. O objetivo das ações comunicativas está voltado para a manutenção do vínculo com as crianças e as famílias, o estreitamento dos laços, possibilitando, dentro da realidade das famílias, ampliar o repertório dos pequenos com vistas aos núcleos de ação pedagógica. As atividades propostas pelas professoras são ministradas pelos cuidadores para as crianças.

A Prefeitura de Florianópolis, no início do ano de 2021, investiu R\$ 7.689.600,00, em busca de promover a inclusão digital dos estudantes e profissionais da rede municipal de educação,

---

2 Diário Oficial – SC Nº 21.255 na Portaria N/924 de 23 de abril de 2020. Disponível em: [https://www.alertadiario.com.br/publication\\_pages/ff7bf-diario-oficial-do-estado-de-santa-catarina-2020-04-24-pg-1](https://www.alertadiario.com.br/publication_pages/ff7bf-diario-oficial-do-estado-de-santa-catarina-2020-04-24-pg-1) Acesso em: nov. 2021.

3 Decreto nº 21.340, DE 13 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390777> Acesso em: nov. 2021.

e distribuiu 36 mil cartões SIM de internet móvel com 20GB no pacote de dados mensais. O total gasto com os chips incluiu a renovação da franquia. Entre os beneficiados estavam a Educação Infantil, 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos, servidores e outros profissionais da rede. Cumpre ressaltar que apenas as crianças da pré-escola foram atendidas pela iniciativa, compreendendo o g5 e g6 (NSC Total, 2021a) (Veja, 2021).

Acerca dos chips nas instituições que tivemos contato, não foi relatado maior interação e acesso ao portal da educação pelas famílias. Por outro lado, para a divulgação do trabalho pedagógico, houve uma maior facilidade. As notícias relacionadas com a distribuição dos cartões SIM já apontavam março como mês de implementação do modelo híbrido, entre as atividades on-line e presenciais (NSC Total, 2021a).

O mês de março foi marcado pela greve mobilizada e anunciada pelo Sindicato de Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasem) (NSC Total, 2021b). Tema amplamente discutido ao longo de 2020 e início de 2021 pela categoria. Florianópolis passava por um período crítico de ocupação dos leitos de UTI e a falta de EPIs para os profissionais da educação. O sindicato nunca foi contra a volta às aulas, no entanto, as prioridades do grupo colocavam aulas abaixo das vidas. Desde 2020, já havia votação e um entendimento do Sintrasem acerca da segurança sanitária adequada.

No final do mês de maio, houve o início da vacinação dos profissionais da educação e o fim da greve, que durou 67 dias. As aulas foram retomadas dentro da modalidade do ensino híbrido e uma série de acordos foi firmada entre os profissionais e o governo municipal (Catarinas, 2021).

Na reunião, marcada após o TJSC determinar o retorno das atividades, a prefeitura se compromete-

teu a aplicar a primeira dose da vacina contra a Covid-19 em todos os funcionários da educação até quarta-feira (2). Além disso, o governo municipal não poderá aplicar penalidade ou descontar os salários dos servidores que participaram do movimento. Em contrapartida, os professores vão apresentar um cronograma provando que os dias de paralisação serão repostos. Além disso, os R\$ 40 mil bloqueados pela Justiça pelo não cumprimento de retorno às aulas no começo do mês serão revertidos na compra de máscaras, livros e formação. (g1, 2021).

A inegável conquista da comunidade educativa, em conjunto com o Sintrasm, em defesa da sua pauta acerca da segurança sanitária e condições de trabalho trouxe muitos avanços, no entanto, mesmo com a implementação do ensino híbrido, os bolsistas do PIBID permaneceram impossibilitados de estar presentes na unidade.

Com base no Plano de Contingência para Educação/COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19), uma série de protocolos de segurança sanitária foi estabelecida, visando uma retomada gradativa das atividades escolares presenciais no Estado de Santa Catarina.

Art. 2º O Plano de Contingência para Educação/COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19) é um instrumento de planejamento e preparação da resposta ao desastre de natureza biológica, caracterizado pela Pandemia da COVID-19. É organizado pela definição e caracterização do cenário de risco, se explicitam os níveis de risco/prontidão considerados e se estabelecem as dinâmicas e ações operacionais a implementar, definindo-se estratégias, ações e rotinas de resposta para o enfrentamento da Pandemia da COVID-19. (SES/SED/DCSC, 2021).

Para além das alterações gerais, na Subseção XI, o PlanCon apresenta as medidas de prevenção e controle específicas para a educação infantil, dentre elas, vale destacar que: “Recomenda-se

dividir as turmas em grupos menores, sendo vedada a interação de crianças de diferentes turmas e/ou com professores de outras classes” (SES/SED/DCSC, 2021), assim como proibir a circulação de pessoas de diferentes turmas em rotinas diferentes.

Dessa maneira, o emprego de diversas medidas exigidas para a prevenção da disseminação da Covid-19 no Estado reconfigurou o ambiente escolar, especialmente ao redefinir procedimentos de rotina, como exemplo do Art. 19 supracitado, que reitera a necessidade da redução do contato e troca entre diferentes grupos de crianças e professores, evitando possíveis riscos de altas circulações e aglomerações.

Não há na seção e no artigo referente às medidas específicas da educação infantil a proibição da implementação de programas e projetos intersetoriais. Disposto no art. 18, parágrafo VI, referente ao ensino fundamental, o documento refere-se à proibição de “programas e projetos intersetoriais e atividades, que são desenvolvidos por profissionais que não fazem parte do corpo docente da unidade escolar” (SES/SED/DCSC, 2021).

Em busca da coerência para evitar a aglomeração no espaço educacional, as instituições educacionais que acolheram o PIBID adotaram tal medida do ensino fundamental para a educação infantil; mesmo havendo a vacinação das bolsistas e implementação do ensino híbrido, o PlanCon continua vigente.

O último evento marcante, ainda não resolvido no início de novembro de 2021, é referente ao corte executado pelo ministro da Economia, Paulo Guedes:

(...) o corte orçamentário de 92% dos recursos destinados à ciência e à tecnologia, as bolsas vinculadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e à Residência Pedagógica, ambos gerenciados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), seguem sem pagamento, e impactando diretamente



a vida de milhares de estudantes que dependem do subsídio. (ADUFPI, 2021).

O pagamento da bolsa de R\$ 400,00 não foi efetuado até o momento, dia 2 de novembro de 2021, e paralelamente às atividades do PIBID, em particular, continuam ocorrendo normalmente. O corte inesperado acaba por aumentar a vulnerabilidade das bolsistas tanto do PIBID quanto da Residência Pedagógica. O presente evento gerou uma assembleia geral com movimentos de protestos no cenário nacional, por mais tímidos que tenham sido, especialmente o do Largo da Alfândega, que ocorreu dia 26 de outubro, reuniu bolsistas de ambos os projetos, membros da UNE e da UCE para disseminação de informações referentes ao tema.

## EXPERIÊNCIA E RESULTADO

Tendo em vista o que foi exposto até o momento, a experiência que atravessa as bolsistas do PIBID no que diz respeito à iniciação à docência está carregada pelo movimento de luta e busca de possibilidades.

O sentimento maior, seja entre as acadêmicas participantes, as professoras supervisoras ou a coordenadora do programa, é de que todos estamos em profundo aprendizado frente ao que a pandemia do Coronavírus acaba por nos desafiar. A maior expectativa das discentes ao ingressarem como bolsistas é desenvolver o contato concreto e real com as crianças, aprimorar na prática o que vêm desde o primeiro dia do curso estudando, majoritariamente, dentro do campo da teoria.

Como se pode perceber, o contato presencial na unidade escolar, ou até mesmo com nossos pares, não foi possível. Durante o caminhar das atividades desenvolvidas no subgrupo pedagogia, houve um sentimento de vazio, dadas as expectativas. O desenvolvimento das ações comunicativas pode ser considerado um



trabalho desafiador por parte de nós, bolsistas, e pelas professoras supervisoras. Não há o contato com a realidade de cada família e com o desenvolvimento da criança; as informações e trocas entre instituição e família sobre as ações comunicativas e as crianças são precárias, observando a realidade cotidiana e limites pessoais dos responsáveis que irão mediar a atividade com a criança, um dos exemplos são a carga horária de trabalho deles ou o presente analfabetismo de outros.

Portanto, a fragmentação dos cenários em que a prática educativa terá como solo para sua experiência, que já não ocorre em um espaço comum, que é a instituição escolar, traz um profundo exercício de sensibilidade e humildade tanto pelas docentes quanto pelas bolsistas. É preciso ter a ciência de que são os responsáveis, em seus diversos contextos únicos, que vão mediar as atividades com a criança. Logo, elas são para as crianças, porém, pensando na família, que fará com que elas ocorram. É o desafio de serem acessíveis ou praticáveis, interessantes e importantes para a ampliação do repertório das crianças e, acima de tudo, atrativas e bem discriminadas para que os familiares as executem.

Paralelamente com a confecção das ações comunicativas, as rodas de conversa, cursos de formação, partilhas de materiais e projetos antes da pandemia, estudos aprofundados acerca da docência e os documentos da educação infantil preencheram majoritariamente nossos encontros. Encontros que, mesmo dentro dos cenários pandêmicos, justificam a importância do programa que faz uma articulação direta entre a academia e a unidade escolar básica. As ricas trocas que fervilham entre as docentes e as discentes do curso de Pedagogia ampliaram a visão e o repertório para outras possibilidades de leituras, práticas, vivências e, com toda certeza, de amizades.

Após uma reflexão acerca da trajetória que traçamos dentro da crise do Coronavírus, em um primeiro momento foi ten-

tador tachar como insuficiente para uma iniciação verdadeira à docência, por conta da expectativa. No entanto, refletindo sobre os quase dois anos completos de programa, alcançamos, dentro do possível, uma ampliação de repertório que nos impulsiona para a construção de nosso *habitus* professoral. Segundo Tardif (2002, p.181 apud SILVA, 2009, p. 96-97),

(...) O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, como aqueles com os quais o cientista se depara, nem problemas técnicos, como aqueles encontrados pelo tecnólogo ou pelo técnico. Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* [...] que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Dentro do escopo da longa citação de Tardif feita por Marilda da Silva (2009), podemos compreender que, apesar de não estarmos in loco, lidamos com uma situação concreta de docência. Enfrentamos situações completamente transitórias e variáveis, desde a realidade particular de cada lar até o vai e vem entre o governo e a educação acerca dos retornos, vacinações e planos de contingência.

Boaventura de Sousa Santos (2020), em sua obra intitulada *A Cruel pedagogia do vírus*, nos oferece reflexões sobre a pandemia que ainda vivemos. As palavras que abrem o primeiro capítulo são o seguinte pensamento:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. (...) Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SOUSA SANTOS, 2020).

Certamente, pelo que já descrevemos, como a greve efetuada pela classe docente e os recentes cortes para a ciência que afetaram profundamente o programa, por mais que sejam momentos sensíveis de defesa de direitos, principalmente o da vida, acima de tudo, trazem uma dimensão extremamente importante para a vivência das bolsistas. Paulo Freire (1996, p. 74) versa sobre a dimensão das lutas como um dos saberes indispensáveis para a realização da prática docente, logo, também para a construção da identidade docente.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco, de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não

há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 74).

Sendo assim, nas palavras de Paulo Freire e na pergunta proposta por Boaventura de Sousa Santos, ao presenciarmos a fragilidade da educação e das instituições, a luta das professoras pela dignidade da profissão e proteção da vida e, mais recentemente, o corte das bolsas promovem a mobilização de um saber de extrema importância para a construção da identidade docente, elencado por Paulo Freire como parte indissociável da prática educativa como, em comparação e valor, do respeito à identidade do educando.

Pudemos acompanhar não só pelos informes do sindicato ou pelas notícias veiculadas pela mídia, era frequente na abertura de nossos encontros a exposição de como caminhava a situação da greve, a situação da luta pela vida e pela qualidade da educação básica frente ao vírus. O que aumenta em muito o valor da vivência que ainda estamos absorvendo e executando no subgrupo de pedagogia do PIBID é o exemplo concreto da efetiva busca da dignidade dos profissionais da educação e da melhor qualidade da educação pública brasileira.

A pandemia, como momento excepcional, dada a sua mutabilidade, que requer até o presente momento constantes mudanças para adequar a vida ao contexto, apagou em muito as linhas que dividem o que é governo, o que é política, o que é educação e o que é economia e trouxe com muita ênfase como as políticas adotadas pelos governos implicam direta e indiretamente na educação. Escancarou o quanto a educação é política e logo, como afirmou Paulo Freire, se torna indispensável a participação em sua defesa e dos profissionais e a impossibilidade de ficar de braços cruzados. Assim como nós, bolsistas, devemos nos mobilizar para garantir nosso direito ao pagamento das bolsas pelo governo



e CAPES, ao passo que defendemos a existência do programa, que é o PIBID.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, é notável que a educação brasileira sofreu, junto com todos os outros setores, como sanitário e econômico, a crise do novo Coronavírus. Galvão e Saviani (2021), em conclusão acerca das possibilidades que poderiam ser delineadas para a crise em 2020, escolhem ir, em uma das direções apontadas, para tomada do tempo voltado para ampliação de repertório, falando do ensino fundamental para cima, em vez da reorganização do calendário. Há na fala dos autores na conclusão de seu texto um ar muito semelhante ao que aconteceu na educação infantil, que é a manutenção dos vínculos e ampliação do repertório das crianças.

Desse modo, o “ensino” remoto da Educação Infantil, apesar de sofrer com a falta da relação com as crianças, seja pelas professoras ou bolsistas, não esteve na pior das situações. Uma vez que sua ideia já é a ampliação dos repertórios, obviamente que esta criança fica sujeita aos familiares para introdução da atividade, porém, por outro lado, a escola conseguiu expandir seus muros até as casas, tocou o território familiar de outra maneira e expandiu suas referências de propostas pedagógicas e tecnológicas em face das necessidades.

O exercício da docência durante a pandemia está marcado por uma extrema necessidade de utilizar de outras linguagens sensíveis, humildade e parceria para alcançar as crianças. Os anos de 2020 e 2021 estão assinalados como um tempo de profunda ciência de estar pisando em territórios novos, sejam bolsistas, professoras ou crianças. O cenário acabou por nos colocar em profunda reflexão acerca das possibilidades do que é possível realizar e como alcançar mais qualidade e clareza nas ativida-

des. As trocas, até as mais simples, como dicas de como operar x ou y aplicativo, se tornaram valiosas para ampliação do repertório docente. Toda e qualquer ampliação do repertório docente reverbera diretamente nas crianças. A pandemia ressuscitou aos gritos a necessidade da educadora-pesquisadora, o profissional eternamente inacabado, colocando a todos nós, participantes do programa, em especial, em postura de humildade, como é colocado por Paulo Freire (1996).

A experiência pibidiana conseguiu atingir seus objetivos de iniciar a docência marcada não apenas pelo exercício da prática, mesmo a distância, e reflexão da própria, trouxe consigo ainda as dimensões políticas, a necessidade de apreensão da realidade, da valorização do olhar pesquisador e mergulho nas sensibilidades.

Apesar da visão otimista e do aproveitamento que obtivemos com a experiência do PIBID, tão importante para o vínculo entre universidade e unidade educativa, para a formação inicial das bolsistas e, de certa forma, continuada para as professoras supervisoras, a sensibilidade e preocupação no que toca ao que se passa com as crianças em casa, suas necessidades, suas felicidades, angústias, novos e velhos conhecimentos permeiam a ansiedade do lado da educação, que certamente colherá o que plantou durante o tempo pandêmico. Novamente, durante toda nossa trajetória, estivemos em contato com a ideia de esperança de Paulo Freire, onde “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar” (FREIRE, 1996, p. 80).

## REFERÊNCIAS

Associação dos Docentes da Universidade do Piauí. **Nota de repúdio ao não pagamento das bolsas PIBID e residência pedagógica pelo Governo Federal.** ADUFPI, 2021. Disponível em: <https://adufpi.org.br/nota-de->

repudio-ao-nao-pagamento-das-bolsas-pibid-e-residencia-pedagogica-pelo-governo-federal/. Acesso em: nov. 2021.

BONIN, Robson. **Alunos da rede municipal de Florianópolis receberão chips com internet**. Veja, 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/alunos-da-rede-municipal-de-florianopolis-receberao-chips-com-internet/>. Acesso em: nov. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação,

DALPONTE, Maria Eduarda. **Falta de EPIs e greve impedem retorno às aulas na rede municipal de Florianópolis**. NSC Total, 2021b. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/falta-de-epis-e-greve-impedem-retorno-as-aulas-na-rede-municipal-de-florianopolis#>. Acesso em: nov. 2021.

Estúdio NSC. **Mais de 30 mil estudantes de Florianópolis receberão chips com internet para auxílio nos estudos**. NSC Total, 2021a. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/mais-de-30-mil-estudantes-de-florianopolis-receberao-chips-com-internet-para-auxilio-nos>. Acesso em: nov. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1 SC. **Profissionais da educação votam pelo fim da greve e aulas retornam na segunda-feira em Florianópolis**. g1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/05/30/profissionais-da-educacao-votam-pelo-fim-da-greve-e-aulas-retornam-na-segunda-feira-em-florianopolis.ghtml>. Acesso em: nov. 2021.

GUZZO, Morgani. **Greve da educação termina com início da vacinação, em Florianópolis**. Catarinas, 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/greve-da-educacao-termina-com-inicio-da-vacinacao-em-florianopolis/>. Acesso em: nov. 2021.

MEC. PIBID – Apresentação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>. Acesso em: out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009. Parecer homologado, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.



SAVIANI, Dermeval.; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto**. In. Universidade e Sociedade (BRASÍLIA), v. 67, p. 36-49, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEFESA CIVIL DE SANTA CATARINA. **Portaria Conjunta nº 476: Plano de Contingência para Educação/COVID-19. D.O.E. 06/05/2021**. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19/9703-portaria-conjunta-ses-sed-dcsc-n-476-06-05-21>. Acesso em: nov. 2021.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-98605-97-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

UDESC. PIBID. 2016. Disponível em: <https://www.udesc.br/proreitoria/proen/programas/pibid>. Acesso em: out. 2021.





# BONECAS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

## RECRIANDO COM AS DIFERENÇAS E A SUSTENTABILIDADE



*Ana Leticia Ladik*

*Cristiane de Lima Eidam*

**P**ara que possamos compreender brevemente o ofício da docência e a importância da aproximação dos estudantes de licenciaturas de cursos superiores com o contexto da prática educativa das instituições públicas de ensino, elucidaremos uma concisa trajetória histórica do PIBID e de seus objetivos.

PIBID é a sigla para “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, criado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e regulamentado pelo Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, atualmente vigente.

O programa é administrado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e é realizado por meio de parcerias entre universidades e instituições públicas de educação básica de todo o País, com o objetivo de potencializar a formação inicial dos acadêmicos do curso de licenciaturas e possibilitar a

consolidação entre teoria e prática, uma vez que os estudantes são inseridos no futuro ambiente de trabalho, local para formação e solidificação da identidade profissional.

Sobre o encontro com o exercício da docência, Larrosa nos convida à reflexão:

Para pensar a vocação e o ofício de professor, é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola (entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades – desde a educação infantil até a universidade). O ofício é inseparável do lugar onde é exercido (oficina, laboratório, escritório). Para tornar possível a conversação que pretendia para o curso, é preciso trazer à luz o “professor que temos dentro de nós” e, portanto, o “amor à escola” que lhe está subjacente. (LARROSA, pág. 26. 2018).

Reverberar dentro de nós esse trecho do livro de Larrosa é nos aprofundarmos em um território que outrora já foi desconhecido: quantos de nós saímos das universidades sem ter a oportunidade de experienciar o contexto educativo como um início, como uma possibilidade de, parafraseando o autor, “trazer à luz o professor que temos dentro de nós”?

O PIBID, como interlocução e aproximação da universidade com as instituições de educação básica, oportuniza inícios e potencializa começos. Essa repercussão não se alicerça apenas com os estudantes das licenciaturas, vai muito além: envolve a comunidade escolar, as crianças, as famílias, os docentes que atuam nesses locais e, inclusive, nos permite ampliar o estudo da docência, ao termos o privilégio de estarmos, no momento, compartilhando um relato de experiência que possivelmente irá colaborar com outras discussões, pesquisas e extensões.

O programa objetiva a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente; reconhece as instituições de edu-

cação básica como espaços necessários para ampliar as oportunidades de formação aos profissionais; entende o espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica, norteando os profissionais aos valores da democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de um ambiente educativo inclusivo e cooperativo.

No sentido de ancorarmos os objetivos do programa com a documentação que subsidia a educação infantil e aproximarmos as crianças às mais variadas expressões, demos início a um projeto que se desenvolveu nos meses de setembro a dezembro do ano de 2019, tendo como lócus o NEIM Orlandina Cordeiro, da rede municipal de Florianópolis.

O projeto em questão teve como intencionalidade proporcionar às crianças vivências e experiências por meio da ampliação de suas linguagens, de seus repertórios culturais e de suas brincadeiras, promovendo a produção/construção de brinquedos e implementos a partir de materialidades reaproveitadas.

As crianças desenvolvem seu pensamento e seus conhecimentos de mundo por meio das brincadeiras, das histórias, das relações com sentimentos, das interações com seus pares, com a expansão dos movimentos; são múltiplas as linguagens que possibilitam as descobertas infantis e a ampliação de seus repertórios culturais. Nessa perspectiva, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil do Município de Florianópolis (2010) contribuem:

Quanta beleza reside, e pode ser descoberta, em músicas, contos, filmes, imagens, objetos que não foram feitos exclusivamente para a criança? As crianças vivem e se apropriam das experiências de forma diferenciada dos adultos, sim. Toda-

via, não podemos cair no equívoco de separar o “mundo da criança” do “mundo adulto”, como se as crianças fossem incapazes de apreender, compreender, atribuindo significados a tudo aquilo que lhes rodeia. Independente do adulto, a criança está a toda hora fazendo a leitura do mundo, sem muros, sem divisões, para além dos rótulos que determinam o produto infantil. (pág. 60).

As crianças, em suas heterogêneas e singulares infâncias, expressam-se com suas mais variadas linguagens. Exploram o mundo por meio dos detalhes, dos sabores, dos encontros. Enxergam-no com olhos de descoberta, de curiosidade, com olhos que veem pela primeira vez. Por isso, o olhar atento do professor se faz necessário para observar as nuances desse processo. Para além disso, se faz primordial a escuta, pois, diferentemente do olhar, que algumas vezes se distancia, a escuta convida para estar perto, demonstra afeto, aproxima e expressa: “Estou prestando atenção em ti.” Segundo Larrosa (2011), “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”. Encontrar-se ex/posto à experiência “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2011, pág. 22).

É importante salientar que infância é em qualquer lugar, qualquer espaço, qualquer cultura. Enquanto docentes, precisamos preservar a sensibilidade da criança e sua relação de olhos atentos e abertos ao mundo. Precisamos elaborar uma educação de encontros humanos, de sentido, não só de significado. Envolver famílias, crianças, comunidade educativa, professores, na construção de encontros que possam acolher.

Foi nesse sentido que o projeto das bonecas culturais se articulou, para possibilitar o encontro com a diversidade e multiculturalidade, e ao mesmo tempo se dispôs a dar um sentido concreto ao conceito de sustentabilidade, que é um tema transversal e um



dos pilares do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa, permitindo que os atores desta articulação fossem primordialmente as crianças.

Os grupos participantes como sujeitos ativos nessa dinâmica foram: 3 A, 3 B, 4, 4/3, 5, 5/6, 6 A, 6 B. G1 e G2 (grupos dos bebês) não participaram do momento, devido ao repertório, ainda restrito, de linguagens desenvolvidas. A ação contemplada carecia da linguagem oral (articulação e compreensão) para que se pudesse atribuir significados, escolhas e justificativas pautados por contextos culturais, traduzindo identidade, pertencimento e/ou ancestralidade por parte das crianças.

Todo esse processo de linguagem oral desenvolvido foi essencial para a construção das bonecas, atribuindo a elas características fundamentadas em identificação, diversificação, diversidade, preferências, conhecimento da cultura em que as crianças estão inseridas. No entanto, cabe ressaltar que os grupos dos bebês participaram do desfile proposto na finalização deste projeto.

A metodologia que engendra este artigo será a descrição do vivenciado tendo a fenomenologia como abordagem, e as reflexões pautadas no viés da teoria da complexidade. Não se espera chegar a resultados, somente compartilhar uma ação coletiva como compreensão da importância da interação entre professores que atuam em diferentes lugares pedagógicos, tendo como vínculo a aproximação da Universidade do Estado de Santa Catarina com a instituição pública de educação infantil do município de Florianópolis.

## CONTEXTUALIZANDO A AÇÃO COLETIVA: REFLEXÃO, IDENTIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

[...] Então registraremos que hoje,/a diversidade cultural,/está presente no que fazemos,/de forma bem natural./Com diferentes tipos de línguas,/danças, formas de vestir, religião,/inseridas em tudo que fazemos,/e também na Educação.//E em cada promoção,/de cultura, seja qual for.../não podemos esquecer,/de manifestar nosso amor. Por cada manifestação cultural,/e também por quem a faz,/mostremos sempre respeito,/assim promoveremos a paz. [...]

(CORDEL DIVERSIDADE CULTURAL – Antônia Reginalda Carvalho)

No início letivo de 2019, elaborou-se uma pesquisa com as crianças para obtenção de material que auxiliasse no planejamento no decorrer do processo.

Com o objetivo de efetivar a participação de todas as crianças dos grupos e despertar nelas a expressão para além da oralidade, sugeriu-se que desenhassem as brincadeiras que mais se identificavam. Essa ação foi desenvolvida de forma gradual enquanto outros repertórios e vivências eram explorados na sala referência pelas demais crianças.

A partir do interesse de cada uma, as crianças se aproximavam da mesa onde os materiais estavam disponibilizados e demonstravam curiosidade em participar. Esse movimento possibilitou longos diálogos entre as crianças e as professoras. Na medida em que desenhavam, conversavam sobre as brincadeiras e por que algumas provocavam uma identificação maior. Foi possível perceber que muitas crianças se referiam às brincadeiras em seu contexto familiar e outras faziam referência ao ano anterior e suas vivências no NEIM.

Com os registros escritos a partir dos diálogos efetivados, e com os desenhos elaborados pelas crianças, iniciou-se o desdobramento de perceber e contabilizar quais brincadeiras apareciam e com que frequência se faziam presentes. Por meio dessa amostragem, foi possível identificar e contemplar as seguintes brincadeiras mencionadas com destaque pelas crianças: brincadeiras com bolas (futebol); brincadeiras sobre rodas (carrinhos, patinetes, bicicletas); brincadeiras com bonecas (Barbie, LOL, bebês, *Monster High*, super-heróis, Polly); brincadeiras com elementos da natureza (de loucinha e comidinha); brincadeiras com jogos de mesa e brinquedos eletrônicos (celulares, *tablets*, video games).

Tendo esses registros como eixo norteador, as ações dos planejamentos foram se consolidando, de forma a abranger os brinquedos e brincadeiras compartilhados pelas crianças.

Nesses momentos, o olhar atento do adulto é fundamental, pois quem vivencia o espaço infantil cotidiano costuma ter um olhar mais cuidadoso e geralmente consegue contribuir com a ampliação das práticas, visando possibilitar complexificação das linguagens e interações das crianças.

Inserem-se, assim, na docência da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins. (DEP – EI. pág. 18, 2010).

Com base na história da literatura infantil *A Cinderela das Bonecas*, de Ruth Rocha, o enfoque da proposta da Educação Física seria promover um baile para que as crianças dançassem com suas bonecas. Pensando em corroborar com sua participação ativa, o objetivo era vivenciarem todo o processo de construção



da festa, desde a arrumação das bonecas, dos cenários, das roupas, da escolha das músicas.

Havia também a intencionalidade para que as crianças percebessem o estado das bonecas que estavam nos ambientes do NEIM: quais estavam limpas, inteiras, vestidas. Muitas bonecas ficavam nos parques, nos espaços externos e não recebiam o mesmo cuidado das que ficavam nas salas – ambiente considerado nobre, tendo em vista suas vivências que objetivam desenvolver predominantemente linguagens mais ligadas ao intelecto e menos relacionadas àquelas essencialmente corporais, como o parque.

Após a contação da história, queríamos despertar nas crianças a percepção de que as bonecas que habitavam o parque, desfavorecidas em relação aos cuidados que as bonecas da sala recebiam, também poderiam recebê-los, desde que elas as resgatassem. Da mesma forma que a boneca protagonista da história passou por uma transformação estética com a ajuda da Vovó Neném, as crianças foram sensibilizadas em relação às bonecas “jogadas” no parque.

A partir dessa sensibilização, percebemos a comoção das crianças em querer acolher as bonecas deixadas para trás sem nenhuma chance de participar do “baile” e o empenho em incluir todas nesse resgate. As crianças sentiram responsabilidade na transformação diferenciada de cada uma, notando a importância de gerar identificação e representatividade. Cada criança ficaria responsável por uma boneca, pois, assim como na obra literária, não seria necessário comprar uma boneca nova para participar do baile, bastaria “transformar” as bonecas já existentes. Isso, de certa maneira, já anteciparia, na prática, a ideia de sustentabilidade.

Alicerçadas nessa premissa, realizamos a vivência “O Banho das Bonecas”. Esse foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos do processo e, dentre as vivências, a que melhor pos-





sibilitou às crianças expressarem suas experiências em termos de cuidado e autocuidado.

Em meio a esses processos pedagógicos sendo explorados e em andamento, a professora de Educação Física acompanhou as propostas das bolsistas do PIBID, e a partir da docência compartilhada delineou-se o convite para efetivarmos o projeto das bonecas culturais em parceria.

No andamento do planejamento, acolhendo e escutando as crianças envolvidas, percebemos suas expectativas em relação às vestimentas das bonecas. Oportunizamos, então, momentos de desenhos para que as crianças pudessem expressar suas idealizações de roupas. Conforme o planejamento avançava, outras ideias iam surgindo, foi então que uma criança sugeriu: *“Dá pra fazer um desfile com as bonecas.”*

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p. 177).

Sendo assim, poderíamos flexibilizar o planejamento e substituir o baile por um “desfile de modas”, e as bonecas poderiam vestir as roupas dos personagens ou super-heróis, de acordo com a identidade de seus tutores – as crianças.

Consequentemente, o processo começou a tomar o rumo que todas nós, professoras e bolsistas, esperávamos: o protagonismo das crianças orientando as proposições seguintes, e nós, mediadoras.

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v. 01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Com as sugestões das crianças e com os olhares atentos das docentes e das bolsistas quanto ao que podíamos complexificar e ampliar, o projeto das bonecas culturais foi se estruturando.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: A MULTICULTURALIDADE REPRESENTADA PELAS BONECAS

[...] O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade/Ainda não aprendeu a viver em igualdade. Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada./Pretos, brancos, coloridos/Em uma só caminhada/Não carece divisão por raça, religião Nem por sotaque/Oxente!/Sejam homem ou mulher/Você só é o que é/Por também ser diferente. Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito. Eu reforço esse clamor://Se não der pra ser amor, que seja ao menos respeito!  
(DIVERSIDADE – Bráulio Bessa)

Diante de toda a contextualização do projeto das bonecas, fica a indagação: Como proporcionar uma abordagem pedagógica multicultural e inclusiva tendo as bonecas como recurso mediador?



As bonecas estão presentes no brincar das crianças em diversos âmbitos sociais e culturais. Esse brinquedo atravessou épocas, perpassou muitas gerações e civilizações, às vezes com materiais diversificados, mas incorporando os valores das questões de nossa sociedade. Segundo Santana (2014, pág. 113):

As bonecas atravessaram épocas e civilizações. A boneca mais conhecida do Brasil é a chamada “bruxinha de pano”, de fabricação caseira, precária e tradicional na época colonial, utilizada pelas crianças de baixa renda. [...] As primeiras bonecas, como as que temos hoje, aportadas no Brasil vieram com a família real em 1808, mas eram restritas às famílias mais ricas. As bonecas de pano eram, a princípio, objeto de magia negra herdada da cultura africana trazida pelos escravos. Posteriormente, passaram a ser utilizadas como brinquedos pelas crianças das famílias de baixa renda e foram se popularizando com a passagem do tempo. Essas bonecas de pano serviram de modelo para Emília, a boneca de pano mais famosa do Brasil, personagem dos livros de Monteiro Lobato. A partir das bonecas de pano, foram produzidas bonecas de plástico e vinil, cada vez com mais movimentações.

Além disso, as bonecas fazem parte de um brinquedo que, mesmo nos dias atuais, traz um retrato forte e cultural referente à questão de gênero. Torna-se importante utilizar desse recurso material para a construção e desconstrução do processo identitário dos sujeitos envolvidos nesse processo, as crianças.

Por considerar todo esse arcabouço, é fundamental que as bonecas reflitam a diversidade sociocultural na qual as crianças estão inseridas. Quanto maior o repertório de culturas, etnias e situações representadas pelas bonecas, maior a probabilidade da identificação representativa simbólica do sujeito com o objeto, oportunizando, assim, o desenvolvimento integral das crianças envolvidas nesse processo de aproximação.



Brincar com bonecas variadas, que fogem dos padrões sociais, propicia reconhecimento das diferenças, atitudes inclusivas, aproximação com diferentes identidades, representatividade e respeito. Diversos conhecimentos de mundo são contemplados desde a primeira infância a partir de uma interação lúdica com um brinquedo comum/normal em todos os contextos sociais.

As bonecas são representações humanas (bebês) que, por sua vez, auxiliam as crianças no mundo da imaginação, do faz de conta, de ser a mamãe, de ser o papai, de ser o bebê nas brincadeiras. Entrar nesses papéis permite que as crianças se coloquem no lugar do outro e assumam posturas sociais nesse ato simbólico do brincar.

Segundo Brougère, citado por Cruz (2011), a boneca bebê foi criada no processo de industrialização do século XIX, com o intuito de representar a criança de forma mais realista e de simbolizar a maternidade, fez grande sucesso e dominou o mercado de bonecas por muitas décadas. Por representarem a criança como bebê ou menina, essas bonecas permitem e incentivam a representação de uma relação afetiva de cuidado por meio de atos como alimentar, acalantar, pentear, vestir, desenvolvendo rituais de afeição.

Com base na participação das crianças nos registros, surgiram vários personagens a serem representados pelas bonecas: super-heróis, princesas, rainhas, a maioria deles midiáticos. Diante desse cenário, percebemos a necessidade de mediar a proposta no sentido de ampliar e complexificar o repertório cultural das crianças.

As roupas das bonecas começaram a ser confeccionadas pelas “Vovós Nenéns” – professoras e bolsistas do PIBID –, trazendo para o figurino alguns dos personagens sugeridos pelas crianças, como Moana e seu pai – “Chefe Tui” –, jogador de futebol, sereia,

mas também ampliando a diversidade com vestimentas de bonecas negras, indígenas, orientais, muçulmanas.

A representatividade inclusiva apareceu em bonecas como a bailarina negra com uma perna, a jogadora de futebol feminino, a boneca com óculos de grau e usando tapa – olhos em um dos olhos.

Ao conversar com as crianças sobre as roupas que as bonecas vestiriam e representariam, e havendo a predominância das figuras de super-heróis, perguntamos a elas “o que é um super-herói e o que ele faz?”. As respostas foram, invariavelmente, ilustrando ações com verbos: bater, defender, quebrar, destruir, voar, entre outros. Então provocamos as crianças com a ideia de que os heróis de verdade não batem e nem destroem, eles ajudam as outras pessoas e constroem a sociedade.

Portanto, a partir da assimilação, construção e debate desse segundo conceito de “herói”, continuamos a conversa e partiu das crianças que os heróis seriam pessoas como o pai, a mãe, a professora, o médico, o policial, o bombeiro, enfim, pessoas reais que fazem parte do cotidiano delas e realizam ações edificantes.

Em dado momento, quase terminando o semestre, com os personagens construídos coletivamente, as roupas confeccionadas, as músicas correspondentes de cada cultura selecionadas, o cenário composto, realizamos o tão esperado desfile.

O desfile das bonecas foi realizado em dois momentos: matutino, no bosque do NEIM, e vespertino, no refeitório. Pela manhã, o espaço foi pensado para os grupos G 1 a G 4 e, à tarde, para os grupos da pré-escola.

As crianças bem pequenas foram alocadas em tapetes no gramado em volta de uma mesa grande e retangular, que seria a passarela. Nesse caso, as bonecas saíram por detrás de um cenário preparado com uma cortina e foram guiadas e apresentadas pelas professoras e bolsistas.



No refeitório, foram conduzidas circulando entre as mesas e os olhares atentos e próximos das crianças, que as tocavam e brincavam.

Cada boneca que desfilou tinha uma música própria e, pelos trajes e trilha sonora, era reconhecida pelas crianças, que pronunciavam seus nomes com alegria e às vezes indagação: “*Moana*”, “*bailarina*”, “*jogadora de futebol?*”. A inclusão do novo e do diferente despertou o interesse das crianças, que ficaram focadas e com olhares atentos a cada modelo apresentada.

No desfile, destacaram-se as linguagens visual e sonora. Após o desfile, as crianças se aproximaram e brincaram com as bonecas. Dentre as bonecas multiculturais estavam uma boliviana, uma muçulmana, uma indígena, uma europeia, entre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos e as brincadeiras se configuram em um estreito convívio social, em que as redes de interação são ampliadas e construídas dentro de um processo dinâmico.

No desenvolvimento dessas relações sociais dos enredos infantis ocorrem as construções, reconstruções e trocas, tanto de materialidades quanto de conhecimento e apropriação de mundo.

Dentro dessa perspectiva, é comum encontrarmos nos ambientes infantis bonecas com padrão de cultura hegemônica. Raramente observamos a integração de bonecas que demonstram sua bagagem cultural por meio da vestimenta, da cor da pele, dos traços do rosto, entre outras características.

Considerando a temática do projeto realizado e explanado ao longo deste documento, as bonecas podem se apresentar nos contextos infantis como meras “bonecas”, ou podem ser brinquedos produtores da ampliação de repertório da multiculturalidade.



O projeto desenvolvido possibilitou despertar o olhar para essa materialidade que nos acompanha desde a infância e que acaba fazendo parte de um cenário pouco explorado por nós, professores, no que tange à multiplicidade que ele dispõe. A inclusão das bonecas multiculturais no planejamento docente propicia o empoderamento, a identificação e a representação a toda comunidade educativa.

Durante a realização do desfile com as bonecas culturais, observamos a participação de diversos segmentos da unidade educativa (funcionárias da limpeza, da secretaria, da cozinha). Posteriormente, chegaram até nós muitos relatos do quanto esses profissionais se emocionaram, por se lembrar de suas infâncias e se verem em alguns personagens, bem como o quanto as crianças partilhavam suas impressões referentes ao desfile, sendo certo que a concretização desse projeto se mostrou possível em razão da prática da docência compartilhada entre professora regente, professora de Educação Física e bolsistas.

De outro lado, tem-se que o PIBID é um programa de relevante importância para a formação docente, bem como para a unidade que recebe as bolsistas, pois viabiliza trocas de experiências, enriquece o processo de formação dos estudantes e permite aos docentes da unidade compartilharem dessa (re)formação.

A iniciação à docência se constitui como uma etapa fundamental no processo de aprendizagem docente. Dentro dessa perspectiva, faremos referência à música *Borboletas*, composição de Jair de Oliveira: “Borboletas são tão belas, o que seria delas se não pudessem voar? O céu e as estrelas não poderiam vê-las passar. Lá fora eu vejo um mundo e sinto lá no fundo, que aqui não é o meu lugar, eu sou pequenininha e fico aqui sozinha a sonhar.”





Esse trecho nos faz refletir sobre a ação do voar e do sentimento de pertença. A borboleta, em sua totalidade, não poderia mostrar sua exuberância se não tivesse o singelo ato de voar.

Utilizando-se dessa passagem como uma metáfora ao que foi desenvolvido em nosso projeto e ao longo do PIBID no ano de 2019, compreendemos a importância de nossa contribuição, enquanto docentes atuantes, no processo de formação dos bolsistas.

Assim como a borboleta, muitas vezes os estudantes de licenciatura deixam de “voar”, deixam de potencializar seus aprendizados, por estarem incorporados a um sistema que não os faz sentirem-se sujeitos participantes do processo e, assim como a referida borboleta, olham em volta e sentem-se “sozinhos a sonhar”.

O curso de licenciatura em Pedagogia requer dos estudantes um olhar na dimensão das infâncias, das crianças, das interações, das brincadeiras. Dentro desse processo, percebemos que a aprendizagem da docência é desenvolvimental, sendo assim, é construída em contextos partilhados, perpassados por vivências/experiências que acontecem em diferentes tempos e espaços de formação.

A integralidade desse aprendizado se desdobra em contextos reais, no chão da unidade de educação, onde os sujeitos envolvidos assumem os papéis de iniciantes e iniciadores ao compartilhar a docência.

Com base na explanação realizada neste documento acerca do projeto das bonecas culturais, concluímos que todos os envolvidos “alçaram seus voos”, como a referida borboleta.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 045, de 12 de março de 2018.** Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). <https://www.gov.br/>

capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-45-regulamento-pibid-e-residencia-pedagogica-site-pdf

BRASIL. Ministério da Educação. PIBID. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> Acesso em: 04 out. 2021 às 17:03

BRÁULIO, Bessa. Poesia que transforma. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

Cordel Diversidade Cultural – Antônia Reginalda Carvalho de Oliveira. <https://www.webartigos.com/artigos/cordel-diversidade-cultural/145850>. Acesso em: 19 out. 2021 às 12:38

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19) acesso em: 04 out. 2021 às 22:19

CRUZ, Michelle Brugnera. Bonecas, Diversidade e Inclusão: Brincando com as Diferenças. **Rev Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, 2011. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v28n85a05.pdf>

Acesso em: 26 out. 2021 às 22:07

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: PMF, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis. Florianópolis: PMF, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/artic/e/view/2444/1898#>

\_\_\_\_\_. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de ser professor. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2018.

SANTANA, Lucirene Ferreira. História da infância e do brinqueado: um olhar nas bonecas Karajá-Ritòkò e Bárbie como artefatos culturais na construção da identidade das meninas da Aldeia Buridina / Goiânia, 2014.

# TESSITURAS DA DOCÊNCIA

## PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ana Letícia Ladik*

*Fernanda Nunes*

**N**este trabalho temos o propósito de relatar as experiências desenvolvidas por duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entre os anos de 2017/2019 e 2020/2021, de forma presencial e remota, respectivamente.

Devido ao objetivo que existe em aproximar os estudantes do curso de Pedagogia da prática docente, seja para atuar junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, observando e compreendendo como funciona o cotidiano pedagógico de uma unidade educativa, bem como em relação à organização e planejamento dos tempos e espaços, ou seja, da rotina diária. Seja também para reconhecer a importância do papel do pedagogo na educação, por meio da articulação entre a teoria e a prática cotidiana de unidades de educação pública. Assim, os bolsistas são incluídos no

contexto educativo, junto a diferentes agrupamentos de crianças, tendo como premissa a aproximação do universo político e pedagógico das instituições, buscando dar visibilidade às manifestações expressivas das crianças, conhecendo os seus saberes, seus modos de se relacionar com os outros (crianças e adultos), com o mundo, ou seja, seus modos de viver a infância.

Nesse sentido, o PIBID é criado por meio da Política Nacional de Professores do Ministério da Educação (MEC), oferecido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando proporcionar estreitamento entre os processos formativos vivenciados pelos estudantes dos cursos de licenciaturas e pelos professores da educação básica da rede pública de ensino.

Assim, o programa se desenvolve em parceria entre instituição de ensino superior e rede pública de Educação, neste caso referido, entre a UDESC e a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Sendo essa participante submetida ao edital de convocação de professores da rede de Educação que tivessem interesse em participar do programa.

Cabe destacarmos que o programa oferece subsídios para os supervisores e professores atuantes da rede pública, possibilitando, assim, formação continuada, com a perspectiva de ressignificar e repensar a própria trajetória profissional docente. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 23) nos convida para essa reflexão em um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual ele aborda os saberes necessários à prática educativa:

É preciso que (...) desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem for-

mar é ação pelo qual um sujeito criador se forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

A constituição da profissão docente se estabelece em um longo processo de formação que não se encerra nos cursos de graduação – formação inicial, pelo contrário, se estende por todo percurso profissional. É um movimento de visitar – revisitar, avaliar – reavaliar, observar – reobservar, é estar em constante e contínua formação, que prossegue ao longo da jornada da docência. Nesse sentido, o princípio de união entre a teoria e a prática é imprescindível para a formação pedagógica dos professores, tanto os graduados como os graduandos.

Assim, não se pode ansiar que, durante e/ou após a graduação, o professor esteja “pronto”, essa é apenas a primeira etapa de um longo processo. Perspectivar que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se faz ampliar o desenvolvimento de muitas áreas do conhecimento, sendo essa moção uma ponte para novas possibilidades. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 39) afirma: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Pensando em contribuir com possíveis reflexões acerca da docência, a intencionalidade deste artigo é destacar as minúcias que se engendraram no processo formativo entre os bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia e duas professoras-supervisoras da RMEF, depreendendo a importância de garantir a aproximação dos graduandos à prática docente da rede pública de educação.

Cabe salientar que ambas as supervisoras tiveram experiências distintas com o programa: de maneira presencial, em 2017 e 2019. E de maneira remota, entre 2020 e 2021. Desta forma, buscar-se-á elucidar os dois momentos que decorreram, suas relevâncias e desafios no processo.

## MINÚCIAS DO PIBID ANTES DA PANDEMIA

“Minha ciranda não é minha só/Ela é de todos nós/A melodia principal quem/Guia é a primeira voz/Pra se dançar ciranda/Juntamos mão com mão Formando uma roda/Cantando uma canção”  
(MINHA CIRANDA – Lia de Itamaracá)

Narrativa de um tempo não muito longínquo...

O ano era 2017!

Quando uma das professoras foi convidada pelo Prof. Adilson de Angelo (coordenador do PIBID nesta ocasião) a supervisionar um grupo de seis bolsistas na unidade educativa na qual atuava no referido ano.

Assim, em meados do primeiro semestre, as bolsistas iniciaram um processo de inserção na unidade educativa e, de modo mais específico, no grupo G2, o qual atendia 20 crianças na faixa etária de 1 ano a 1 ano e 11 meses completos no início do ano letivo. Dessas, dez crianças tinham matrícula em período integral e dez, em período parcial, sendo cinco no turno matutino e outras cinco no turno vespertino.

Além da supervisora, que era a professora titular (e tinha uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, das quais 26 horas e 40 minutos eram cumpridas junto ao grupo de crianças), a docência era compartilhada com mais seis profissionais, sendo duas professoras auxiliares (cada uma atuava semanalmente durante 6 horas e 40 minutos nesse grupo, durante o período de hora-atividade da professora titular), dois professores de Educação Física e duas auxiliares de sala (sendo um profissional de cada segmento por turno de atendimento, ou seja, matutino e vespertino). Diante desse número ampliado de profissionais que atuavam junto às crianças, a inserção das bolsistas se deu com bastante tranquili-

dade, uma vez que as crianças não ‘estranhavam’ a circulação de diferentes adultos no espaço da sala e nem junto a elas.

Inicialmente, elas realizaram um movimento de observação, o qual se constituiu em adentrar o espaço da sala referência do grupo e buscar perceber os modos de agir junto a cada criança durante os diferentes momentos que compunham a rotina diária (acolhida/chegada, refeições, higiene, descanso, propostas de livre escolha das crianças, propostas coordenadas pelas professoras). Gradativamente, as bolsistas foram se tornando partícipes desses momentos, e ao interagir com as crianças, foram construindo vínculo afetivo com elas.

Dessa forma, as bolsistas foram percebendo quais os interesses e necessidades das crianças e, junto com a supervisora e demais profissionais do grupo, foram elaborando seus planejamentos. Esses previam desde as ações diárias/cotidianas até propostas coordenadas, por meio das quais as bolsistas buscavam diversificar, ampliar e complexificar as vivências das crianças a partir dos registros daquilo que tinham observado anteriormente, em consonância com os documentos orientadores da rede municipal de ensino e demais referenciais teóricos da área.

Além da ação-prática docente, por meio da qual buscou-se a construção de um fazer pedagógico repleto de sentido e significado tanto para as crianças como para as bolsistas e professoras, o trabalho desenvolvido pelos integrantes do PIBID neste grupo (coordenador, supervisora e bolsistas) contemplou também momentos de estudo e reflexão. Tais momentos tinham como foco o debate acerca da pequena infância, em especial no que se refere aos eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, quais sejam: brincadeiras e as múltiplas linguagens, perpassadas pelas relações sociais entre diferentes sujeitos (adultos e crianças). Outro tema abordado nesses momentos de estudo foi o material produzido por Paulo Fochi sobre o brincar heurístico.



A partir desse movimento, concordamos com Moura (2010, p. 358), quando ele afirma que “o espaço coletivo se constitui como espaço de formação docente ao criar condições para a produção de um novo fazer docente”.

Assim, consideramos fundamental e de grande importância a participação das alunas do curso de Pedagogia da UDESC, por meio do PIBID, que tiveram a oportunidade de interagir e propor situações desafiadoras e significantes tanto para e com as crianças, como para e com as professoras do G2.

Narrativa de um tempo não muito longínquo...

O ano era 2019!

Rememorar; Relembrar; Retomar; Recordar... É possível descrever tantos sinônimos para expressar o que de fato nos contagia quando revisitamos acontecimentos de outrora: reviver! Somos acometidos por uma onda de alegria, de satisfação, de gratidão, de saudade! Os tempos bons, aqueles que carregam uma bagagem infinita de significados, de marcas, de afetos, são como navegar em um tsunami de emoções, daquelas que deixam nosso coração quentinho de felicidade.

Ao fazer uma retrospectiva de tudo que foi vivenciado junto ao PIBID no ano de 2019, é possível reavivar um percurso intenso, cheio de descobertas, curiosidades e muito movimento.

Através de um edital enviado à rede municipal de Florianópolis pela UDESC, uma das professoras do NEIM Orlandina Cordeiro foi selecionada para fazer parte do PIBID, tornando-se supervisora de seis bolsistas, estudantes do curso de Pedagogia da universidade em questão. A jornada se efetivou a partir do mês de abril de 2019, tendo como ponto de partida uma reunião com o então coordenador do PIBID, Prof. Dr. Adilson de Ângelo, e a



equipe diretiva da unidade de Educação Infantil. Após os encaminhamentos introdutórios, foi marcado um encontro com as seis bolsistas do PIBID no espaço do Laborei na UDESC. Naquele momento foi possível conhecer as bolsistas, suas expectativas com o programa, com o NEIM, com a aproximação do contexto das infâncias, com a docência e, dessa forma, iniciar um vínculo mais aproximado entre nós. Dialogamos sobre nossos interesses, nossos objetivos, nossa visão de educação, nossas inseguranças, nossos desafios e nossas coragens. Assim, aos poucos, fomos delineando nossas identidades acadêmicas e docentes, que seriam transformadas com as experiências compartilhadas durante aquele ano.

Isto posto, iniciou-se o processo de inserção das estudantes na unidade educativa. Como se tratava de um número grande de bolsistas, dividimos o grupo em duplas, as quais frequentavam o ambiente educativo uma vez na semana e ficavam observando ativamente o grupo 5 (grupo em que a supervisora era docente). Nossa intenção desde o início foi efetivar a docência compartilhada. Dessa forma, a orientação atribuída às bolsistas era para que se fizessem mais presentes nos horários em que as crianças dos outros grupos estivessem em momentos coletivos, como refeitório e parque, assim elas iriam sendo notadas e suas fisionomias sendo reconhecidas pelas crianças, movimento este que facilitaria a iniciação dos projetos de docência realizados pelas estudantes. Foi comum escutarmos das crianças questionamentos repletos de curiosidades: “*como é seu nome?*”, “*o que vocês estão fazendo aqui?*”, “*vocês serão as nossas professoras?*”

Realizamos esse processo de aproximação das bolsistas com a Unidade Educativa durante um mês e, após esse período, demos início às propostas coletivas, as quais reuniram todas as bolsistas no mesmo período ao NEIM.

Mensalmente nos reuníamos no LABOREI/UDESC para definirmos o eixo norteador do planejamento coletivo. Elaborá-

vamos os objetivos, a justificativa e como seria organizada e efetuada a prática com cada agrupamento etário, buscando sempre ampliar, complexificar e diversificar as vivências das crianças. Em algumas propostas foi possível contemplar todas as faixas etárias, sem necessitar adaptar o planejamento; outras vezes precisamos repensar as estratégias que seriam utilizadas com determinado grupo, tendo sempre o mesmo eixo norteador. Tivemos como aporte teórico os documentos orientadores da RMEF e os documentos referenciais da Educação Infantil em âmbito nacional.

Na primeira proposta desenvolvida com as crianças, buscou-se unir a linguagem musical e corporal. Iniciamos elaborando um trabalho coletivo junto com as famílias, solicitando a contribuição de materiais como: panelas, tampas de panela, colheres, latas, tampas de garrafa pet... produtos/materiais que poderiam ser reutilizados e que nos auxiliariam a construir instrumentos sonoros para o espaço do parque. O apoio das famílias foi altamente colaborativo; conseguimos muitas doações e, assim, confeccionamos diversos espaços para sons, ritmos e descobertas. Observar e registrar o movimento das crianças ao explorarem os espaços sonoros foi imprescindível para a formação da docência: tanto no que tange às bolsistas quanto às docentes da unidade, pois, independentemente do espaço, estamos sempre em constante formação pedagógica.

Dando continuidade, realizamos um almoço dançante no espaço do refeitório. Observamos que na rotina das unidades existem momentos para desenvolver determinada ação/proposta, mas raramente essas ações coexistem entre si.

Consideramos que nós, adultos, frequentamos locais que geralmente têm música ao vivo (restaurantes, *pubs*, praças de alimentação), tudo isso atrelado a risadas e diálogos. Diante disso, indaga-se: no espaço de Educação Infantil, essas vivências são propiciadas?



O almoço dançante foi uma proposta que possibilitou ao coletivo da unidade repensar muitas questões da docência que se tornaram arraigadas durante o tempo. As crianças ficaram encantadas com a experiência e seguiram por dias relatando o quanto aquela ocasião havia sido divertida e diferente.

Seguindo, elaboramos um momento de batuque corporal. Essa proposta teve como intencionalidade reproduzir sons tendo como “instrumento” o próprio corpo. As crianças foram convidadas a pensar quais partes do corpo podem emitir som e a partir desse diálogo elaboramos uma grande sinfonia corporal com os diversos grupos etários.

Cabe ressaltar que, em todos os planejamentos, tivemos como objetivo repensar os espaços. Sendo assim, buscamos realizar as ações nos mais variados lugares da unidade educativa.

Outro eixo norteador contemplado foi o dos “Cinco Sentidos”. Elaboramos momentos de roda de violão com os bebês; organizamos painéis sensoriais nos corredores, tendo o cuidado de deixá-los ao alcance de todos, para que assim todas as crianças da unidade pudessem explorá-los.

A brincadeira da cabra-cega também se fez presente, e consistia em uma criança segurar um chocalho enquanto outra ficava vendada. O trabalho em equipe foi necessário para que a criança vendada conseguisse encontrar a criança com o chocalho.

Com a participação da nutricionista da unidade, oportunizamos uma experiência diferenciada ao paladar, com uma degustação de águas saborizadas.

Por meio de uma contação de histórias, as crianças exploraram diferentes potes de aromas, desde os bebês até as crianças do grupo 6. O personagem da história estava muito gripado e não conseguia sentir cheiros, então precisou do auxílio das crianças. Esse momento foi muito investigativo: as crianças sentiam

o cheiro e repassavam o pote ao amigo para compartilhar o que haviam percebido, debatiam entre os pares qual cheiro poderia ser e, por vezes, compartilharam memórias de momentos vivenciados com os aromas sentidos.

O parque da frente ganhou um novo colorido com a ação do “Parque Sensorial”. O espaço foi organizado previamente e aos poucos os grupos iam vivenciar essas “novas” sensações. Por meio de uma história contada apenas com sons, as crianças tiveram a possibilidade de aguçar a livre imaginação do enredo. Sons que são comuns em nosso dia a dia e, muitas vezes, tornam-se “inaudíveis”, por fazerem parte das ações que acabam tendo um enfoque maior, puderam ser contemplados em sua íntegra.

Com essa proposta, percebemos o quanto a interação se fez presente. As crianças dialogavam entre seus pares para identificar os sons produzidos e a relação destes com as nossas práticas cotidianas.

Para finalizar esse rico período em que as bolsistas estiveram presentes na unidade educativa, foi realizado um projeto em parceria com a professora de Educação Física, no qual bonecas culturais foram confeccionadas a partir de registros e participação das crianças de toda a unidade.

Como forma de socialização e interação, as bonecas participaram de um desfile cultural, contemplando a representatividade, a linguagem visual, a linguagem musical e a linguagem identitária.

Paulo Freire (1996, p. 29), em seus eminentes apontamentos, nos convida a ponderar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Compreendemos que o exercício da docência requer de nós um compromisso, uma responsabilidade de ter o olhar perquiridor em todas as ações desenvolvidas e observadas.

Dispor da possibilidade de ter estudantes/bolsistas participando ativamente dessa experiência em uma unidade de Educação Infantil possibilita a nós, professores imbuídos com essa aproxi-



mação, nos sentirmos desafiados com a formação continuada, o que implica reflexão sobre os fazeres cotidianos, levando à prática de superar a crença tradicional, limitante e infundável sobre a dicotomia entre teoria e prática. O PIBID, com toda sua potência, contribuiu efetivamente para a valorização do magistério.

As bolsistas do PIBID também passaram por esse processo de ressignificar a teoria, agora tendo a proximidade com a prática. Encorajando, desse modo, suas visões de mundo e de conhecimento do concreto e do real de uma unidade educativa.

Nosso desejo é seguir trilhando o caminho do ensino e da pesquisa concomitantemente, com a certeza de que um jamais pode andar sem o outro lado a lado!

## MINÚCIAS DO PIBID EM TEMPO DE PANDEMIA

“No novo tempo, apesar dos perigos/Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta  
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver/  
Pra que nossa esperança seja mais que a vingança  
Seja sempre um caminho que se deixa de herança  
No novo tempo, apesar dos castigos/De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga/Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer”  
(NOVO TEMPO – Ivan Lins)

Em decorrência da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 e a necessidade de restringir o contato físico social, as atividades educativas presenciais foram suspensas em todo território nacional, abarcando os diversos segmentos da educação. Dessa forma, o cenário educativo necessitou reorganizar-se e repensar estratégias para continuar suas atividades, optando então pelo modo remoto (não presencial), tendo como recurso as plataformas digitais.

O primeiro encontro do PIBID-Pedagogia ocorreu no quarto trimestre de 2020 e envolveu estudantes-bolsistas, professoras-



-supervisoras e professora-coordenadora em um ambiente virtual através do *Microsoft Teams* (aplicativo tecnológico para reuniões).

Nessa ocasião, foram organizadas duas equipes de trabalho, as quais estavam compostas por oito bolsistas e uma supervisora. Também foram apresentados o objetivo do trabalho a ser realizado e os aspectos relativos aos encontros quanto à periodicidade e estudos.

No referido período, tivemos encontros de formação, nos quais deu-se início aos estudos acerca da docência na Educação Infantil. E nos encontros envolvendo cada equipe separadamente, foram realizadas diferentes ações. Com uma equipe buscamos contextualizar a unidade educativa, contemplar aspectos que constituíram o fazer pedagógico junto às crianças e suas famílias durante o ano letivo de 2020. Para isso, abordamos o processo de inserção e organização do trabalho vivenciado na modalidade presencial. E buscamos contemplar também o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de ações comunicativas de modo remoto a partir de junho do referido ano.

Ainda foi indicada a leitura das produções textuais elaboradas pelos profissionais da unidade educativa (disponíveis no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação), por meio das quais buscou-se abordar de forma clara temas importantes que estão presentes no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, tais como: Brincadeira; Rotina; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Inclusiva; Movimento e Infância; Processo de alfabetização, entre outros.

Com a outra equipe buscou-se contextualizar também a unidade educativa, ressaltar a importância da pesquisa (independente do tempo/espço em que estamos atuando/vivendo); de como vamos nos constituindo como sujeitos diferentes a partir da relação com o outro; de como é importante dar vez e voz aos

nossos pensamentos, no sentido de compartilharmos experiências. Fez-se também uma retrospectiva de como transcorreu o trabalho junto ao PIBID em 2019.

Após o período de recesso, o mês de janeiro de 2021 foi dedicado à leitura das documentações curriculares para Educação Infantil da RMEF. Os encontros foram retomados no mês de fevereiro, ainda de maneira remota. Neste decorrer, tivemos reuniões envolvendo todos os participantes do programa, as quais se constituíram como importantes momentos de formação, uma vez que abordaram temáticas como: Trabalho em equipe; Organização da rotina; Direito das crianças; Critérios de qualidade para a Educação Infantil, e Planejamento escolar; e que tiveram como interlocutoras as Professoras Doutoras Julice Dias e Adriana Correa.

Ainda nesse primeiro momento do ano, as professoras supervisoras conversaram sobre as ações desenvolvidas por cada equipe anteriormente e consideraram pertinente delinear possíveis estratégias para a inserção dos bolsistas no trabalho pedagógico das unidades educativas.

Levando em consideração a manutenção do trabalho remoto em ambas as unidades educativas, decidiram recomendar aos bolsistas o acesso a algumas “lives gravadas” que estão disponíveis na plataforma do *YouTube*, no canal do Núcleo de Formação Permanente (NUFPAEI), sobre ações comunicativas com as famílias, por exemplo, bem como a retomada da leitura dos textos anteriormente indicados para estudo. Mas a principal alteração pensada consistiu na realização dos encontros com os bolsistas de forma conjunta.

Nesses encontros realizou-se uma breve exposição dos processos de elaboração dos planos de contingência que as unidades educativas precisaram elaborar, visando a organização do aten-



dimento das crianças no modo presencial e que até o momento não contempla a participação dos bolsistas da mesma forma.

Assim, após uma rodada de conversa sobre as possibilidades e limitações acerca da docência no momento atual, deliberou-se conjuntamente pela elaboração, por parte dos bolsistas, de ações comunicativas que busquem contemplar a faixa etária atendida na Educação Infantil, seja de maneira ampliada, seja direcionando a proposta para uma faixa etária mais específica (bebês de 4 meses a 1 ano de idade, por exemplo). Também compartilhamos imagens do cotidiano na Educação Infantil, tanto sob a ótica dos adultos, como sob a ótica das crianças, o que suscitou debate que contemplou vários dos assuntos mencionados anteriormente.

Diante do exposto, podemos considerar que a realização do programa nos dois modelos vivenciados (presencial e remoto) possibilitou diferentes processos formativos.

No primeiro caso, houve a imersão dos bolsistas no ‘chão’ da escola, onde puderam vivenciar, aprender, compreender as limitações e potencialidades vividas por profissionais e crianças nos espaços educativos. E mais recentemente, no segundo caso, tanto os bolsistas quanto as professoras-supervisoras precisaram aprender a lidar com as tecnologias enquanto ferramentas importantes para a comunicação, pesquisa, elaboração de materiais (inclusive do presente artigo), entre outras ações necessárias ao trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciação à docência se configura como uma etapa fundamental no desenvolvimento da aprendizagem docente. No entanto, esse processo é nômade, pois ocorre ao longo da vida e está sempre em transformação, não tendo um ponto fixo, nem um lugar específico. Esse aprendizado é possibilitado por diferentes



sujeitos, tempos e espaços, que vão construindo e edificando a docência ao longo da trajetória.

Tendo como aporte a retomada desses caminhos percorridos com o PIBID, conforme descrito ao longo deste documento, entende-se que o programa está contribuindo para escrever um novo capítulo na história da educação brasileira. A partir de ações coletivas entre universidade e unidade de educação pública, a formação docente se potencializa, se renova e se inova.

A iniciação à prática docente possibilitada pelo PIBID favorece o contato, o acesso e a vivência dos estudantes com esses diferentes contextos, e também auxilia no alicerçamento deste processo, oportunizando a transição da discência para a docência, em um movimento paulatino de aproximação do estudante com o seu futuro campo profissional.

A intersecção da teoria com a prática, perpassada pela universidade e pela unidade de educação pública, aproxima e reforça a dimensão coletiva do trabalho docente e da aprendizagem, tornando esse momento um (com)partilhamento intermediário entre o ser discente e o vir a ser docente.

Compreendendo a potencialidade do PIBID como política pública, também se identificam suas “fragilidades”. Esclareceremos: na mesma medida em que o programa promove formação inicial e continuada, aprendizagem da docência na docência propriamente dita, aprimoramento da identidade profissional, sua continuidade está se tornando vulnerável.

As políticas públicas de incentivo têm sofrido alterações e contingências por conta do momento político que temos vivenciado e, por consequência, tudo que foi conquistado inclina-se a retroceder e a aproximação dos licenciandos com o cotidiano educativo na prática poderá voltar a existir somente como utopia.

Uma educação de qualidade é o rumo de uma nação para seu efetivo desenvolvimento. Parafraseando Nóvoa (2017), é na escola pública que se ganha ou se perde um país e, por isso, é necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo se conscientizem do compromisso social e político com a educação de qualidade para todos.

Aproveitando o ensejo, far-se-á referência a um trecho da música *Pra não dizer que não falei de flores*, composição de Geraldo Vandré:

Caminhando e cantando e seguindo a canção.  
Somos todos iguais braços dados ou não. Nas  
escolas, nas ruas, campos, construções. Cami-  
nhando e cantando e seguindo a canção. Vem,  
vamos embora, que esperar não é saber. Quem  
sabe faz a hora, não espera acontecer.

Utilizando-nos desse trecho como metáfora ao que foi desenvolvido no decorrer do programa, percebemos a grandiosa ação que possuímos enquanto docentes. O quanto nosso papel como atuantes do sistema pode fazer diferença no processo social, estrutural e educacional. Assim, acreditamos que é preciso seguir em movimento, pois “*quem sabe faz a hora, não espera acontecer*”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> – Acesso em: 30/08/2021 às 12:47

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil** – OBECI/ org. Paulo Fochi. Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ITAMARACÁ, Lia. **Minha Ciranda**. Pernambuco: Somax Estúdio e Carranca: 2000.

LINS, Ivan. Novo Tempo. EMI: São Paulo:1980.

MORETTI, Vanessa D. MOURA, Manoel O. de **A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual.** Psicologia política. Vol 10. n. 20, pp 345-361. Jul-Dez. 2010.

NÓVOA, António. **O lugar da licenciatura.** Ensino Superior, [s. l.], nov. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/> Acesso em: 20 out. 2021.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei de flores. São Paulo: Som maior: 1968.





# O OLHAR DA PRECEPTORA AO ACOMPANHAR OS ALUNOS DA RESIDÊNCIA DO CURSO DE GEOGRAFIA



*Edna Graziela Fraga Carneiro*

**C**omo supervisora (preceptora) do Programa Residência Pedagógica Geografia, recebi os estudantes bolsistas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) para desenvolver as ações e a iniciação à docência na Escola de Educação Básica Tenente Almachio, que fica situada no Bairro Tapera, em Florianópolis/SC.

A Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que é coordenado pela CAPES e tem como objetivos fomentar a formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, promover a imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica, contribuir na constituição da identidade profissional e promover a valorização da profissão docente e a relação entre universidade e a Educação Básica.

De maneira geral, o programa possibilita uma troca de conhecimentos e experiências entre a universidade e as escolas

de educação básica das redes municipal e estadual. Estudantes em formação da universidade podem vivenciar e ter o contato direto com a sala de aula, com os estudantes e com a experiência da preceptora que oportuniza os espaços para que possam ter a vivência da prática da docência.

As atividades do Edital 2020/01 que foram iniciadas no segundo semestre de 2020 tiveram suas ações planejadas, inicialmente, de forma remota, em razão da Pandemia de SARS-CoV-2, que representou um desafio para a docência, que passou a ser desenvolvida a distância. No ano de 2021, as aulas voltaram de forma presencial, porém com regras e adaptações necessárias devido aos riscos provenientes do Coronavírus. Esse novo formato também influenciou diretamente no programa e nas experiências dos estudantes em sala de aula.

Pretendemos aqui relatar o olhar e a participação como preceptora do Programa da Residência Pedagógica (PRP) dos alunos bolsistas de diferentes fases do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC).

Nesse sentido, destacaremos como ocorreram as mudanças e a construção de novas formas de acompanhamento e de ensino da disciplina de Geografia aos alunos da Escola de Educação Básica Tenente Almachio, com a participação dos bolsistas residentes nesse período atípico de pandemia.

## **AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO PERÍODO DE PANDEMIA NA FORMAÇÃO DOS RESIDENTES EM GEOGRAFIA**

As atividades da Residência Pedagógica Geografia foram desenvolvidas na EEB Tenente Almachio e atendem estudantes do Bairro Tapera, um bairro que apresenta uma série de vulnerabilidades sociais e estruturais. Apesar de estar em uma área militar cedida pela Base Aérea de Florianópolis, a escola não



recebe subsídios federais, ficando a cargo do Governo do Estado a segurança e manutenção escolar. Nesse sentido, a escola enfrenta uma série de dificuldades em relação à estrutura física e carece em recursos pedagógicos.

As vulnerabilidades financeiras dos familiares dos estudantes já eram uma preocupação, situação que foi agravada com a pandemia, tornando-se o maior complicador na continuidade dos estudos, pois a principal ferramenta utilizada no compartilhamento das aulas com os estudantes foi por meio do acesso à internet. Infelizmente, foi constatada uma grande dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos por grande parte dos estudantes. Essa realidade fez com que a escola tivesse que fazer inúmeras adaptações para poder dar continuidade às aulas na escola.

Nesse sentido, foram definidas com os bolsistas da residência algumas mudanças e novas estratégias pedagógicas. Seguindo orientações da escola, o grupo dos oito bolsistas foi dividido em A e B. Com isso, eram realizadas reuniões para definir quais temas e que atividades deveriam ser organizadas e enviadas aos estudantes de cada turma.

A escola definiu um calendário para que os estudantes retirassem presencialmente as cópias físicas das atividades pedagógicas organizadas pelos professores de cada área do conhecimento. Na escola havia uma sala com espaços para cada professor deixar suas atividades, que eram retiradas pelos estudantes. A cada 15 dias o professor responsável pela disciplina se dirigia à escola e recolhia o que era entregue pelos estudantes.

Eu já havia participado como preceptora do Edital de 2018 da Residência e de outros Editais de PIBID. Entretanto, especificamente neste edital de 2020, tivemos algumas especificidades e particularidades nunca vistas, pois o mundo se viu diante da pandemia SARS-COV-2-19. As reuniões com os residentes foram

realizadas a cada 15 dias com todo o grupo, por meio de salas virtuais do *Google Meet*. Abriu-se um canal de comunicação diária pelo aplicativo *WhatsApp*, no qual os residentes poderiam sanar suas dúvidas de forma coletiva ou individualmente e também para compartilhamento de relatos.

As atividades solicitadas deveriam ser enviadas por e-mail e deviam seguir as orientações da escola e a BNCC. Além disso, eram revisadas antes de serem entregues na escola para os estudantes. Essa dinâmica foi uma forma encontrada para que os bolsistas se mantivessem em contato com as atividades da escola e com os planejamentos de cada turma.

## **ADAPTAR A DOCÊNCIA E A RESIDÊNCIA EM TEMPO DE PANDEMIA**

A participação dos estudantes do curso de Licenciatura em Geografia no Programa de Residência foi fundamental para qualificar a formação e aproximá-los da realidade da docência. As experiências vivenciadas nos diferentes espaços da escola possibilitaram conhecer o cotidiano escolar. Isso, com certeza, irá contribuir com o processo de ensino e maturidade para que possam assumir a sala de aula como professores da educação básica. A escola é um espaço plural, que a cada dia apresenta uma dinâmica diferente. É um espaço habitado por crianças e adolescentes que têm suas particularidades e subjetividades, que precisam ser respeitadas e compreendidas.

O trabalho que foi desenvolvido em parceria com os residentes teve como propósito qualificar a formação e auxiliar na organização dos planejamentos, dar espaços para incitação à docência e socializar os conhecimentos e experiências importantes para constituição dos saberes inerentes à profissão. Ao longo do desenvolvimento do programa, eles elaboravam atividades que





seguiram os planejamentos anuais e foram distribuídas às turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio no período em que as aulas eram realizadas de forma remota.

As atividades eram planejadas em conjunto com a preceptora e só eram enviadas aos estudantes após as correções e adequações sugeridas. A cada quinzena, os estudantes da escola buscavam novas atividades e faziam devolutivas. Mas essa dinâmica aos poucos foi sendo esvaziada, com poucas retiradas e devolutivas por parte dos estudantes da escola. Diante do baixo índice de retorno das atividades, percebemos que esse tipo de sistema não trouxe o êxito esperado ao processo de aprendizagem das crianças e jovens da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como preceptora, tive a oportunidade de acompanhar um grupo de bolsistas no Programa Residência Pedagógica Geografia e mostrar as ações e atividades da sala de aula e do contexto escolar. Foi uma oportunidade ímpar para contribuir no processo de formação e de iniciação à docência desses estudantes da licenciatura.

O programa oportuniza que os estudantes conheçam a realidade da escola de educação básica, espaço em que irão desenvolver as atividades profissionais. Possibilita que compreendam e conheçam o trabalho docente na prática, a partir das experiências vividas no seu cotidiano, na relação direta com crianças e jovens na escola.

Ser preceptora é um desafio e uma grande responsabilidade compartilhar as experiências como professora de Geografia. É importante, como preceptora, dar voz e protagonismo aos bolsistas para que possam ter a experiência da docência. Com isso, podem estabelecer as relações e articulações entre teoria e prática,



bem como o domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos que são essenciais para as práticas em sala de aula.

Consideramos que o Programa da Residência contribuiu muito para aproximar a escola e a universidade e promover a imersão do licenciando na escola de educação básica. Oportunizou que os estudantes, futuros professores, tivessem vivências e experiências com situações concretas do cotidiano da escola.





# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA OU RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA?

O RELATO DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA  
NOS ANOS PANDÊMICOS DE 2020-2022

*Roberto Souza Ribeiro*

O presente trabalho é correspondente a um relato de experiência sobre o Projeto Residência Pedagógica desenvolvido nos anos de 2020 a 2022, vinculado à Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), pelo Centro de Ciências da Educação (FAED), tendo como centro de atuação uma escola básica da rede municipal de ensino de Florianópolis. A residência foi desenvolvida no ensino fundamental, anos finais, mais especificamente pelo componente curricular de Geografia. Neste artigo, iremos relatar os anseios, entraves relacionados à pandemia do Coronavírus, bem como todo o processo de planejamento, supervisão, atuação e intervenções desenvolvido, entre professor e residentes, ao longo do projeto.

Apenas para esclarecimento, é importante mencionar que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é público federal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2019), tendo como vínculo e gestão do projeto a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), por



meio de edital público, e com duração relativa ao período final de 2020, o ano de 2021 e o início de 2022.

Residência pedagógica ou resistência pedagógica? Início este relato de experiência fazendo um jogo de palavras que certamente irá subsidiar toda a escrita a seguir; podemos dizer que é até um *spoiler* da abordagem deste artigo, afinal, os anos pandêmicos de 2020 e 2021 serão lembrados ao longo da história por diferentes contextos, ou melhor, a história ainda terá muito tempo para refleti-lo e ponderá-lo. Para dar lógica a nosso raciocínio, vamos esclarecer resumidamente nosso entendimento em relação às palavras residência e resistência.

Ao buscar a etimologia da palavra residência em Silveira (1988), encontramos sua origem no latim, de *residentia*, a qual, em sua conotação, representa um lugar de abrigo. Já em suas definições contemporâneas, presentes no dicionário *on-line* Michaelis<sup>1</sup>, iremos deparar com algumas definições, tais como: Moradia fixa em determinado lugar; casa, apartamento; Lugar em que alguém habita, vive; domicílio, casa, lar, morada; Tempo obrigatório que alguém passa no lugar em que trabalha; Período de prática médica, obrigatória e especialidade; Parte de uma ferrovia que está sob a responsabilidade de um engenheiro.

Já a palavra resistência, segundo o dicionário *on-line* Michaelis<sup>2</sup>, é um substantivo feminino, também derivada do latim, tendo como definições: Ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir; Recusa de submissão à vontade de outrem; oposição; Tendência para suportar dificuldades, como doenças, fome, grandes esforços: atleta de muita resistência; Qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo; Defesa contra um

1 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resid%C3%A4ncia/> Acesso em: 09 fev. 2022.

2 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resist%C3%A4ncia/> Acesso em: 09 fev. 2022.

ataque; Força que se opõe ao movimento; inércia; Organização que, num país ocupado por forças militares estrangeiras, reúne civis e militares para combater o inimigo; Condutor elétrico do qual se utiliza especialmente a resistência.

Ou seja, o projeto residência, com seu viés de acolhimento, de morada pedagógica, de lugar das experiências, pela pandemia, em uma metamorfose, transformou-se em um projeto de resistência, de insistir, de resistir de outrora um novo condutor das experiências, de canais de ensino e práticas pedagógicas. Quando trocamos o residir pelo resistir, fazemos tanto pelo motivo de adaptação dos sistemas de ensino, das ações de prevenção ao Coronavírus, como pelos entraves burocráticos governamentais que vivenciamos ao longo do ano de 2020 a 2022.

Ao descrever nosso relato de experiência, tentei em alguns momentos reverberar para o projeto resistência, ou até mesmo resiliência, ao delinear nossos planejamentos, leituras, ações e intervenções. Lembrando que, de tudo o que foi executado, certamente tivemos novas adaptações. Ademais, foi uma gama de elementos e momentos de resistência para que o projeto fosse executado e vivido, tanto na forma orgânica como na virtual.

## O INÍCIO INCERTO QUE DEU CERTO

Situando o espaço ao qual estamos referindo, a unidade de ensino deste relato é correspondente à EBM Vitor Miguel de Souza, uma escola da rede pública municipal de Florianópolis. As turmas as quais foram inclusas no PRP englobam do 6º ao 9º dos anos finais, sendo uma turma de cada ano, do período matutino, possuindo três aulas de Geografia de 45 minutos semanais. Como professor orientador, acolhi nove residentes da UDESC, com organização de dois residentes para cada turma, tendo o 9º ano três residentes na turma.

De acordo com o calendário apresentado pela coordenadoria do projeto da UDESC, o PRP iniciou no ano de 2020 com atraso de alguns meses. Por um bom tempo tivemos a incerteza do início do projeto, tanto por entraves de financiamento via governo federal quanto pelo processo de elaboração das ações de prevenção ao Coronavírus, denominado pela rede de ensino e unidade escolar como Plano de Contingência para Covid 19 – PLACON<sup>3</sup>.

É importante elucidar que, durante este artigo, ao mencionarmos residentes, estamos nos direcionando aos alunos da graduação da UDESC; já ao citarmos estudantes nos referimos aos alunos do 6º ao 9º ano da escola.

Ressaltamos que os meios e formas de disponibilização de conteúdos, aulas, acompanhamento junto aos estudantes, ou seja, todo o sistema de ensino durante esses anos foi regido por um meio líquido, em analogia à obra *Modernidade Líquida*, de Bauman (2001), com adaptações constantes tanto pelo número de casos de contaminantes do Coronavírus como pelas diversas portarias e decretos direcionados via Secretaria de Educação, aos quais tivemos de nos adaptar.

Sendo que a cada normativa, portaria ou decreto fornecido pela Secretaria de Educação, todo o PLACON da unidade de ensino necessitava de adaptações e, conseqüentemente, as formas de ensino também. Ademais, as normativas de prevenção, aplicação e ação sobre o Coronavírus que a unidade de ensino recebia da Secretaria de Educação eram debatidas e implementadas em um curto tempo, em relação às demandas e necessidades das quais vivenciávamos.

---

3 Segundo a Portaria Conjunta Nº 750/SED/SES/DCSC de 25 de setembro de 2020, todas as unidades de ensino do território do município de Florianópolis devem elaborar um Plano de Contingência escolar de acordo com o plano de contingência estadual e municipal. São planos de contingência já homologados pelo comitê estratégico de retorno às aulas no município de Florianópolis (Decreto Nº 22.431/DOM 01/02/2021).



Nesse sentido, reforçamos o termo resistência pedagógica, pois o planejar, replanejar e executar estavam em constante movimentação, afinal, as normas e procedimentos apresentavam-se em constante mudança. Bem que tentamos nos adaptar aos preceitos das diversas bibliografias sobre formação de professores, como presente na obra de Tardif (2002), no entanto, a realidade vivida era outra, uma nova.

Assim, este relato de experiência reúne os movimentos plurais sobre todo o processo de consolidação do PRP, bem como nossa autocrítica sobre as práticas e procedimentos realizados. Ademais, seguimos as diretrizes do PRP, onde podemos citar que nosso viés partiu ao encontro à menção que destaca seu princípio:

Podemos destacar: organização das situações de aprendizagem, apresentação e exploração de conceitos e procedimentos (conteúdos), utilização de linguagem comunicativa e mediadora, orientação e acompanhamento das atividades realizadas pelo/as estudantes, resolução de conflitos entre os/as estudantes e adequação quanto ao nível das atividades de acordo com a turma. (FILHO; SOUZA; MARTINS, 2021, p. 13).

Ou seja, a adequação da intervenção, sua mediação e orientação sofreram constantes mudanças; toda a diversidade em sala de aula, à qual nós, educadores, já estamos adaptados, ou ao menos reconhecemos, assumiu contornos, escolas fechadas e estudantes em casa. Mas, afinal, como iríamos lecionar? Quais seriam as formas de interação e disponibilização de conteúdo?

Em tal cenário, não tínhamos respostas para tais questionamentos, o que nos coube foi seguir e resistir, mas sabendo que o PRP é parte de uma política nacional para integrar a Formação de Professores à realidade escolar, não somente de sala de aula, de aperfeiçoar e aprimorar a formação prática tanto dos residen-

tes quanto dos diversos cursos de licenciatura, como presente em PRP (CAPES, 2018).

De tal modo, para que fique claro, vamos apresentar um esquema básico sobre como sucedeu o atendimento aos estudantes, as formas de sistema de ensino (oferta de conteúdos), acolhimento pedagógico, busca ativa de materiais didáticos, acompanhamento, e quais foram as principais atividades desenvolvidas pelos residentes, tanto as de intervenção com os estudantes quanto as extra sala de aula durante o período pandêmico.

**Quadro 1 –**

<b>Ano</b>	<b>Sistemas de ensino: Como e quais eram as formas de acesso dos estudantes aos conteúdos.</b>	<b>Atividades desenvolvidas pelos residentes fora sala de aula</b>	<b>Atividade desenvolvida pelos residentes com os estudantes</b>
2020	<p>Sistema remoto: Atividades disponibilizadas via impresso (apostila) com periodicidade semanal.</p> <p>Os estudantes podem ter acesso via retirada de apostila na unidade de ensino, ou por meio de impressão via portal educacional.</p>	<p>Produção de planos de aula</p> <p>Leitura e aprofundamento da BNCC</p> <p>Leitura do PPP da Unidade Educativa</p> <p>Reuniões <i>on-line</i> semanais</p> <p>Elaboração de planos de aula</p>	<p>Sugestão de textos, imagens, músicas, filmes, vídeos, para inclusão nas atividades remotas.</p> <p>Produção de textos para o material</p> <p>Elaboração e delimitação das atividades impressas</p> <p>Acompanhamento das devolutivas dos estudantes</p>

Fonte: Esquema elaborado pelo autor (2022).



## Quadro 2 –

Ano	Sistemas de ensino: Como e quais eram as formas de acesso dos estudantes aos conteúdos.	Atividades desenvolvidas pelos residentes fora sala de aula	Atividade desenvolvida pelos residentes com os estudantes
2021	<p>Sistema híbrido de ensino:</p> <p>Aulas presenciais na unidade de ensino com escala semanal, ou seja, grupo A uma semana e Grupo B na outra semana.</p> <p>Aulas <i>On-line</i>: Aulas <i>on-line</i> com carga horária completa via <i>Google Meet</i>, com escala semanal, entre grupo A e grupo B.</p> <p>Sistema remoto: Atividades disponibilizadas via impresso para retirar na unidade de ensino ou imprimir na plataforma da PMF.</p>	<p>Desenvolvimento de plano de aula</p> <p>Leitura e aprofundamento sobre o PLACON da unidade de ensino</p> <p>Indicação de leituras</p> <p>Organização e pesquisa de conteúdo e práticas pedagógicas</p> <p>Estruturação das atividades propostas com embasamento na BNCC</p> <p>Observação do trabalho do professor na escola (virtual) para identificar as técnicas de ensino e metodologias utilizadas</p>	<p>Acompanhamento das aulas <i>on-line</i></p> <p>Intervenção parcial em aulas</p> <p>Intervenção integral em aulas</p> <p>Monitoria das atividades e exercícios propostos em aula</p> <p>Acompanhamento das devolutivas dos estudantes</p> <p>Avaliação das atividades de regência</p>

Fonte: Esquema elaborado pelo autor (2022).

Como exposto em nosso esquema, todo o processo de intervenção estava condicionado aos regimentos da PMF sobre como seria o sistema de ensino em tal momento da pandemia, ou seja, poderíamos avançar ou retroceder, ter acesso aos estudantes por mais de uma via ou somente por uma, tudo estava em constante mudança e adaptação, ou seja, mesmo após o planejamento e



pesquisa das intervenções nada estava certo, o que nos restava era o ato de resistir.

Não havia certeza da execução do projeto, por diferentes motivos, mesmo assim, o PRP teve início em setembro de 2020, por meio de reuniões *on-line*, das quais inicialmente desenvolvemos um diagnóstico das turmas, a sondagem sobre a experiência dos residentes, as diretrizes iniciais, um diagnóstico do projeto, o aprofundamento da BNCC (2018) e a mais árdua das tarefas, pensarmos em como iríamos fazer a residência com as unidades escolares fechadas.

O PRP, por si só, é um projeto incluso na escola, dentro da escola, respira o ar das salas de aula, corredores e refeitórios, seu cerne é integrar os estudantes de licenciaturas ao mundo concreto das diferentes redes de ensino do território brasileiro, onde tem por objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica a partir da segunda metade da licenciatura em curso” (FILHO; SOUZA; MARTINS, 2021, p. 12).

No início de 2020, tivemos um atraso de alguns meses para o início do projeto, afinal, as escolas estavam fechadas, os estudantes estavam em casa, o mundo em isolamento, um vírus novo, então, como ficaria a formação dos estudantes participantes do projeto?

Como tudo neste momento pandêmico, tivemos de nos adaptar e repensar as estratégias para alçar os objetivos do PRP, primando pelas diretrizes do projeto; portanto, é importante descrever os objetivos norteadores do PRP, os quais podemos elucidar pela menção:

O subprojeto da Residência Geografia teve sua organização pautada nos seguintes objetivos: construir espaços de estudo e análise sobre os elementos constitutivos da teoria e da prática do ensino de Geografia; possibilitar a inserção dos/as licen-



ciandos/as em Geografia no cotidiano escolar, de modo a contribuir para o seu conhecimento sobre a realidade presente na escola; debater com os/as estudantes as diversas funções atribuídas à Geografia na Educação Básica e seu papel na formação de sujeitos autônomos e críticos; proporcionar aos/às acadêmicos/as reflexões acerca da função social da Geografia e do/a professor/a de Geografia na sociedade contemporânea para atuar de forma consciente no campo do ensino de Geografia; analisar e construir instrumentos metodológicos para o desempenho de uma docência no ensino de Geografia como um espaço de reflexão e crítica; produzir diversos materiais didáticos para os diferentes usos em sala de aula e fora dela (jogos, mapas, maquetes, histórias em quadrinhos, blogues etc.) no ensino de Geografia na Educação Básica; elaborar textos analíticos sobre a atuação docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia na Educação Básica. (FILHO; SOUZA; MARTINS, 2021, p. 18).

Como descrito, podemos dizer que um dos focos do PRP é proporcionar aos/às acadêmicos/as reflexões acerca da função social da Geografia e do/a professor/a de Geografia na sociedade contemporânea, de tal modo, ao delinear nosso planejamento pelos objetivos do PRP, vinculamos as práticas diretamente sobre as diretrizes para com os anos finais de Geografia, presentes na BNCC (2018). Nesse cenário, buscou-se uma visão de acompanhamento planejada em etapas e metas, mesmo sabendo que, durante a pandemia, o tempo, forma e funções não eram fixos.

Ou seja, para entendermos o porquê do início incerto que deu certo, vamos dividir nosso relato em três etapas: a primeira sendo relativa aos planejamentos e estudos, a segunda atribuída às intervenções no sistema de ensino remoto e a terceira representada pela etapa do sistema híbrido de ensino, que serão apresentadas no esquema a seguir:

**Figura 1** – O planejamento e organização das diretrizes

<b>1ª etapa: Planejamento e diretrizes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto dos sistemas de ensino na pandemia</li> <li>• BNCC</li> <li>• Planejamentos</li> <li>• Placon</li> </ul>
<b>2ª etapa: O ensino remoto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca ativa de modelos de ensino remoto</li> <li>• Sugestão de imagens, textos, vídeos, links</li> <li>• Produção de materiais impressos e on-line</li> </ul>
<b>3ª etapa: O ensino híbrido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas presenciais</li> <li>• Aulas on-line via Meet</li> <li>• Acompanhamento</li> <li>• Intervenções</li> <li>• Autoavaliação e produção final</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Para uma maior elucidação, agora vamos detalhar as etapas do PRP, bem como seu processo de organização e execução.

### **A 1ª ETAPA DO PRP: UM POSSÍVEL PLANEJAMENTO PARA UM SISTEMA DE ENSINO DESCONHECIDO**

Em um ato de resistência pedagógica, iniciamos pelo diagnóstico dos residentes, na tentativa de delinear a fase de graduação de cada um, se possuía prática em sala de aula, quais eram suas experiências com a docência, quais eram suas posições frente à docência no ensino de Geografia como um espaço de reflexão e crítica, e que tipo de propostas de ensino e aprendizagem era condizente com suas formações acadêmicas. Pelo diagnóstico, notou-se que mais da metade dos residentes não possuía a prática de aula, e, também, um anseio sobre como as intervenções iriam se suceder durante a pandemia. Essa sondagem foi fundamen-



tal para delinear a separação dos grupos de residentes (com prática e sem prática) e para pensarmos as melhores formas de organização e preparação para as intervenções práticas, as quais desenvolvemos durante o PRP, para projetar a residência em um espaço de reflexão e crítica.

Após análise do diagnóstico, iniciamos nosso planejamento por meio de reuniões *on-line*, semanais, onde abordamos desde a apresentação da escola, da comunidade e os perfis dos estudantes aos residentes, como pelos vários diálogos, dos quais pensamos e indagamos como iríamos fazer nossas intervenções e acompanhamento do conteúdo com os estudantes de uma maneira remota.

Uma temática à qual debruçamos por um longo período em nossas reuniões foi sobre como estava sendo feito o atendimento aos estudantes. Lembramos que durante o ano de 2020, já em março, as escolas foram fechadas para manter o distanciamento social, e, conseqüentemente, as atividades disponibilizadas aos estudantes foram oportunizadas apenas pelo sistema remoto, ou seja, os estudantes não tinham aulas presenciais, nem tão pouco as aulas síncronas *on-line*. Durante o ano, neste período da pandemia, o que disponibilizamos para os alunos eram atividades semanais via apostilas impressas e por atividades via *Google Forms*<sup>4</sup>.

Já que não tínhamos o acesso síncrono aos estudantes, direcionamos nossa meta à elaboração das atividades semanais impressas, onde os residentes, após as definições dos conteúdos delimitados em nossas reuniões *on-line*, pesquisavam sobre o assunto, buscando tanto a elaboração de textos explicativos como a seleção de imagens, exercícios, vídeos, os quais poderíamos disponibilizar aos estudantes, onde os mesmos teriam um fácil acesso e não

---

4 Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

necessitariam ou necessitariam o mínimo possível de uma ação pedagógica síncrona.

Um fator do qual não tínhamos uma certeza era sobre a periodicidade das intervenções, como os estudantes teriam acesso a elas, como seria o acompanhamento, as avaliações, ou seja, iniciamos com um planejamento, no entanto, sem uma estrutura sólida do processo de estudo, prática e intervenção com os estudantes.

Mesmo assim, fizemos uma busca ativa das possibilidades de intervenção e disponibilização dos conteúdos; tentamos ao máximo uma vinculação com a BNCC (2018).

Nesse contexto, incerto, concomitante a nosso planejamento e leituras do projeto, a unidade escolar estava enfrentando o desafio de desenvolver um plano de contingência para a Covid-19, o PLACON. Ou seja, todo nosso processo de formulação das intervenções estava dependente das diretrizes e procedimentos inclusos no PLACON.

Resumindo, na primeira etapa do projeto, focamos no aprofundamento da BNCC (2018), na leitura do PPP (2018) da escola, e no acompanhamento do desenvolvimento do PLACON e suas normativas, para, assim, podermos pensar em nossa organização das observações das aulas, práticas diversas e intervenções em sala de aula.

## **A 2ª ETAPA: O QUE EU FAÇO COM A GEOGRAFIA ESCOLAR REMOTA?**

Pensar o estudante foi a meta desta etapa, tanto em relação a como iríamos acessá-los, quanto pelo pensamento de como eles poderiam assimilar o conteúdo proposto, e como seria nossa produção e adequação dos materiais impressos disponibilizados aos estudantes. Nesse dilema, buscamos assimilar nossa metodologia

pela pesquisa-ação de Tripp (2005), mesmo sabendo que em tal metodologia o estar presente é fundamental, porém, um feixe desta metodologia condiz com o saber pelo entorno, pela solução prática de conflitos cotidianos, e por aí focamos nossas energias.

Pois, em tal momento, os estudantes, em sua maioria, estavam reclusos em suas casas, alguns com acesso à internet e outros não, e essa situação foi temática de muitos dos encontros *on-line* com os residentes, nos quais acordamos que as atividades poderiam ter um maior potencial ao serem vinculadas ao lugar, cotidiano e entorno dos estudantes.

Para isso, a busca ativa de modelos de ensino remoto deu-se por uma prioridade no atual contexto. Buscamos elencar conteúdos próximos à sua realidade, de fácil acesso, onde a reflexão dos conteúdos poderia ser mediada por situações que os estudantes vivenciam em seu espaço geográfico.

Com o objetivo de aproximar o conteúdo ao lugar dos estudantes, os residentes foram orientados e acompanhados a pesquisar, selecionar e apresentar sugestão de imagens, textos, vídeos, links, entre outras formas de acesso aos conteúdos geográficos. Após essa seleção, iniciamos a produção de materiais impressos e *on-line*, os quais ofertamos aos estudantes.

É importante ressaltar que esse período de acompanhamento das sugestões propostas pelos residentes foi desenvolvido sempre com prazos curtos. Em curto período, tínhamos a demanda de orientação dos conteúdos, seleção dos recursos, análise e devolutiva dos materiais, implementação e adaptação aos materiais a serem disponibilizados para os estudantes.

Um relato de experiência sempre é descrito por uma visão, e nossa visão em tal momento descrito era de incerteza, não sabíamos como os estudantes estavam recebendo as atividades, quais eram suas dificuldades, como poderíamos mediar esse processo

de ensino, o quanto nossa proposta estava condizente com a realidade da qual eles estavam passando, afinal, em um momento de *lockdown*<sup>5</sup>, talvez o menor dos problemas fosse o conteúdo escolar, mas, sim, a sobrevivência diária, pois certamente muitas famílias dependem do trabalho diário, da alimentação. Resumindo, os problemas sociais vivenciados pelas famílias mais fragilizadas socialmente eram muitos e só nos cabia pensar e tentar dar sequência ao processo de ensino por meio da Geografia Escolar.

### **A 3ª ETAPA: NOVOS CANAIS DE ORIENTAÇÃO LEVAM A NOVAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO**

Podemos assimilar o início da terceira etapa descrita com o avanço da vacinação da população, mais especificamente com a vacinação dos profissionais da educação de Florianópolis, fator que possibilitou a volta parcial dos estudantes às salas de aula. É importante descrever que, mesmo após várias tentativas junto à Secretaria de Educação de Florianópolis, não conseguimos a antecipação e liberação das vacinas aos residentes, fator que impossibilitou a forma presencial de acompanhamento e intervenção na escola. Ademais, a PMF decretou, por meio de portaria, o não acesso dos estagiários às salas de aula, a fim de minimizar o número de pessoas em circulação no ambiente escolar.

Nesse cenário descrito, focamos nosso tempo no planejamento das aulas presenciais, *on-line* e nas atividades impressas. A estruturação das atividades propostas já estava consolidada com embasamento na BNCC (2018), pois nos períodos anteriores às aulas presenciais conseguimos aprofundar no planejamento e

---

5 O *lockdown*, ou, em português, bloqueio total ou confinamento, é um protocolo de isolamento que geralmente impede o movimento de pessoas ou cargas. Os lockdowns também podem ser usados para proteger pessoas ou, por exemplo, um sistema de computação de uma ameaça ou outro evento externo



vinculação da BNCC (2018) com o conteúdo próximo do cotidiano dos estudantes.

Em geral, podemos mencionar que, durante esse período, os residentes adentraram a observação do trabalho do professor na escola (virtualmente) para identificar as técnicas de ensino e metodologias com maior potencial a serem utilizadas por meio das aulas *on-line* via *Meet*.

Assim, durante esse período, os residentes possuíam como demanda a observação das aulas *on-line* quinzenais (três aulas com período de 45 minutos cada), sendo que, durante todo o período de aulas *on-line*, ou os residentes estavam em acompanhamento das aulas ou estavam ministrando parcialmente ou integralmente as aulas.

Foi um desafio para os residentes, pois muitos não possuíam a familiaridade e experiência com a docência, assim, iniciar um processo de prática de ensino por meio de aulas a distância não foi tarefa fácil. Em praticamente todas as nossas reuniões, as menções sobre a dificuldade de participação dos estudantes ou os limites da aula a distância foram tema de nosso diálogo.

Outro desafio para os residentes condiz com o planejamento de suas intervenções em aulas *on-line*, pois é importante mencionar que grande parte dos estudantes deixava as câmeras dos celulares ou computadores desligadas, além disso, mesmo com um planejamento voltado para o diálogo, dependendo da identidade da turma em questão, a participação dos estudantes nas aulas ministradas pelos residentes era mínima, dificultando ou gerando um desafio a se sanar, uma outra relação, diferente da qual estávamos alinhados antes da pandemia, fora da realidade proposta pelo PRP, como podemos interpretar pela menção “relação mais próxima com as escolas e professores/as da Educação Básica por meio de ações conjuntas e com vistas a uma forma-





ção inicial contextualizada, colaborativa e articulada teórica e metodologicamente” (FILHO; SOUZA; MARTINS, 2021, p. 12).

Com relação ao acompanhamento das atividades de intervenção, podemos relatar que seguimos em uma constante supervisão, onde os residentes, em nossos encontros *on-line*, tinham acesso ao conteúdo a se trabalhar em aula, e em seguida partiam para a elaboração de seus planos, em que geralmente constavam os objetivos, procedimentos, materiais, formas de interação, atividades, links, vídeos, imagens, bem como o processo avaliativo.

Destacamos que todo o processo de planejamento, elaboração e intervenção foi embasado nos princípios geográficos presentes na BNCC (2018) em relação às habilidades, unidades temáticas e objetivo de conhecimento. Como podemos ver na menção:

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. (BRASIL, 2018, p. 381).

Assim, os desafios e as resistências foram muitos, mas acreditamos que durante esse período fortalecemos nosso conhecimento sobre o que é uma ação pedagógica, para que funcionam as didáticas e metodologias, ou melhor, pensamos e inventamos o como chegar aos estudantes, como a Geografia pode contribuir para explicar esse momento pandêmico, onde as desigualdades se revelam com maior potência e clareza.

## UMA AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO DO PRP: A RESISTÊNCIA FOMENTOU A RESIDÊNCIA

É evidente que nosso percurso ao longo do PRP não foi linear, e tão pouco fixo, afinal, a educação não é assim, ainda mais em um momento pandêmico, onde tivemos três fatores principais nos pressionando: a liberação do orçamento via governo para a consolidação do projeto, as diferentes diretrizes e normativas da Secretaria de Educação de Florianópolis, e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Esses três fatores nos modularam a todo o momento, como já mencionado, mas mantivemos nossa resistência ao pensar como conseguiríamos, em qualquer dos cenários, chegar a nossos estudantes, o que a Geografia lhes fornecia em tal momento histórico e como podíamos nos aprimorar ou mediar tal situação.

Seja pelas constantes reuniões *on-line* ou pelas demandas periódicas, os residentes tiveram um caminho sinuoso pela frente. Mesmo com toda a explicação e leitura do PLACON da escola, a dificuldade em compreender e pertencer a esse movimento de restrições e mudanças de formas de ofertas de conteúdos para os estudantes foi um desafio sem fim aos residentes; entender, analisar e adaptar seus planos de aula e até suas intervenções não foi uma tarefa fácil ao longo dos anos de 2020 e 2021.

Concluimos esse relato de experiência sobre todo nosso processo sem ainda termos realmente refletido o quão foi complexo tudo isso. Corremos atrás das normativas, das diretrizes, das metodologias como a Alice (no País das Maravilhas) correu atrás do coelho. Porém, temos bem claro que os esforços foram fundamentais para os residentes; o conhecimento das dinâmicas da educação em um momento de pandemia é fato novo tanto para nós, professores, como para os residentes, e também para os estudantes.



A regência de sala de aula foi uma resistência, tanto pelo curto período a planejar, organizar, avaliar quanto disponibilizar as aulas, uma espécie de multidimensional dos processos de ensino e aprendizagem, realmente dinâmicos, e constantemente acompanhados pelo professor regente, onde o desafio agora não era o de antes da pandemia, pois antes nos preocupávamos com a adequação quanto ao nível das atividades, agora, além da preocupação da adequação, tínhamos a de como acessar os estudantes, ou melhor, como adequar as aulas ao sistema *on-line*.

Acreditamos que o PRP/UDESC foi de grande valia para a formação docente dos residentes, desde sua formação e orientação inicial na universidade até a inserção na escola. Mesmo a distância, com reuniões e aulas *on-line* maçantes e desgastantes, seguimos em uma imersão na escola, uma imersão digital, mas, no entanto, os planejamentos e replanejamentos, tanto pela escola quanto pela universidade, nos forneceram uma experiência única de resistência e resiliência entre universidade e escola.

Mesmo sem a vivência presencial na escola, sem o vínculo presencial, não desistimos ou ignoramos os saberes geográficos, pelo contrário, foi por meio da luta pela educação e ao acesso ao ensino público de qualidade que focamos e nos desdobramos para desenvolver uma experiência única de ensino em anos pandêmicos.

E como não mencionar o empenho dos residentes em suas pesquisas e práticas, no acompanhamento das aulas ou na participação das reuniões semanais, em suas criterizações pela gama de materiais pesquisados, fontes e recursos, na tentativa de aprimoramento de suas habilidades frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Confiamos que a formação dos residentes não será a mesma após esse processo de residência, e mencionamos que certamente o subsídio do caráter formativo

ancorado pelo LEPEGEO<sup>6</sup> – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, também foi fundamental para alinhar as possibilidades de oferta e acompanhamento do estudo da Geografia Escolar, mesmo tendo muitos outros fatores pessoais e profissionais ocasionados pela pandemia.

Para finalizar, acreditamos que esse relato de experiência não trará à tona formas concretas e comprovadas de soluções ou demonstração de práticas eficazes frente ao ensino em um mundo pandêmico; é, sim, um relato de como a relação entre escola, universidade e comunidade pode se mostrar bem mais complexa do que estávamos acostumados a vivenciar. Assim, apenas fornecemos uma visão de adaptações e busca de soluções em um curto espaço de tempo, em que a formação de professores e as adaptações metodológicas são elementos qualitativos e dependentes de esforços e planejamentos contínuos.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

CAPES, Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**, 2018. Acesso em: 01 fev. 2022.

EBM VITOR MIGUEL DE SOUZA . **Projeto Político Pedagógico** – PPP. Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, Florianópolis, 2018.

FILHO, Lourival José Martins; SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski: *Programa de residência pedagógica: processos formativos e articulações com a educação básica*, in: **Programa de**

---

6 As atividades desenvolvidas no LEPEGEO agregam ações de ensino, pesquisa e extensão, estudantes de graduação e pós-graduação, grupos de estudos, produção de artigos, pesquisas de TCCs, dissertações e teses e promoção de eventos e espaços de formação continuada para professores/as da Educação Básica. Essas atividades podem ser conferidas no site do laboratório: <https://www.udesc.br/faed/lepegeo>

**Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos.** Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 206p.

SILVEIRA B: **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 1988.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC).  
**Relatório final do Programa de Residência Pedagógica de Pedagogia** (PRP/Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2019.



# EXPERIÊNCIAS DO SER PROFESSOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA

*Thales Vargas Furtado*  
*Edna Graziela Fraga Carneiro*

A proposta deste é apresentar o relato das experiências vivenciadas no Programa da Residência Pedagógica (PRP), do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UEDESC), nos anos de 2018 a 2021. Destaca pontos importantes sobre a participação no Programa de Residência Pedagógica, bem como a construção de saberes acerca da docência e a relação com as escolas de educação básica.

A Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que é coordenado pela CAPES e tem como objetivos fomentar a formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, estimular a articulação entre a universidade e a educação básica e promover ações para desenvolver atividades de ambientação, imersão e regência nas escolas.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) participou dos dois Editais que foram publicados pela CAPES. O Edital CAPES nº 06/2018 contou com a participação dos cursos de Geografia Licenciatura e Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED e o Edital 01/2020 teve a participação das áreas de Artes, Geografia, Química, Física, Matemática e Pedagogia.

As atividades do programa do Edital 06/2018 foram iniciadas em agosto de 2018, com término em janeiro de 2020. Já no Edital 01/2020, que foi lançado no primeiro semestre de 2020, tivemos o início das ações em outubro de 2020, com duração de 18 meses, tendo seu final previsto para março de 2022. Em cada um dos editais, a UDESC conta com um Coordenador Institucional, que é o responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica. Cada área conta com as seguintes modalidades de bolsas: Residentes que são os discentes matriculados no curso de licenciatura; Docente Orientador da IES, responsável por cada área, e os Preceptores, que são os professores da escola de educação básica que acompanharão os residentes na escola-campo.

Organizamos o presente artigo com as seguintes seções: inicialmente, apresentamos algumas reflexões acerca do papel da RP no percurso formativo e, posteriormente, as experiências vivenciadas como bolsistas nos anos de 2018 a 2021.

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO**

Em março de 2018, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa de Residência Pedagógica contempla ações que integram as Políticas de Formação de Professores/as da Educa-

ção Básica da rede pública, e faz parte das Políticas Nacionais de Formação de Professores/as do Ministério da Educação – MEC, sendo orientado por ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Faz parte das ações que integram as Políticas de Formação de Professores, que objetivam aperfeiçoar e fortalecer os cursos de licenciatura e consolidar a proximidade entre universidade e as escolas de educação básica.

De acordo com a CAPES, este edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura para implantar projetos inovadores que estimulassem articulação entre teoria e prática, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica, bem como o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. O referido edital destaca como objetivos do programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos [...] conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura
- III. 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 [...]
- IV. 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, 2018).





O subprojeto da RP Geografia desenvolve suas ações em três escolas públicas de educação básica de Florianópolis/SC<sup>1</sup>, conta com a participação de três professores preceptores, com 24 estudantes de graduação bolsistas e seis estudantes voluntários sem cota de bolsa com o programa e uma coordenação na universidade. A organização e o planejamento das atividades do programa estão vinculados ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, o LEPEGEO, e contam com a colaboração de mestrandos e doutorandos.

A participação dos estudantes bolsistas no programa contribui para formar uma identidade docente que é construída nos momentos e situações vivenciadas e experimentadas dentro da sala de aula e nos diferentes espaços das escolas. Também contribui para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura e para a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores da educação básica.

É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola. (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 49).

A experiência dentro de sala de aula coloca o professor em formação em contato direto com a dinâmica da realidade profissional, em situações do cotidiano com todas as diversidades e adversidades, de forma ativa, propositiva e responsável no processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2002) destaca que espaços como esse se constituem tanto como fatores determinantes à

---

1 Duas escolas públicas estaduais e uma da rede municipal de Florianópolis/SC.

iniciação à docência quanto potencializadores dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais.

Nesse sentido, destacamos a importância desse programa no curso de Geografia Licenciatura, que tem um papel essencial na qualificação da formação dos estudantes e oportuniza que possam experimentar a docência durante o percurso formativo. A vivência na escola possibilita conhecer toda a dinâmica que envolve o dia a dia desse espaço.

[...] a escola como primeiro elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional dos professores e com um papel representativo para a profissão docente. As diferentes funções e situações que circunscrevem a escola, tais como a equipe diretiva, a forma de organização e de funcionamento da escola, concepções e ideologias pedagógicas, considerando os processos de avaliação e a compreensão sobre a função do currículo, os diferentes integrantes da comunidade, forma de gestão e de elaboração e implementação do projeto político pedagógico consolidam e definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores. (HOBOLD, 2018, p. 428).

O programa permite ao estudante em formação a possibilidade real de construir uma reflexão crítica sobre as vivências e práxis educativa. Esse momento pode ser definido nas palavras de Silvestre e Valente (2014):

[...] como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

De acordo com Martins (2016, p. 248), a universidade tem um papel fundamental na formação inicial de professores e na “integração entre essa instituição e o ensino básico, o que contribuirá para que os professores/as teorizem sua prática, ao mesmo tempo em que recebem a formação específica da sua área”. Nesse sentido, pesquisar a importância de um programa de formação docente, na prática pedagógica, está em concordância com a construção de saberes, avanços da ciência de práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo assim para o diagnóstico, desenvolvimento de práticas articuladas com a relação teoria-prática.

Em 2020 foi lançado outro Edital da Residência Pedagógica, Edital 01/2020, que, em decorrência da pandemia de Covid-19, teve o início das atividades postergadas de agosto para outubro de 2020. Nesse edital, a UDESC participou do programa com as áreas de Geografia, Pedagogia, Artes, Química e Física.

Devido à situação particular da pandemia e ao isolamento social, as atividades das escolas passaram a ser realizadas de forma remota. Com isso, foi preciso reorganizar as ações do PRP para se adaptar e contemplar de maneira adequada e satisfatória todos os planejamentos efetivados no programa. Assim, foram utilizados os espaços das salas virtuais para o contato com a escola e para organizar os encontros e formações bem como os planejamentos desenvolvidos.

Nesse sentido, nas próximas seções deste artigo serão descritas as atividades e experiências vivenciadas na residência Geografia em uma escola pública de Florianópolis/SC nos anos de 2018 a 2021.

## **AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ANOS DE 2018-2019**

As experiências no programa contemplam ações de socialização, monitoria e regência nas aulas de Geografia na Educação

Básica. As atividades realizadas foram registradas em um caderno de campo, no qual o residente descreve observações sobre a organização escolar e sobre as relações estabelecidas entre estudantes, professores/as, coordenação pedagógica, direção e todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

A prática como residente possui diversos momentos. Na universidade, realizam-se reuniões de formação e planejamento e cursos de formação sobre a BNCC, produção escrita, currículo Lattes, livro didático, além de *lives* com diferentes temas relacionados à docência, à prática pedagógica em Geografia.

Nas escolas, iniciamos o processo com acompanhamento e observação dos cotidianos das aulas junto com a professora preceptora. Nas observações, registramos desde a estrutura física da escola, organização das aulas, metodologias aplicadas e as características de cada turma e estudantes. Também foram realizadas intervenções de acordo com o planejamento de cada turma, com a supervisão/orientação da professora preceptora.

O acompanhamento consiste em frequentar a escola, observar, fazer monitoria, e acompanhar a professora nas aulas para se ambientar na condução e na mediação nas mais diversas situações. Identificar postura adequada, comportamento, tom de voz e outras medidas e ações utilizadas em sala de aula. De acordo com Silva (2017), as aprendizagens experienciais são importantes para aprendizagem específica da docência.

A escola apresenta várias situações de relacionamento interpessoal que fazem com que o sujeito aprenda a conviver em um espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo senso crítico. Nessa seara, o professor vê a escola como um espaço de socialização, de troca de experiências, saberes e desenvolvimento de aprendizagem. (SILVA, 2017, p. 164).

Dentre as ações que fazem parte das etapas de intervenção, destacam-se: planejamento com a professora preceptora, registros em um caderno de campo, organização dos materiais como textos, slides, vídeos, cartazes, fotografias e murais de atividades desenvolvidas nas aulas e nas demais atividades da escola. A oportunidade de experimentar a realidade escolar, em uma relação direta com a professora regente das turmas, se constitui um espaço significativo para a formação docente.

A escola onde são realizadas as atividades do PRP pertence à rede estadual e um ponto a ser destacado ao longo da experiência refere-se a algumas dificuldades para dar conta da proposta pedagógica e curricular da unidade educativa. É uma escola situada em um bairro periférico, com estudantes oriundos da comunidade que vivem uma realidade social e econômica bem peculiar, que se reflete no dia a dia da escola. As dificuldades observadas vão desde a estrutura da escola, falta de material e de livro didático, baixa tecnologia, entre outros, o que ficou mais nítido nesse momento de pandemia. Todas essas questões dificultam o trabalho e fazem com que muitas ações e propostas pedagógicas não sejam colocadas em prática por falta de infraestrutura.

Concomitantemente, podemos explorar também a questão do financiamento da educação. O FUNDEB e o FNDE, previstos na LDB (BRASIL, 1996), não se sustentam nesse caso específico. Na escola em questão, os professores pagam o café, o gás e muitas vezes até os materiais utilizados em sala de aula. A escola possui poucos recursos, não possui computadores e acesso à internet e em alguns casos nem um livro didático suficiente para todos os estudantes. Na pandemia, alguns livros foram liberados para os estudantes levarem para casa, porém não havia exemplares suficientes para contemplar todos os estudantes, contribuindo de forma negativa, frente à realidade do distanciamento físico da escola.



Nos anos de 2018 até o final do ano letivo de 2019, todas as atividades da residência aconteceram de maneira presencial, direta e semanalmente, na escola. Nesse período foi possível desenvolver todas as atividades propostas com turmas do ensino fundamental (sexto, sétimo e nono ano) e do ensino médio (primeiro e segundo ano). Foram realizadas intervenções em algumas aulas com atividades e oficinas, auxílio na feira de ciências e uma saída de campo. A seguir vamos apresentar algumas das intervenções.

A primeira intervenção foi com a turma do primeiro ano do ensino médio. O conteúdo abordado foi sobre Geografia física, mais especificamente sobre Climatologia. Foram apresentados os conceitos de Clima e Tempo e suas principais diferenças; também foram discutidos os fatores e elementos climáticos e como eles condicionam o clima e o tempo local. Por fim, foi apresentado um climograma para descrever e exemplificar o clima do Brasil. A aula foi expositiva, utilizando apenas o recurso do quadro. Foram descritos os conceitos e desenhada uma tabela com exemplos para diferenciar Clima e Tempo. Como atividade avaliativa, no quadro e junto com a turma (figura 1), completamos frases do dia a dia para diferenciar Clima e Tempo, e realizamos uma atividade com imagens desenhadas também para diferenciar Clima e Tempo. Como tarefa para casa, entregamos mapas das zonas climáticas para que destacassem em cores os diferentes climas do mundo e descrevessem a característica de um tipo de clima.

**Figura 1** – Aula de climatologia – diferenciando Clima e Tempo

Fonte: Arquivos do autor – 2019.

A segunda intervenção foi realizada no Dia da Consciência Negra, quando abordamos com o sexto ano sobre a importância da consciência negra e sobre o racismo estrutural que existe em nossa sociedade. Foi realizada uma atividade de conscientização, na qual foram escritas no quadro palavras utilizadas pela sociedade que têm sentido e origem racistas. Então, foram questionados se já teriam ouvido frases do tipo e o que pensavam sobre elas. Após isso, foi apresentada uma cartilha de palavras racistas, assunto que foi discutido e eles receberam orientação sobre a questão. Nessa aula, uma estudante não enxergava os termos como racistas, então foi oportuno realizar um debate construtivo em sala de aula. Por fim, realizou-se uma atividade em que foram confeccionados pôsteres turísticos da África, como forma de desmistificar e desconstruir os estereótipos existentes sobre o continente africano, destacando toda sua diversidade, riqueza e belezas naturais, conforme podemos ver na figura 2:



**Figura 2** – Atividade – confecção de pôsteres turísticos de países africanos



Fonte: Arquivos do autor – 2019.

A terceira intervenção ocorreu com a turma do sétimo ano, quando foram abordados problemas ambientais urbanos. Como tema principal, abordamos o petróleo como fonte de energia, mas também de poluição. Foram apresentados dados de poluição ambiental marinha com a utilização de evento recente de vazamento de óleo de um navio que atingiu o Nordeste brasileiro para exemplificar o tema. Como recurso utilizou-se uma apresentação em slides, projetada com o auxílio de um projetor (figura 3). Foram apresentados muitos vídeos e imagens sobre os principais problemas ambientais decorridos da exploração marítima do petróleo.



**Figura 3** – Aula de problemas ambientais urbanos – Poluição do petróleo

Fonte: Arquivos do autor – 2019.

## AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ANOS DE 2020-2021

Com a situação da pandemia, nesses dois últimos anos, o Programa Residência Pedagógica teve de se adaptar. Devido ao decreto estadual e orientações municipais, as escolas em Florianópolis foram fechadas, e as aulas presenciais, suspensas em um primeiro momento, retornando de forma remota, não presencial, posteriormente.

No início das atividades da Residência do edital de 01/2020, em outubro de 2020, as aulas já haviam sido paralisadas em decorrência do risco de contaminação pela Covid-19. Então, o programa teve de se adaptar às situações particulares de cada escola, com as ações e encontros realizados por meio de salas virtuais. No primeiro momento, foi realizada a seleção dos bolsistas, contato com as escolas e planejamento das atividades que seriam desenvolvidas. Na sequência, foram organizados cursos de formação

e *lives* com temas ligados ao programa. Cada escola, com seus bolsistas, organizou seu planejamento e intervenções de acordo com os calendários e orientações das secretarias de Educação.

Durante a pandemia, as salas de aula tornaram-se virtuais e as aulas passaram a ser assistidas, quando possível, dos quartos, salas de estar, cozinhas, por meio de um computador ou até mesmo na tela de um celular. Esse sistema de educação remota emergencial foi o que possibilitou dar continuidade às atividades pedagógicas. Porém, além da adaptação e reestruturação escolar, dos professores e professoras, temos também que considerar as questões sociais que assolam nosso País. Principalmente com relação à imensa desigualdade social e à falta de suporte técnico e conhecimento sobre as novas tecnologias.

Por isso, pouquíssimos estudantes possuem condições de acompanhar as aulas de forma síncrona. As atividades desenvolvidas são impressas e deixadas na escola pela professora. O retorno é baixíssimo; quando conseguem responder, ficam bastante incompletas. Isso se deve principalmente à falta de meios onde pesquisar e à falta de um professor para orientar e mediar o conhecimento com os estudantes. Infelizmente, esse tipo de sistema é prejudicial e não contempla o ensino e a aprendizagem de todos e todas.

Considerando essa realidade, serão apresentados relatos das experiências vivenciadas na residência nos anos de 2020 e 2021. Foram iniciadas as atividades em outubro de 2020, com o contato e a seleção dos bolsistas e contato com as escolas. Na sequência, foi organizado pela coordenação um curso de formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Discussão e análise da construção da BNCC e seus reflexos na educação básica”, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Corrêa, que apresentou as principais diretrizes do novo documento da BNCC, principais objetivos e de que forma foi construído, além de apontar suas

principais críticas e falhas. Um curso essencial, pois se refere ao documento oficial que orienta os currículos da educação básica.

Também foi realizado um curso de produção escrita: “Orientação e auxílio da produção escrita e os processos de planejamento, textualização, revisão e reescrita”, com a Prof<sup>a</sup> Me Márcia Vidal. O curso explorou a escrita, principalmente na produção de trabalhos acadêmicos, artigos e até Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Buscou evidenciar pontos importantes como pergunta da pesquisa, objetivos, justificativa, referencial teórico e referências bibliográficas. Além disso, tivemos a oportunidade de assistir *lives* e palestras de professores de qualquer lugar do Brasil, acessível simultaneamente por plataformas digitais on-line como *YouTube*, *Meet*, *Zoom*, entre outras. Nesse caso, a pandemia possibilitou a quebra das barreiras físicas da distância, permitindo uma maior aproximação com pesquisadores de todo o País e do mundo.

Em fevereiro de 2021, foram retomadas as atividades da residência. Inicialmente de forma remota. Aos poucos, algumas atividades foram retornando de forma presencial, com algumas medidas sanitárias de segurança. A capacidade máxima estabelecida foi de 30% dos estudantes em cada sala, mantida a distância de 1,5 metro entre as carteiras e cada turma foi dividida em grupos A e B, revezando semanalmente. Uma parte dos estudantes, por escolha dos pais, optou por continuar o ensino remoto, dessa forma, surgiram as Escolas Polo que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina criou, nas quais esses estudantes eram atendidos por outros professores direcionados para as aulas remotas.

Por conta de a professora preceptora ser do grupo de risco, as aulas de Geografia se mantiveram a distância. Seguimos realizando atividades com os estudantes da escola de forma remota, acompanhando os conteúdos programáticos apresentados pela

professora e preparando atividades, em uma folha tamanho A4, para serem entregues aos estudantes.

Nesse ano, trabalhou-se com a turma do 9º ano. Até o presente momento desta escrita, setembro de 2021, foram trabalhados os seguintes temas do conteúdo programático dessa turma: Globalização, Aspectos físicos da América Central e questões físico-políticas da Europa.

Foram realizadas três atividades avaliativas. A primeira atividade foi referente às questões físicas da América Central. Apresentamos um mapa com um pequeno texto introdutório falando sobre os países que compõem a América Central e suas principais características físicas. Em seguida, foram apresentadas cinco questões para serem respondidas na folha. Foi produzido um plano de aula junto com a atividade e entregue para a professora preceptora. A atividade foi aprovada e enviada aos estudantes. Infelizmente, poucos conseguiram buscar a atividade e fazê-la.

A segunda atividade relacionava-se à Europa e a questões físico-políticas. Da mesma forma, foi produzida uma atividade com um mapa e um pequeno texto introdutório e de pesquisa para ajudar os estudantes a responder as questões. Foram apresentadas três questões sobre as divisões político-administrativas da Europa e sobre a Geografia Física do continente europeu (figura 4).



**Figura 4** – Exemplo das atividades preparadas para serem impressas e entregues aos estudantes



Atividade N° 02 Segundo semestre

Nome do aluno:

Turma:

UNIDADES TEMÁTICAS: Natureza, ambientes e qualidade de vida

OBJETIVOS DE CONHECIMENTO: Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa.

HABILIDADES: (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/mapa-da-europa/>

1. Observe o Mapa. Qual ou quais países europeus fazem fronteira com outro continente?
2. A Europa é um continente grande e heterogêneo, onde possui quatro regiões com suas peculiaridades. Essas regiões foram estabelecidas segundo critérios de ordem espacial e econômica. São estas:
  - Europa Ocidental: Composta pelos países banhados pelo Oceano Atlântico.
  - Europa Centro-Oriental: Países que formaram a União Soviética e se tornaram independentes.
  - Europa Setentrional: Composta pelos países no extremo norte do continente.
  - Europa Meridional: Composta pelos países banhados pelo Mar Mediterrâneo.

**Cite um país de cada região.**

Fonte: Arquivos do autor – 2021.

Por fim, a terceira atividade desse semestre teve como tema a Globalização, e de maneira bem oportuna aproveitamos para abordar o tema relacionando-o com as principais questões atuais mundiais, no caso especificamente a pandemia de Covid-19 e o processo da transmissão e a vacinação a partir do conceito de Globalização. Apresentou-se um pequeno texto conceituando a Globalização e contextualizando a pandemia de Covid-19; então, foram levantadas três questões avaliativas, as duas primeiras sobre os pontos positivos e negativos da Globalização e a terceira sobre os pontos positivos e negativos dentro do contexto da pandemia de Covid-19. Todas as atividades foram apresentadas com um plano de aula e estavam de acordo com a nova BNCC, com a unidade temática referente, os objetos de conhecimento e habilidades contempladas na atividade para o 9º ano do ensino fundamental.

A partir do mês de outubro de 2021, as atividades retornam de forma presencial na escola, e nós, como residentes, retomaremos as atividades de forma gradual. Estão previstas para a próxima semana uma revisão de todo o conteúdo apresentado de forma remota nesse semestre e uma pequena avaliação, com o tema de Globalização, relacionando todos os conteúdos apresentados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou as contribuições do Programa Residência Pedagógica Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, considerando a importância na relação entre Universidade e a Educação Básica e a interação entre teoria e prática para qualificar o percurso de formação de professores.

O processo de formar-se vai muito além de conteúdos teóricos e formação superior, tornar-se professor é formar-se permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995). Por isso, consideramos que as experiências possibilitadas

pelo PRP foram fundamentais para conhecer a realidade da escola e ampliar a compreensão acerca do trabalho pedagógico e a realidade da docência no seu dia a dia dentro da escola.

Desde o início da pandemia de Covid-19, muitos questionamentos foram levantados sobre o papel da escola enquanto estrutura física de ensino, como também novos caminhos possíveis para dar continuidade nas aulas de forma remota, como única maneira segura de manter o distanciamento social e reduzir o avanço da pandemia. Mas é oportuno destacar que as medidas adotadas para dar continuidade às atividades escolares de forma remota acabaram contribuindo para privar uma parte dos estudantes do direito à educação, uma vez que nem todos tiveram condições e acesso às tecnologias para realizar as atividades de forma não presencial.

Acreditamos que é fundamental que sejam ampliadas as políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica e para a formação de professores. Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado pela portaria de nº 38, de 28/02/2018, e implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem se mostrado como uma proposta que tem contribuído para estreitar a relação entre a universidade e a educação básica, fazendo com que os bolsistas possam conhecer a realidade profissional durante o curso de formação. Essa aproximação faz com que conheçam as contradições presentes no dia a dia da escola.

Considerando todos os fatos destacados no texto, nossa experiência permitiu conhecer a prática pedagógica de forma presencial e vivenciar as dificuldades enfrentadas pela pandemia de Covid-19. O Programa de Residência Pedagógica é essencial no processo de formação dos licenciandos/as em Geografia, pois, além de possibilitar a prática docente, aproxima a universidade das escolas básicas, assim como a teoria da prática. Nesse sentido,



acreditamos que o programa proporcionou espaços e tempos importantes para atuar na docência e experiências, por meio das vivências nas escolas-campo, que foram fundamentais na articulação entre a teoria e a prática durante a formação no curso de Geografia Licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado** n. 227. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF: 20 de dezembro de 1996.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos e des-caminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 142 p.
- HOBOLD, Márcia de Souza. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- MARTINS, Rosa E. M. W; DIAS, Julice; FILHO Lourival J. M. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 21(2):243-254, maio/ago. 2016.
- SILVA, F. O. Formação docente no PIBID: **Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). 220fls. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.
- SILVESTRE, M. A; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



# APRENDENDO A SER PROFESSOR EM UMA PANDEMIA

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA E A VIDA EM CIDADANIA

---

*Arlene de Moraes*

*Ana Carolina de Araújo Ricardo*

*Lais Tredicci Lopes*

**E**ste texto apresenta as experiências de docência compartilhada das residentes Ana Carolina de Araújo Ricardo e Lais Tredicci Lopes, no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com supervisão da professora preceptora Arlene de Moraes e orientação da professora Alba Regina Battisti e Souza. Os encontros e atividades foram realizados em três módulos, de 2020 a 2021, com as turmas do 4º ano do ensino fundamental da Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr, localizada no Bairro Córrego Grande, no Município de Florianópolis – Santa Catarina.

O Módulo I foi desenvolvido, no período de fevereiro a abril de 2021, com as turmas dos 4ºs anos do ensino fundamental, no caso 41 e 42, e teve como tema articulador: “Literatura e Infância”, com os objetivos de incentivar o gosto pela leitura e ampliar o repertório literário dos estudantes. Envolveu o componente curricular de Língua Portuguesa e os diferentes gêneros textuais.

Trabalhamos também o sentimento de empatia e respeito, independentemente da classe social, etnia, gênero e crença, considerando que somos todos iguais, mas ao mesmo tempo diferentes, valorizando assim a diferença como característica que torna única e especial qualquer pessoa.

O Módulo II ocorreu nos meses de junho a agosto de 2021 e foi desenvolvido com a turma 42, no período vespertino. Os planos foram divididos em dois projetos, que foram trabalhados de forma integrada entre as disciplinas. O Projeto 1 teve como tema: “Migrações e Imigrações”, cujos objetivos foram: desenvolver o senso de identidade e pertencimento das crianças a partir do estudo da sua própria história e da família, localizar suas origens a partir dos mapas e expandir seu repertório cultural a partir de diversos elementos associados a uma cultura diferente, assim como as semelhanças com as suas.

Ressaltando a importância das diferenças e o respeito na formação de cidadãos conscientes da sua história e da história do outro, o Projeto 2 teve como tema: “Variedade linguística: entendendo e quantificando a diversidade”, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico voltado para o uso da linguagem em diversos contextos e necessidades, de forma que compreendessem a diversidade linguística e cultural do País respeitosamente como constituinte da identidade. Sendo assim, trabalhamos também as questões de variedades linguísticas que as próprias crianças já apresentavam em suas falas, trazendo conceitos e exemplos do dia a dia.

O Módulo III, que será aqui abordado, aconteceu nos meses de outubro a dezembro de 2021. O tema central do módulo foi: “Água e os seres vivos”. As aulas e atividades foram pensadas para que as crianças expusessem suas hipóteses e vivências e não fossem apenas apresentações e transmissão de conteúdo, mas que se articulassem, de forma significativa e contextual, com os demais componentes curriculares.

Tendo em vista a suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia de Covid-19, as aulas e atividades durante os módulos foram realizadas de forma remota, intercalando encontros *on-line* pela plataforma *Google Meet* e atividades impressas disponíveis para retirar na escola e disponíveis no *Google Sala de Aula* e por meio da plataforma *Google Forms*.

## **SOBRE A ESCOLA-CAMPO**

A Escola Básica João Alfredo Rohr pertence ao Bairro Córrego Grande, em Florianópolis/SC, e atende do 1º ao 9º ano. Os pressupostos dessa escola pública e gratuita estão no compromisso com a constituição de sujeitos críticos, na articulação da realidade e transformação da mesma, superação das relações sociais de exploração para uma comunidade e uma vida mais cooperativa com inclusão e respeito. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é embasado na democracia,

(...) responsabilidade social, com princípios de inclusão, ética, cidadania, respeito, participação, solidariedade, de afirmação de direitos, de gênero, da diversidade cultural e étnico-racial (2020, p. 3).

Nesse sentido, o currículo é entendido como saberes e habilidades a serem desenvolvidas e não apenas como conjunto de conteúdos que não estão correlacionados com a vida em sociedade. É por isso que nos módulos, além dos diálogos com as crianças, trazíamos situações da vida em cidadania, relacionando os saberes.

A instituição embasa o seu Projeto Político Pedagógico de escola pública e gratuita com compromissos com a sociedade e articulações com ações que transformem as diversas realidades. Desse modo, a escola é mediadora do conhecimento para a compreensão e transformação de si e do mundo. Os autores Saviani (1991); Freire (1993); Zanella (1994) são referências no



posicionamento da instituição pela concepção de educação em uma práxis consciente, em que a atividade político-pedagógica do educador é intencional e mediadora também para a compreensão do mundo e autonomia. A partir disso, a avaliação é reconhecida como um processo de diálogo entre o educador e o educando; desse modo, ela é fundante se trouxer indicações para a melhoria do ensino-aprendizagem e do trabalho pedagógico. Esta ação, portanto, assim como a construção do conhecimento, fica a serviço da aprendizagem para a emancipação e a vida em cidadania e não apenas de estatísticas e resultados burocráticos.

### **REFLEXÕES SOBRE O PROJETO 3: O CONHECIMENTO NA E DA VIDA**

O projeto do Módulo III, intitulado “Água e os seres vivos”, alinhado com a BNCC (2017), teve como objetivo reconhecer a importância da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio dos ecossistemas. Além disso, descobrir a importância da água para os seres vivos a partir do diálogo entre conteúdo da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. O projeto foi organizado em nove planos de aula, com atividades síncronas e assíncronas.

A primeira aula foi realizada de forma síncrona e teve como subtema “Água no Planeta Terra”. Devido à mudança de turma, começamos a aula nos apresentando e fizemos uma rodada de apresentação com as crianças. Na sequência, fizemos a leitura do livro de Ruth Rocha e Otávio Roth (2012) *Azul e lindo planeta Terra, nossa casa* (figura 1) para introduzir o assunto.

**Figura 1** – Livro "Azul e lindo planeta Terra, nossa casa".



Fonte: Ilustração da capa da obra divulgada pela Editora Salamandra (2012).

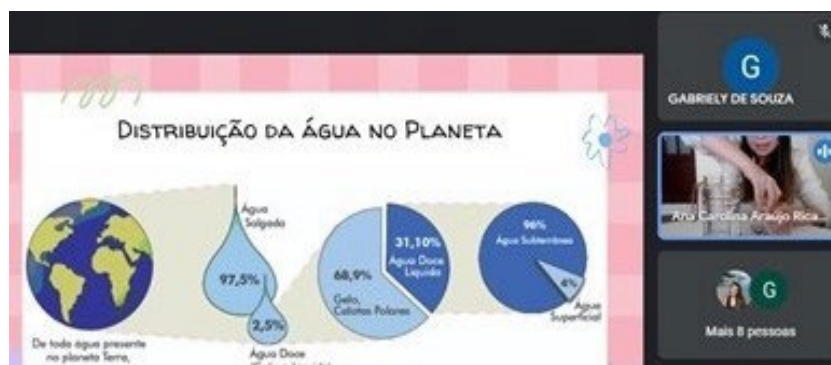
Direcionamos questões iniciais para incentivar o levantamento de hipóteses, questionamentos e problematizações, com perguntas como: “Você já imaginou como seria o planeta Terra sem água? Vocês sabem em quais estados a água pode ser encontrada? É possível consumir a água dos mares e oceanos? Como precisa estar a água que será consumida pelos seres humanos?”. A partir das respostas e de outros questionamentos, pudemos observar o conhecimento prévio dos estudantes, a forma que pensam e como aproximá-los dos conhecimentos científicos. Apresentamos imagens de mares, oceanos, lagos, rios, geleiras e as diferenças desses ambientes e a localização no planeta Terra. A partir das imagens e das perguntas iniciais, a turma participou e levantou questionamentos em relação à preservação dos ambientes aquáticos e sobre os animais que vivem nesses habitats.

Trouxemos também imagens de praias, rios e lagoas de Florianópolis que fazem parte do cotidiano de muitos estudantes, possibilitando fazer conexões críticas com os assuntos de suas vidas e a própria realidade. Dessa forma, o ensino de Ciências não se apresenta como um conteúdo separado e dissociado da realidade dos estudantes, mas como parte do seu mundo e que são capazes de entender e aplicar os conceitos científicos no seu dia a dia.

Importante mencionar que, conforme nossas constatações na escola-campo, alguns estudantes não possuíam acesso à internet de forma simultânea às aulas e, assim, não conseguiam participar dos momentos síncronos. Para minimizar os possíveis prejuízos para essas crianças, os conteúdos, materiais e atividades eram disponibilizados no formato impresso na escola e pela plataforma Google Sala de Aula.

Iniciamos a aula apresentando sobre a distribuição de água doce e salgada no planeta Terra, com isso, introduzimos o conceito de porcentagem. Tendo em vista o contexto de pandemia durante o período de residência, as atividades pedagógicas, como saídas a campo, aulas práticas e experimentos, ficaram limitadas à tela do celular ou do computador. Para exemplificar as questões de porcentagem e proporção, utilizamos uma unidade e quantidade conhecida. Com uma vasilha de 1 litro representando a água do planeta, pudemos fazer a proporção da quantidade de água salgada e doce da Terra, assim como a quantidade disponível nas geleiras, exemplificada com uma pedrinha de gelo (figura 2). Salientamos a importância da utilização da porcentagem para representar números grandes, como a quantidade de água do nosso planeta.

**Figura 2** – Aula síncrona com exemplificação da proporção da distribuição da água no planeta.



Fonte: Material produzido pelas autoras (2021).

Nessa mesma aula, abordamos o ciclo da água e além das imagens e da explicação, como uma forma de diversificar a aula, utilizamos o vídeo “Água: recurso finito”, disponível no *YouTube*, que também destacou que, apesar da quantidade da água no planeta e do ciclo da água, devemos estar cientes da sua escassez e de práticas que a poluem. Trouxemos reportagens *on-line* sobre como a poluição dos rios e mares afeta o nosso cotidiano e a vida de pessoas do mundo todo. Nesse sentido, pudemos trabalhar a Língua Portuguesa de forma interdisciplinar e com situações reais da língua e por meio do gênero do discurso de forma articulada com a realidade dos estudantes e fazendo uma leitura crítica, conforme sugere Britto (2012, p. 60). Nessa mesma aula, fizemos uma lista de ações para ajudar na preservação da água do planeta e deixamos na sala de aula para que pudessem visualizar diariamente a atividade construída em conjunto, reforçando a autoria.

## COMPREENDENDO A COMPLEXIDADE A PARTIR DO JOGO “HERÓI E VILÃO”

O Projeto 2 contou com a extensão dos conhecimentos aprendidos e não a redução deles, em especial da importância dos sujeitos e da complexidade da vida. Como os conhecimentos, se vistos sem conexão e separadamente, correm o risco de estarem em um paradigma simplificador em que “simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução)” (MORIN, 2015, p. 59). O mesmo ocorre também com a reeducação das relações e separação da importância do nós para a cidadania e a preservação de todas as formas de vida. Desse modo, na complexidade, trouxemos a importância da água e do ciclo da água para a vida e falaremos também sobre a importância das redes hidrográficas e sua utilização na geração de energia elétrica e, após, sobre os tratamentos necessários da água.

Com respeito ao meio ambiente e a todas as formas de vida, dialogamos com os conteúdos de Ciências, Geografia e Língua Portuguesa, visando à cidadania e o reconhecimento também dos porquês para a preservação da vida. Partimos, portanto, de perguntas geradoras, para instigar a curiosidade das crianças e também para verificar o conhecimento prévio delas. Além disso, trouxemos questões que envolveram a cidadania e os direitos humanos, conforme enfatiza a (BNCC, 2017, p. 306):

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados



para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Nesse contexto de valorização também da responsabilidade social e da formação étnica, trabalhamos a cidadania como forma de reflexão e ação. Sendo assim, em 03/11 trouxemos a questão do direito ao saneamento básico e a desigualdade social, explicando o que é o saneamento básico e sua importância histórica e científica. De 08/11 – 12/11, nos encontros assíncronos pelo *Google Forms* e *Classroom*, trouxemos as problemáticas que são causadas pela falta de saneamento básico, como as doenças e a poluição, em especial os parasitas, sobre os quais trouxemos uma tabela explicando as formas de contágio e prevenção. Nesse sentido, as crianças refletiram sobre a ligação das ações de prevenção a docentes e também de poluição que cada sujeito pode também realizar.

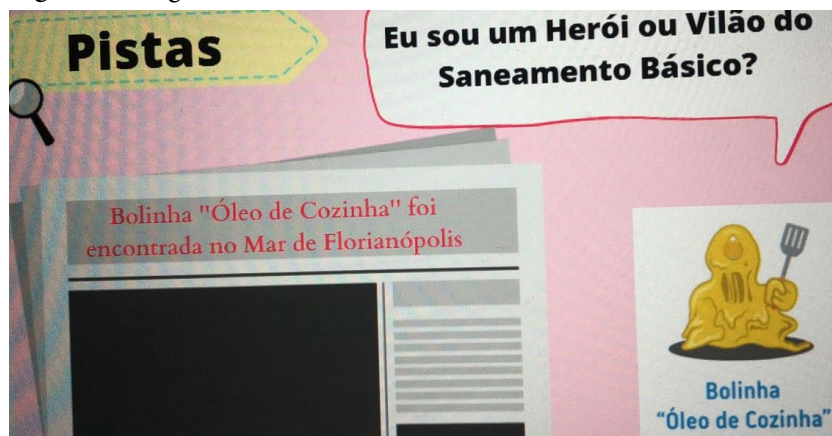
Dando continuidade ao tema, na aula seguinte abordamos o saneamento básico, sua importância, os serviços que fazem parte e discutimos a realidade de Florianópolis diante o tratamento de esgoto e como ele interfere no nosso cotidiano. Para finalizar a aula, fizemos um jogo para retomar o que discutimos de forma lúdica, com os heróis ou vilões do saneamento básico.

Em diálogo com as crianças e as experiências de ensino remoto desde o Módulo 1, observamos que a interação com perguntas, ao invés da aula meramente expositiva, e a presença de jogos facilitavam o aprendizado das crianças e a construção dos conhecimentos. Em uma aula trouxemos o jogo “Heróis e Vilões do Saneamento Básico”, pois observamos que as crianças em suas falas também traziam questões sobre super-heróis. Ao invés de apenas falarmos às crianças que jogar óleo na água contribui para a poluição, buscamos explicar o porquê e também dialogar sobre ações boas e não cidadãs que podemos realizar, denominando de “herói ou vilão”. No jogo, havia uma pista de um jornal com uma notícia e, de acordo com o ocorrido, as crianças adivinhavam e



explicavam o porquê de acharem que tal sujeito era um herói ou vilão do saneamento básico.

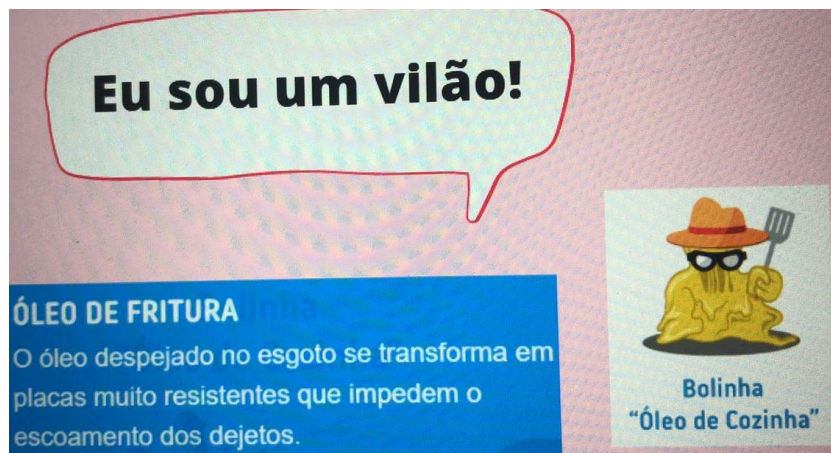
**Figura 3** – Jogo Herói ou Vilão do Saneamento Básico



Fonte: Material elaborado pelas autoras (2021).

Nesse contexto, após a fala da criança escolhida ou que desejava participar como detetive, passávamos para a resposta, trazendo a explicação do porquê de herói ou vilão, de modo a construirmos uma síntese ao final.

**Figura 4** – Jogo Herói ou Vilão do Saneamento Básico



Fonte: Material elaborado pelas autoras (2021).

No jogo também estavam presentes personagens como cada um de nós como cidadãos, os funcionários da limpeza da cidade, turistas, alunos e professores. Assim, também mostramos que a profissão de limpeza é essencial para o saneamento básico e que precisa ser muito valorizada para a manutenção da cidade e preservação do meio ambiente, ao qual também há a contribuição de cada um de nós com respeito ao outro e à natureza, descartando adequadamente o lixo. As crianças gostaram de se visualizar como heróis em relação ao saneamento básico, ao economizar água por exemplo (figura 4), e se sentiram inspiradas a realizar mais ações heroínas e cidadãs.



Figura 5– Nós também podemos ser heróis



Fonte: Material elaborado pelas autoras (2021).

Entendemos que, conforme Freire (2020), o diálogo é essencial para a aprendizagem, em especial com os diversos saberes que existem na sociedade e não apenas o conhecimento científico. Nesse sentido, também trazer a brincadeira às crianças, proporcionar uma dialógica e um encontro que dificilmente poderiam ocorrer em uma aula somente expositiva.

O Módulo 3, em especial de finalização da experiência docente, trouxe reflexões para a prática presencial, pois, por mais que tenha sido de forma remota, o diálogo, o reconhecimento dos diferentes saberes e, também, a conexão de todos para a cidadania são inerentes à condição humana e por isso precisam estar em qualquer especificidade educacional. Na experiência com o jogo “herói ou vilão do saneamento básico”, além de trabalharmos o gênero notícia, também propiciamos momentos em que pudemos trabalhar a oratória, interpretação e também argumentação das crianças de uma forma lúdica e não bancária.

## OLHARES PELA PANDEMIA: MEIOS PARA A SENSIBILIDADE DAS VIDAS

A diversidade faz parte da vida e também das ações sociais educacionais, como a língua, história, matemática e sociedade, e se a educação perpassa a humanidade, não pode ser tratada de forma artificial ou deslocada da realidade histórica a que cada ser está inserido e que carrega em sua história e formação. A descoberta de ações que seriam necessárias para uma mediação só foi possível com o acolhimento das crianças e com o diálogo, momento em que se sentiram livres para aprender, falar, sonhar e também partilhar vivências. Aprendemos ao longo deste processo que as aulas expositivas são menos produtivas e que a cada aula dialógica também saímos com mais repertório para mediar as vivências de conhecimento da sociedade contemporânea a partir dos interesses, curiosidades e falas das crianças. Também vivenciamos momentos em que o planejamento foi remodelado pelo aniversário do Miguel, no dia 23-06-2021, trazendo uma experiência afetuosa com a turma.

Figura 6 – Aniversário do Miguel



Fonte: Autoria própria (2021).

A maioria das crianças da turma participou das atividades assíncronas, no entanto, as que optaram pelo formato impresso tinham um retorno mais lento, com possibilidades de devolutivas em carta, do que as que optaram pela plataforma Google Sala de Aula, em que o retorno era digital. Isso ocorria porque o estudante buscava a atividade na escola, respondia, deixava na escola, as residentes buscavam, faziam as considerações e devolviam na escola para acesso do estudante.

**Figura 7** – Devolutiva das atividades assíncronas impressas



Fonte: Autoria própria (2021).

De acordo com o Currículo Base do Território Catarinense (2019, p. 374), “a educação científica trabalhada na escola tem de estar comprometida com a racionalidade, o pensamento crítico e a objetividade, sendo evidenciada, nesse sentido, como uma importante fonte de contribuições para a formação humana integral”. Dessa forma, os planos foram pensados para que as crianças expusessem suas hipóteses e vivências e que as aulas não fossem

apenas apresentações e transmissão de conteúdos, mas que se articulassem com as demais áreas do conhecimento. Objetivando, conforme sugerem Lorenzetti e Delizoicov (2001), auxiliar o estudante a compreender a realidade a sua volta e tomar suas decisões de forma consciente, a fim de resolver, de forma imediata, problemas básicos que afetam a sua vida e a dos demais seres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas atividades realizadas, observamos que os/as estudantes eram bastante participativos e questionadores. No entanto, percebemos os limites de interação impostos pelo ensino remoto. Sendo assim, desde o primeiro Módulo, sempre ressaltávamos com as crianças como buscar informações e fazer leituras de sites confiáveis e em mais de uma página.

Devido ao período de residência ter acontecido durante a pandemia, quando o acesso aos espaços não formais, como bibliotecas, museus, zoológicos, entre outros, estava suspenso, as pesquisas e experiências limitaram-se à televisão e à internet. Assim, foi importante ressaltar com os estudantes como e onde buscar os conhecimentos e questioná-los.

A partir das avaliações e dos diálogos durante as aulas, é possível afirmar que os estudantes desenvolveram seu senso crítico com relação à preservação do meio ambiente. Questionando, levantando hipóteses, testando, e, assim, construindo e reconstruindo o conhecimento e fazendo conexões com o cotidiano, oportunizando a transformação da realidade para uma comunidade e uma vida mais cooperativa, com inclusão e respeito ao meio ambiente.

A experiência no Programa de Residência Pedagógica, sobretudo em contexto de pandemia, evidenciou a importância de conhecer o perfil da turma, as limitações e exclusão do ensino



remoto para assim refletir sobre práticas mais inclusivas e acolhedoras. Dessa forma, o professor não pode ser mero executor de práticas pensadas por outros e métodos que são impostos. Pimenta e Lima (2006, p. 8) alertam que essa prática “gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante”.

Nesse sentido, a observação atenta e a escuta sensível para planejar, desenvolver, refletir sobre a prática e replanejar foram aprendizados marcantes durante o período de residência para a prática docente. Pois, como destaca Freire (1996, p. 25), “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Sendo assim, levamos como aprendizado a importância do diálogo, pois é necessário escutar, conhecer e se colocar numa posição de interlocução, para poder ensinar e saber como ensinar.

A pandemia intensificou ainda mais as dificuldades docentes e observamos também as lutas de cada residente e professoras envolvidas para poder manter e realizar os compromissos previstos no PRP, incluindo um episódio de atraso do pagamento das bolsas para os/as residentes, nos meses finais do ano de 2021.

Levamos no coração a importância da união e da cooperação, pois só assim pudemos observar transformações educacionais, inclusive em nós mesmas. Sendo assim, aprendemos a ser professoras e também a ser educandas-educadoras reflexivas.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEE, 1997.

FREIRE, Paulo 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**/ Paulo Freire. 74 ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: paz e Terra, 2020.



LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, p. 45-61, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – 2016 / Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado – Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

ROCHA, Ruth; Roth Otávio. **Azul e lindo planeta Terra, nossa casa**. 2. ed. São Paulo: Salamandra. 2012.

SANTA CATARINA. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis, 2019.





# UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS



*Moira Riroca da Silva e Silva*  
*Lourival José Martins Filho*  
*Alba Regina Battisti Souza*

O presente artigo origina-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada entre agosto de 2019 e outubro de 2021, cujo objetivo foi investigar as contribuições da primeira edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), segundo o Edital CAPES nº 06/2018, no percurso formativo de licenciandas/os do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC).

O Edital que abria para a participação no PRP estipulava como objetivo a implementação de projetos que possibilitassem a articulação entre a teoria e a prática, e, além disso, conduzir as/os estudantes de licenciatura ao exercício docente numa perspectiva ativa, fortalecendo e alargando as relações entre as instituições envolvidas no processo formativo proposto (CAPES, 2018, p. 1).

Ainda no documento supracitado, era previsto que o PRP também visa estimular a reformulação do Estágio Curricular, baseando-se na experiência da/o estudante ao longo de 440 horas.



Assim, no subprojeto de Pedagogia, essas horas foram distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação da/o residente na escola-campo; 320 horas para imersão em escola-campo, entre observação participante, planejamento e prática docente; 60 horas para demandas relativas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades desenvolvidas pelas/os residentes. Permeando essas etapas, ocorreram diversas atividades: de formação, orientação coletiva e individual; estudos diversos; organização de projetos de docências e planos de aula, práticas docentes com registros reflexivos; participação em seminários internos.

O Projeto Institucional PRP/UDESC definiu como objetivo geral “contribuir na formação crítica dos/as licenciandos/as em Geografia, História e Pedagogia da UDESC, por meio do Programa Residência Pedagógica e seu alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e inserção nos contextos escolares” (UDESC, 2018, p. 1).

Ao realizarmos a análise desse documento, constatamos olhares teóricos no que tange à formação inicial docente, conforme é afirmado por Souza et al (2012), ao destacar que a universidade

[...] tem como função social formar sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores, e, a partir daí, atuarem criticamente na realidade que os cerca. Isso deve acontecer durante todo o curso, numa atitude interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas do curso, buscando uma relação com os demais, buscando sempre uma interligação entre a teoria e a prática. (SOUZA et al., 2012, p. 23).

Um dos objetivos específicos do projeto institucional do PRP aponta a formação continuada de professoras/es da Educação Básica e ações colaborativas e integradas entre a universidade e as escolas, estabelecendo parcerias e cabendo a ambas a proble-

matização das necessidades vinculadas tanto às realidades dos contextos escolares quanto das/os educandas/os desses espaços educativos. Essa perspectiva se aproxima do que Freire (2013) denomina de “educação problematizadora”: “[...], de caráter altamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”, buscando “[...] a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2013, p. 77).

Conhecer tanto as realidades quanto as necessidades escolares e dos sujeitos envolvidos e pertencentes a esses espaços são passos fundamentais para uma prática educativa proposta por Freire, pois, conforme nos aponta o autor,

[...] quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. (FREIRE, 2013, p. 109).

Ainda sobre a adesão da UDESC ao PRP, destacamos a intencionalidade e compromisso para com a política pública. Souza e colaboradores nos trazem que o desenvolver de parcerias dialógicas e participativas para um fazer pedagógico inclusivo e solidário são práticas defendidas por eles como “[...] premissas construídas ao longo de nossa trajetória e experiência na formação de professores, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão” (SOUZA et al, 2020, p. 140) e que, por essa razão,

[...] o Programa Residência Pedagógica assumiu uma concepção de aprendizagem em que a cultura e a formação humana ocorrem desde o nascimento e precisam ser mediadas e qualificadas por parceiros mais experientes e com formação para travar relações intencionalmente mediadas nos contextos escolares. Assim, há sem dúvida uma necessidade de pensarmos os processos educativos como atividade social mediadora qualificando o trabalho docente, e esse profissional terá como função selecionar, organizar, sistematizar e planejar os conteúdos a serem explorados nos ambientes escolares. (SOUZA *et. al*, 2020, p. 141).

Com a análise do subprojeto do curso de Pedagogia, desvelamos a intencionalidade de atuação com ética e compromisso nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com a promoção de “[...] aprendizagens e garantir aos/às estudantes os conhecimentos atinentes a esse nível de ensino de forma contextualizada e inclusiva, considerando os diferentes processos do desenvolvimento e aprendizagem”, e “adotar uma postura ética e respeitosa, colaborativa, de intensa cumplicidade diante das atividades propostas, contribuindo com o grupo de residentes, supervisoras e preceptoras de RP” (UDESC, 2018, p. 11).

Além disso, identificamos no referido subprojeto a intencionalidade de “Reconhecer a prática docente como constituinte da cultura escolar, numa perspectiva ampliada, crítica e propositiva” (UDESC, 2018, p. 11). O documento também recomenda que o desenvolvimento da interação com o espaço escolar seja realizado de forma ativa e orientada para as práticas das/os residentes.

[...] observação, registro e análise buscando identificar as distintas manifestações expressivas dos/as estudantes dos anos iniciais e nessas manifestações seus saberes, suas relações com os conhecimentos escolares, formas de interagir e aprender. (UDESC, 2018, p. 11).

Podemos deduzir que o subprojeto se caracteriza pela articulação de propostas que perpassam todo um processo de planejamento, organização, realização, gestão e avaliação de ensino-aprendizagem, desenvolvidas sob a supervisão e orientação de docentes das instituições envolvidas, oportunizando às/aos residentes o desenvolvimento da autonomia de forma gradativa. Assim, a escola passa a ser um espaço de inserção na cultura escolar para que, ao residente, seja oportunizado compreender as relações entre os sujeitos escolares, família e comunidade ainda durante a formação, tal como argumenta Nóvoa:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Nesse sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Para identificarmos como os/as residentes perceberam as possíveis contribuições do PRP no seu processo formativo, foi realizado um estudo dos seus relatórios finais, composto por 19 relatórios finais de egressas/os da primeira edição do PRP. Para tanto, utilizamos da *análise textual* conceituada por Severino (2013).

Em seguida levantamos os elementos básicos dos relatórios, cuja finalidade implicou em “[...] assinalar todos os pontos passíveis de dúvida e que exijam esclarecimentos que condicionam a compreensão da mensagem do autor” (SEVERINO, 2013, p. 54) e, feito isso, passamos a realizar as análises temática, definida como a ação de “[...] ouvir o autor, apreender, sem intervir [...] [no] conteúdo de sua mensagem” (SEVERINO, 2013, p. 56) e a interpretativa, definida pelo autor enquanto a prática de interpretar, implicando na tomada de



[...] uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar um autor a um diálogo, é explorar toda fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, dialogar com o autor. (SEVERINO, 2013, p. 59).

Sendo assim, com este aporte teórico-metodológico adotado, realizamos a análise de 19 relatórios finais referentes aos residentes do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC que participaram durante toda primeira edição do PRP, o que nos permitiu identificar diversas categorias. No presente texto, abordamos as seguintes: Reconhecimento e imersão em campo escolar; Conteúdos e componentes curriculares abordados pelas/os residentes no decorrer da formação no PRP; Práticas pedagógicas realizadas pelas/os residentes; Saberes e aprendizagens efetivadas no decorrer do PRP.

No primeiro agrupamento, **Reconhecimento e imersão em campo escolar**, os residentes<sup>1</sup> descrevem o período inicial de vivências, tal como é possível observar a seguir:

[...] Já durante a observação, nos primeiros meses de Residência, me senti muito acolhida pelas crianças. Criamos um vínculo especial, que foi se fortalecendo de forma natural, por meio de conversas e brincadeiras, que me fizeram perceber muitas coisas em comum nas vivências de cada ser. Por isso, esse vínculo foi dando-se de forma muito afetiva, respeitosa e cheia de significados, tanto com as meninas quanto com os meninos.

Assim, ainda nesse período, a partir de uma observação sensível e ativa, comecei a perceber seus contextos, gostos e preferências, o que logo me instigou a pensar em práticas.

---

1 Os nomes dos autores/as dos relatórios do PRP/Pedagogia apresentados neste trabalho são fictícios.

Minha relação com as crianças foi algo que eu nunca havia vivenciado, vi quanto amor existe na relação professor-aluno, bem como o quanto precisamos estar atentos ao que eles precisam; ao que está acontecendo em sala; em suas conversas e em suas vidas.

É importante ter um olhar sensível e foi a partir desse olhar que pude me aproximar deles, compreendê-los e criar um vínculo com eles, colocar limites de forma respeitosa e assim desenvolver um trabalho pedagógico voltado ao olhar sensível e às aprendizagens significativas, tanto para mim quanto para eles. (RELATÓRIO ANAMARIA, 2019).

Sobre a formação de professoras/es, Martins Filho e Souza afirmam sobre os processos desenvolvidos em escolas e com a experiência do cotidiano, compreendendo o espaço escolar e articulando a teoria e a prática, constatamos com os autores que ser docente

[...] requer formação longa e contínua, fundamentada na autonomia do fazer pedagógico no ambiente escolar, enfrentando problemas decorrentes da realidade profissional na tomada de decisões e na superação dos mesmos. Além da autonomia e compreensão da realidade, a instrumentalização do conhecimento no desenvolver de ações de formação pode fomentar a aquisição de teorias que constituem referenciais para subsidiar a intervenção docente, pois suas ações resultam de um movimento dialético entre teoria e prática, que mutuamente se confrontam e completam-se na direção de avançar no conhecimento, além de subsidiar alternativas na própria ação de intervenção. (MARTINS FILHO E SOUZA, 2015, p. 108).

Sendo assim, a análise dos relatos do primeiro agrupamento de egressas do PRP nos trouxe indicativos de que o programa possibilitou uma formação inicial diferenciada e permitiu que estudantes de Pedagogia vivenciassem o cotidiano escolar, suas



realidades, culturas do espaço e relações com os sujeitos pertencentes a ele, o fazer pedagógico, a prática docente de forma crítica e reflexiva, com olhar sensível, pautado em teóricos contemporâneos da educação em uma imersão constantemente amparada, supervisionada e trazendo a oportunidade de exercer a prática nas escolas, esta defendida por Tardif (2011, p. 53) ao afirmar que:

[...] a prática pode ser vista como processo de aprendizagem através do qual professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo, assim, aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2011, p. 53).

Evidenciamos com isso a importância da prática como momentos de aprendizagem e o efeito que a experiência provoca, o que Tardif conceitua como retroalimentação dos saberes e que possibilita esse movimento.

O segundo agrupamento, **Conteúdos e componentes curriculares abordados pelas/os residentes ao decorrer da formação no PRP**, nos permitiu articular os relatos com a perspectiva freiriana quanto à sensibilidade para com as/os educandas/os, o olhar atento, sendo que para Freire:

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais



crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade é fundamental à inteligibilidade do mundo, é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorizada e faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância científica, assume a humanidade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 112-123).

O respeito, a atenção e a consideração para com a turma em geral, com as/os estudantes e suas especificidades, os quais Freire aponta, também se fazem presentes nos relatos tanto das relações de residentes com as crianças quanto aos que fazem referência ao fazer pedagógico, aos vínculos estabelecidos, modo como as crianças reagem frente às práticas pedagógicas, visando cuidadosamente experiências positivas para todos os sujeitos envolvidos, considerando também a relação vivenciada uma experiência de troca e dialogicidade com a professora preceptora.

Constatamos com Souza *et al* (2012, p. 17) a importância de vivências como essas na formação inicial docente e as relações que se estabelecem nesses processos educativos:

A cooperação escola universidade é fundamental para a formação de novos docentes: a universidade tem o papel de promover conhecimentos teóricos e metodológicos fundamentais para o exercício da docência, mas a escola também tem um papel importante. Ao conceder um espaço para realização de estágio, ela se dispõe a contribuir com

essa formação que vai além desse gesto: significa propiciar aos novos docentes a convivência com o cotidiano da escola, com o movimento da sala de aula e da prática docente, além de destinar um precioso tempo para discutir, avaliar e propor em conjunto. Assim, estabelecer um diálogo contínuo no sentido de conhecer e participar do projeto de prática de ensino, de avaliar a trajetória e traçar possíveis alterações é fundamental para um trabalho conjunto.

As análises dos relatos, realizadas de forma articulada com o aporte teórico, trouxeram indicativos de que o PRP desenvolvido na FAED/UNESC e escolas da rede pública de Florianópolis apresentou, desde seu Projeto Institucional ao Projeto para o curso de Pedagogia até o desenvolvimento e práticas cotidianas, o compromisso de estar teoricamente pautado e comprometido com uma formação que efetivamente proporcionou tais relações de forma estreita e positiva entre as instituições de ensino, de modo que as/os estudantes de Pedagogia vivenciassem as realidades escolares, planejassem, desenvolvessem projetos e ações articulando a teoria e a prática visando benefícios mútuos, trocas de saberes e experiências entre todas e todos.

A elaboração dos projetos de docência decorreu a partir da observação das necessidades da turma 41 em conjunto com as contribuições da professora preceptora Melina, contando também com a participação das crianças da turma. Podendo assim contemplar o projeto político pedagógico da instituição bem como os documentos de educação nacional. Cada projeto foi elaborado de modo singular visando contribuir para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e afetivo do grande grupo, possibilitando o replanejamento e reestruturação de atividades de acordo com a necessidade específica de cada criança. (RELATÓRIO BIANCA, 2019).

Os saberes docentes são produzidos e moldados justamente por meio do trabalho docente. Tardif (2011) afirma que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. (TARDIF, 2011, p. 16).

No próximo agrupamento, **Práticas pedagógicas realizadas pelas/os residentes no percurso**, é possível identificar aspectos como o processo de registro:

Durante as aulas, observamos e registramos informações no que concerne:

à aprendizagem individual e coletiva dos alunos, buscando identificar o desempenho dos mesmos (suas particularidades na aprendizagem, dificuldades, dúvidas, questionamentos, posicionamentos observados, situações significativas);

à coordenação (observação e registro da postura pedagógica, da didática aplicada pela ministrante, dificuldades enfrentadas pela mesma, pontos a melhorar, pontos positivos, principais aprendizagens quanto à prática docente);

à dinâmica (ao ritmo das aulas, participação e envolvimento das crianças com as propostas apresentadas, situações significativas).

Após realização de cada aula, foi realizada, pela dupla de residentes, uma avaliação dos resultados obtidos, por meio da compilação dos registros feitos por ambas, dos quesitos mencionados acima, para verificação do êxito ou não no que concerne ao alcance dos objetivos estabelecidos previamente para cada prática / aula. (RELATÓRIO PATRÍCIA, 2019).

Além disso, as bolsistas relatam em comum a inexperience em sala de aula anterior ao programa, compartilham a atuação que realizaram nesse espaço e expressam seus sentimentos frente à experiência e suas intencionalidades na carreira profissional,

trazendo relatos que também indicam sobre as práticas pedagógicas realizadas de forma a contemplar as especificidades tanto da turma em sua totalidade quanto das crianças em um olhar individualizado.

Com isso, Tardif (2011) nos permite refletir acerca de seu conceito sobre “o professor enquanto trabalhador”. Para o autor, o cotidiano de professoras/es é permeado pelas relações humanas que demandam um envolvimento pessoal destas/es profissionais, denominando assim o trabalho docente de “trabalho investido ou vivido”.

As análises indicam o envolvimento das/os residentes com os sujeitos escolares quando nos trazem acerca de suas experiências docentes realizadas de modo a estarem atentas/os às/aos estudantes e suas especificidades, além das vivências no período como residente que possibilitaram a compreensão da realidade e contexto das crianças.

A categoria **Saberes e aprendizagens efetivadas no decorrer do PRP** retratou a avaliação das/os bolsistas frente a suas vivências e experiências durante o PRP, trazendo então a voz de cada um/a sobre o período como bolsista e as contribuições na formação inicial de pedagogas/os.

Identificamos também nos relatos a relação construída com as professoras preceptoras, indicando que atuaram de maneira formadora e que tanto residentes quanto preceptoras estiveram próximas/os em um trabalho processual e contínuo que resultou, segundo as bolsistas, na percepção, reconhecimento e desejo em atuar como professoras.

É possível identificar no relato da residente Fabíola:

[...] Estar em campo, em uma imersão tão intensa nestes 18 meses, me possibilitou criar um olhar atento acerca das intencionalidades pedagógicas, as quais antes talvez não conseguisse identificar

tão acentuadamente, que ressignificam o pensar e o fazer. Foi uma oportunidade única de enfrentar essa dicotomização da teoria e prática, uma não se faz sem a outra e os estágios apenas não são suficientes para entender muitas destas vivências.

Os aprendizados são imensos ao se trabalhar com o ensino fundamental, trabalhar com essa idade é um desafio.

De início, ainda durante a observação, a maior dificuldade foi a interação com eles, mas logo fomos nos conhecendo e aprendendo seus interesses e dificuldades. Assim foi possível ajudá-los melhor nas atividades em sala. Além disso, entender as necessidades de cada um. É uma ação que também exige ter ciência do contexto a que os alunos estão inseridos, conhecer a realidade e compreender que cada um tem seu ritmo e suas dificuldades.

A Residência Pedagógica me deu a oportunidade de experimentar fazer o que acredito, de conciliar diversos anseios, dificuldades, rotina apressada, faculdade e ainda conseguir estar me preparando para a vida docente. Aprendi que é uma construção e renovação diária o trabalho docente. Defender a Educação Pública é nosso dever e reforçar a importância do fazer científico universitário que se transforma em ações na e para a sociedade.

Gratidão. (RELATÓRIO FABÍOLA, 2019).

Ainda sob o olhar teórico de Tardif (2011), trazemos sobre as relações estabelecidas no contexto escolar e sobre a atuação e os objetivos do trabalho docente, deixando-nos um questionamento e/ou a oportunidade de pensarmos sobre esse trabalho e seus impactos.

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações

individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais seus impactos sobre a pedagogia? (TARDIF, 2011, p. 128).

Há também indicativos nos relatos analisados sobre essa atuação que o autor nos traz e ressaltamos que, mesmo em casos em que residentes atuaram em escolas e com professoras diferentes, os relatórios indicam que período alargado entre estudantes de licenciatura e professoras regentes permitiu criar laços e construir um trabalho em conjunto e parceria.

[...] Cada etapa, com suas cargas horárias extensas, faz com que façamos parte do contexto escolar, entendendo as realidades ali presentes, criando vínculos com a escola e com as crianças, compreendendo os processos de aprendizagens, analisando as reações das crianças em cada conteúdo e atividades propostos, não sendo apenas um recorte. Nos encontros realizados buscamos aprimorar o olhar sensível para que a experiência vivenciada fosse positiva para todos os envolvidos a partir da observação respeitosa, da troca de saberes e diálogo com a professora preceptora Carolina e do planejamento das aulas por meio de projetos, que nos possibilitaram a relação entre teoria e prática utilizando metodologias e didáticas para levar novas possibilidades e questionamentos considerando o contexto da escola e o perfil da turma.

[...]O vínculo entre universidade e escola é positivo e importante para ambas as partes. É onde se unem a teoria dos estudantes que estão dentro das universidades com a prática da sala de aula, fazendo com que nós, estudantes, passemos a entender onde e como cada coisa ensinamento deve ser aplicado. Proporciona o conhecimento do campo, de si e do outro.

O Programa de Residência Pedagógica contribuiu para fazermos uma observação sobre a estrutura e funcionamento do espaço da instituição, ampliando os conhecimentos sobre a gestão admi-

nistrativa e a prática pedagógica para que na reflexão e escrita pudéssemos estabelecer uma relação entre teoria aprendida na Universidade e a prática docente no nosso futuro campo de atuação, para pensarmos novas possibilidades e questionamentos considerando a realidade da educação brasileira e as especificidades do Ensino Fundamental I. (RELATÓRIO LILIAN, 2019).

Encontramos também indicativos sobre a relação entre pares, apontado por Tardif como a relação entre jovens professores e os mais experientes, estes que atuam também como formadores. Para o estudioso:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente não é apenas um prático, mas também um formador. (TARDIF, 2011, p. 52).

A oportunidade da prática, ainda em formação inicial, manifesta-se em diversos relatos, nos quais as/os licenciandas/os apontam sobre as vivências e práticas docentes desenvolvidas no decorrer da primeira edição do PRP que foram significativas para o processo formativo e que, segundo elas/eles, possibilitaram o contato direto com a escola, compreensão do espaço em sua totalidade, das realidades do contexto escolar e sua comunidade, viabilizando uma formação que articula a teoria e a prática, segurança na atuação em sala, construção de perfil docente com criticidade e reflexões sobre a prática, experiência e desejo de atuar nos Anos Iniciais.



Acompanhamos com Nóvoa (2009) a relevância de políticas públicas para a formação de professoras/es, pois segundo o autor:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 19).

Ainda sob as lentes do autor e suas elucidações para a formação de professoras/es:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009, p. 41).

Com isso refletimos sobre a relevância de políticas públicas para a formação inicial docente que viabilizem experiências que perpassem as escolas e que elas também se constituam ambientes formadores dessas/es novas/os professoras/es e possibilitem o exercício da prática e reflexões sobre ela.



Nesse contexto, e com base em Nóvoa, o espaço escolar torna-se simultaneamente ambiente formador e o local de desenvolvimento e execução de projetos educativos, além de abordar a docência como processo realizado no coletivo, dialogado e construído entre pares.

Segundo Tardif (2011, p. 50), o exercício cotidiano docente é formador e a atividade docente acontece “numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante”. Ainda sob as lentes do autor, é justamente esse fazer docente que permite desenvolver o *habitus*, conforme constata-se:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2011, p. 49).

O desenvolvimento do que Tardif (2011) conceitua como *habitus* foi identificado em mais um agrupamento de relatos que trazem em comum a confiança desenvolvida por meio do “exercício cotidiano”, que é apontado pelo autor como formador e vivenciado por egressas/os do programa que também evidenciam os vínculos estabelecidos e as vivências que articulam a teoria e prática propiciados pela relação aproximada entre Universidade e Escola Básica.

As análises realizadas demonstraram que os processos formativos no PRP possibilitaram práticas cotidianas diversificadas, sendo elas tanto nos processos de planejamento e replanejamento de aulas quanto na atuação da docência, tanto em espaços educativos quanto em situações diversas.

Tardif (2011, p. 53) afirma que a experiência provoca *retroalimentação*, o que, segundo ele, é “um efeito de retomada da crítica”. Para ele, os saberes experienciais não são como os outros saberes experienciais não são como os outros, pois são “submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54) e os conceitua como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (p. 48), e afirma que:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2011, p. 49).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu reiterar o que tantos pesquisadores vêm defendendo para a formação docente, articulada com o futuro contexto de atuação dos/as licenciandos/as, de forma contínua e com acompanhamento de professores das IEs e das escolas, por meio de parcerias e amparadas por políticas e convênios.

A análise dos documentos institucionais atesta, por meio das etapas e atividades previstas, objetivos e ações coadunados com

uma formação inicial pautada na intensa relação teoria e prática e uma contínua imersão dos estudantes nas escolas, por meio de observações participantes, elaboração e realização de projetos de docência com a participação efetiva das professoras preceptoras. Assim, tal como afirma Tardif (2011, p. 17): “[...]o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não somente é utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.”

Assim, as análises evidenciam que, e como, o programa oportunizou saberes, integrações entre os sujeitos, vivências que propiciaram uma relação aproximada entre a Universidade e a Escola Básica, a teoria e a prática, conhecer o campo escolar, suas especificidades e das crianças dos Anos Iniciais, realizar planejamentos, replanejamentos e ter um período de iniciação à docência ainda durante a graduação.

Como considerações da pesquisa, constatamos a reiterada comparação que as/os licenciadas/os fazem da imersão e carga horária do PRP e dos estágios curriculares obrigatórios, a relação entre Universidade e Escola Básica e a importância da prática como processos de aprendizagem destacados pelas/os residentes. Logo, é possível afirmar que o PRP possibilitou às/aos estudantes de Pedagogia estar em uma imersão escolar por um período mais contínuo e alargado, trouxe um sentimento de certo pertencimento ao contexto escolar, vivências em sala de aula, experiência e preparo para a carreira docente; experiências que marcaram a formação e também possibilitaram a compreensão das necessidades individuais das/os estudantes e suas especificidades nos processos de ensino-aprendizagem, novas descobertas pedagógicas e olhar atento às intencionalidades pedagógicas, a tomada de consciência do que encontrarão no campo de trabalho após a conclusão do curso, maior segurança e profissionalismo ao adentrar em sala.

## REFERÊNCIAS

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Edital CAPES nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 1º mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- FREIRE, Madalena; Educando o olhar da observação: Aprendizagem do olhar. In: FREIRE, Madalena. Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997 **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. recurso digital
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARTINS FILHO, Lourival José; SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Formação de professores e PIBID: Olhares da Prática**. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 103-121, 2015.
- NÓVOA, A. **Professor: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuropresente>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013.
- SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J.; MARTINS, R. E. M. W.; Programa de residência pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 137-150, set./dez. 2020 Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br> Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARLERNNO, Laura Peretto; MARTINS FILHO, Lourival José (Org.). **De mãos dadas: discussões e vivências sobre a relação escola e universidade**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2012. 270 p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.



TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica de Pedagogia** (PRP/Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.





# POR UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

## A EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO

---

*Paula Costa Pereira de S. Thiago*

*Maria do Carmo Amorim Vieira*

*Rosângela Alves de Assunção*

**D**urante o período de fevereiro a dezembro de 2021, participamos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis, Santa Catarina, em parceria com a Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, localizada no município de Florianópolis, Santa Catarina.

Nossas atividades se dividiram em três módulos, cada um com um tema distinto, porém todos permeados pela questão ambiental, e sobre os quais discorreremos na sequência deste texto. Consideramos esse tema fundamental, haja vista que nossas ações como sociedade têm provocado mudanças profundas nos ecossistemas, ciclos naturais e na vida do planeta como um todo. Pensamos que é urgente que tenhamos a oportunidade de refletir sobre as nossas ações e de nos reconectar com os ciclos naturais, percebendo nosso papel no planeta como seres conscientes e com grande poder de transformação. Acreditamos que a escola tem



papel central no desenvolvimento de uma consciência ecológica que possibilite verdadeiras transformações na nossa sociedade e na forma como nos relacionamos com o mundo.

## MÓDULO 1: SEMEANDO LETRAS E COLHENDO PRÁTICAS

Para o nosso primeiro projeto dentro do Programa de Residência Pedagógica, trabalhamos o tema Literatura com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. Essa experiência com a literatura nos deu a possibilidade de presenciar como é importante usarmos os livros dentro da sala de aula. A literatura joga com as palavras, palavras essas que determinam nossos pensamentos: pensar, que é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

E sendo um “verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte” (COELHO, 2000, p. 15), a literatura possibilita a experiência, que, para Larrosa (2002), é a relação com o mundo no qual algo “nos passa” e isso que nos passa nos forma e nos transforma. E por essas características tão envolventes da literatura é que ela é tão poderosa dentro do contexto escolar, pois podemos abordar os mais distintos temas, despertando a curiosidade, a alteridade e a criatividade.

Assim, trabalhando com uma mesma obra literária – *Se eu Fosse um Tomate*, escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo (1992) –, pudemos abordar os mais diversos assuntos, dentre eles a origem do tomate, o ciclo de produção do tomate, a diversidade de plantas alimentícias e sua importância para a nossa saúde. Em uma das atividades, propusemos o plantio de tomates. Mexer com o fruto, com a terra, com a água foram experiências bastante lúdicas que trabalharam com todos os sentidos e possibilitaram que as crianças se conectassem com os ciclos da vida e a produção dos alimentos.



A horta, mesmo sendo um vasinho, é um ambiente de aprendizado, onde cada um compartilha seus conhecimentos com os outros, um laboratório de experimentações e descobertas que favorece a conscientização do nosso impacto na Terra e possibilita mudanças rumo a uma vida mais sustentável. Concordamos com Capra (2006), que diz que a horta possui um grande potencial pedagógico, sobretudo para as crianças. Muitos temas podem ser desenvolvidos em uma horta escolar, desde biodiversidade, ciclos de vida, eventos climáticos, produção de alimentos; e também os valores da paciência, da perseverança, dos cuidados e da responsabilidade; até ideais democráticos, como decisão, escolha e compartilhamento. Uma horta representa um “microcosmos de todo o mundo natural” (GADOTTI, 2016), onde as crianças podem se encantar observando o crescimento das plantas e toda a vida que se desenvolve nesse bioma. A implantação de uma horta na escola pode ser o primeiro passo para uma mudança sistêmica e profunda no sistema de ensino rumo a uma educação voltada para a sustentabilidade: a ecopedagogia (CAPRA, 2006).

## MÓDULO 2: NOSSAS RAÍZES INDÍGENAS

Durante os meses de junho a agosto, desenvolvemos atividades, junto com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, com o objetivo de aproximar os educandos das suas raízes indígenas, ampliando suas consciências sobre os diversos povos originários e suas influências na formação da nossa cultura, hábitos e identidade como povo brasileiro. Além de ser obrigatória a inclusão do estudo da história e cultura indígena nas escolas de nível fundamental e médio, de acordo com a Lei nº 11.645/08, consideramos que trazer outras histórias, conhecimentos e cosmovisões dos diferentes povos indígenas que habitam esse território chamado Brasil seja de fundamental importância e urgente, haja vista que desde a colonização ocorrida no século





XVI, esses povos, que aqui já estavam há pelo menos 4.000 anos, vêm sofrendo ataques e extermínios: de suas vidas, suas culturas e seus saberes.

Esse genocídio se justifica pelo discurso colonial e capitalista que defende um monopólio da razão e coloca o mercado acima de tudo, inclusive de vidas. Esse pensamento e essa ação são responsáveis pela decadência da humanidade e pela devastação do planeta. Portanto, é urgente estudarmos e aprendermos com os povos originários dessas terras, que vivem aqui, em harmonia com as outras espécies (animais e vegetais) e elementos da natureza, há tanto tempo. Não só porque merecem nosso respeito como seres humanos (o que já deveria ser o suficiente), mas também porque carregam todos esses conhecimentos que nos ajudam a perceber outras possibilidades de existência, indicando caminhos para nos (re)conectarmos com a harmonia, o equilíbrio e nosso lugar nos ciclos da vida.

Para esse projeto, dividido em oito planos de aula, usamos inúmeras ferramentas, como a música, a arte e a literatura (de autores indígenas), buscando que, de forma lúdica e divertida, as crianças fossem descobrindo suas raízes indígenas. Dentre as atividades desenvolvidas, as crianças tiveram a oportunidade de confeccionar seus próprios maracás e depois tocar seus instrumentos, ao mesmo tempo em que aprendiam a importância desse instrumento de poder e cura para diversos povos.

Também apresentamos as três etnias que vivem no Estado de Santa Catarina: o povo Guarani, o povo Xokleng e o povo Kaingang. Para isso utilizamos fotos representando cada povo. Tivemos o cuidado de não utilizar fotos caricatas, mas, sim, imagens que refletissem os povos indígenas ocupando todos os espaços e tempos, inclusive dentro da política, como foi o caso de Iara Kaingang, candidata a vereadora pela cidade de Chapecó em 2020.

Outra parte do projeto foi apresentar as palavras de origem indígena usadas em nosso cotidiano, possibilitando que as crianças percebessem a influência indígena nos diferentes aspectos de nossas vidas. O que nos leva aos alimentos, que hoje estão em nossas mesas graças aos conhecimentos e tecnologia dos povos originários. A mandioca é um grande exemplo. Essa raiz só está nos nossos pratos, nas mais diversas formas e preparações, graças à sabedoria dos povos indígenas, que domesticaram essa planta há mais de 4.000 anos, tornando o que antes era venenoso e letal no saboroso, nutritivo e diversificado alimento que consumimos nos dias de hoje. Também foi com os povos indígenas que aprendemos as técnicas de preparo da mandioca, para extrair a farinha (base alimentar de muitos povos), a goma, o beiju (MARANHÃO et. al., 2015). Conhecer a história da mandioca, as lendas e mitos que rodeiam esse alimento central na alimentação de grande parte dos povos indígenas do Brasil, é conhecer a nossa história e identidade como povo brasileiro. Além da mandioca, também o milho, o amendoim, o pinhão, o açaí e até o mate são alimentos que aprendemos a consumir por meio da relação com os povos indígenas. Todos esses alimentos foram apresentados às crianças, que puderam conhecer um pouco de suas histórias, possibilitando que se identificassem com as diferentes culturas indígenas.

Para o último plano de aula do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de degustar alimentos de origem indígena: paçocas e beiju. Além de saborear os alimentos, as crianças conheceram as suas origens. O beiju foi adquirido de uma associação de agricultura familiar localizada no município de Biguaçu, Santa Catarina, onde se produz, além da mandioca, com a qual se prepara os beijus e a farinha, banana e carvão vegetal. Tudo dentro de um sistema de produção agroflorestal, também chamado “roça de toco”. O sistema agroflorestal é um modo de produção tradicional e muito antigo, que tem como princípio fundamental o respeito e





a integração da ação humana com a natureza, de forma a manter o ambiente saudável e diverso, enquanto produz o alimento que garante a qualidade de vida da comunidade de forma contínua e equilibrada. Essa agricultura representa muito bem – e se origina da – sabedoria dos povos indígenas, que habitam esse território desde muito antes da chegada dos colonizadores, vivendo em equilíbrio, respeitando todas as formas de vida e compreendendo seu lugar nos ciclos naturais, sem deixar de viver em abundância.

Estamos vivendo tempos difíceis. Um contexto de pandemia que vem nos alertar de que as coisas não vão bem. É urgente despertarmos desse pesadelo capitalista, que não vê o amanhã, que coloca o capital acima da vida, ameaçando a nossa própria existência como espécie neste planeta. As populações indígenas, que vivem em um estado de resistência desde que os colonizadores chegaram aqui, clamam para que abramos nossos olhos e corações, e paremos de pensar com a razão do capital, com a crença da história única e da supremacia do homem branco. Os povos indígenas, com suas diferentes cosmovisões, lutam para sobreviver e nos alertam: o tempo está se esgotando. Infelizmente, nossa sociedade colonialista ainda não lhes dá voz, e finge aceitar a diversidade, elegendo um dia no ano para falarmos sobre eles de forma caricata e superficial: 19 de abril, o “dia do índio”.

A escola, sendo uma importante instituição de manutenção das ideologias coloniais, tem grande responsabilidade por manter essa imagem estereotipada e distante dos povos indígenas, começando por colocar todos os povos em um único saco rotulado “índio” – termo pejorativo em si –, sendo um dos locais onde mais se celebra o tal “dia do índio”. Com essa abordagem caricata e com o ensino de uma história hegemônica, fruto de uma dada visão de mundo – em que prevalece a versão do colonizador –, a escola apaga a História dos povos originários, colaborando com a ação genocida do Estado brasileiro (KAIAPÓ, 2019).



Se queremos mudar essa concepção de “índio” presente nas escolas e currículos, é preciso conhecer, ter clareza sobre a identidade desses mais de 300 povos, falantes de mais de 200 línguas, que compartilham esse território Brasil conosco. Os povos indígenas nunca desapareceram ou foram “aculturados”, como se ensina nas escolas. Se desapareceram, foi, sim, dos livros de História (KAIAPÓ, 2019).

A Lei 11.645/08 surge como uma possibilidade de reverter esses equívocos, repensar e reformular a forma preconceituosa e equivocada como os povos indígenas são tratados pelos livros didáticos e dentro das salas de aula. Avançando para uma nova postura pedagógica, que insere os povos indígenas no tempo presente – de carne e osso e não o “índio” romantizado das literaturas – e reconhece a diversidade do povo brasileiro, em suas inúmeras identidades, línguas, culturas e organizações sociais (KAIAPÓ, 2019).

São esses preceitos que embasam o desenvolvimento de nosso projeto. Tivemos muito cuidado na seleção dos materiais e conteúdos, buscando ao máximo as palavras de autores indígenas, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Edson Kayapó<sup>1</sup>. Dedicamos bastante tempo estudando para elaborar cada plano de aula, para não cairmos no equívoco da superficialidade, sempre buscando expressar a diversidade dos povos indígenas, com música, arte, literatura, culinária e história. Temos muito o que aprender ainda, mas acreditamos que estamos seguindo um bom caminho como estudantes, e o retorno das crianças, com seus encantamentos, envolvimento e alegria, nos dá esperança e força

---

1 Sugerimos as seguintes leituras destes autores que nos serviram de referência na elaboração dos planos de aula: KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**, companhia das letras, São Paulo, 1. ed., SP, 2019. MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos**. UK'A editorial, Lorena, 1. ed., SP, 2017. [KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. Educação em Rede, v. 7, p. 56-80, 2019.](#)



para seguir. Respeitar os povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de vida. A escola precisa qualificar o diálogo por uma prática educativa intercultural.

### **MÓDULO 3: ESTUDANDO O MANGUEZAL: TRILHANDO UM CAMINHO PARA A CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA**

Passados dois módulos de muito aprendizado e crescimento como residentes no Programa de Residência Pedagógica, chegamos ao terceiro módulo e à última etapa junto ao programa. Neste projeto, desenvolvido junto com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, trabalhamos a educação ambiental de forma mais direta, dentro da área de ensino Biomas catarinenses, abordando o tema “Manguezal: o berçário da vida”. De forma interdisciplinar, inserimos, sobretudo, a literatura e a arte para favorecer o envolvimento das crianças com o conteúdo e o consequente aprendizado.

Organizado em oito planos de aula, este projeto teve como objetivo aproximar as crianças do lugar onde habitam, desenvolvendo um sentimento de pertencimento e cuidado com o território, conjuntamente ao desenvolvimento de uma consciência ecológica. Por viverem em uma ilha e estudarem em uma escola localizada próximo ao Parque Municipal do Manguezal do Itacorubi<sup>2</sup>, escolhemos esse bioma fundamental para a preservação e equilíbrio do meio ambiente e da vida marinha da Ilha de Santa Catarina, conseqüentemente, extremamente importante para a manutenção de uma cultura baseada na pesca artesanal, além da economia de uma cidade que depende em grande parte do turismo ecológico e gastronômico de frutos do mar. Porém, devido às suas

---

2 Considerado um dos maiores manguezais urbanos do Brasil, o Parque Municipal do Manguezal do Itacorubi está localizado em uma região central da cidade de Florianópolis.



características que pouco apelam aos padrões de beleza contemplativa ou valor econômico do colonizador, o Manguezal é pouco valorizado e vem sendo soterrado em prol da ampliação de áreas para construção e produção. Isso é bem perceptível no Manguezal do Itacorubi<sup>3</sup>, que é cada vez mais sufocado pela expansão urbana, que vai se estendendo sobre esse bioma, reduzindo sua área e trazendo a poluição dos esgotos, detritos do aterro sanitário e chorume que escorre do cemitério municipal (AYALA, 2004).

A ideia de trabalhar com o Manguezal do Itacorubi era justamente de despertar o interesse das crianças por esse bioma tão próximo a elas e tão importante, mas muitas vezes invisibilizado, buscando trazer um sentimento de pertencimento e responsabilidade com esse ecossistema e, conseqüentemente, com o meio ambiente e o lugar onde vivem.

Desenvolvemos diversas abordagens para o tema, trabalhando questões relacionadas à conservação, aos ciclos de vida e hábitos de algumas espécies que habitam o bioma – como o caranguejo-uçá, a garça, o jacaré. Também espécies invasoras e suas conseqüências para o equilíbrio dos ecossistemas, como a presença do sagui-de-tufos-pretos, nos manguezais de Florianópolis. Outro tema trabalhado foi a relação humana com o bioma manguezal, a dependência que temos do bioma para a economia da pesca e alimentação, a exploração do bioma e a sua degradação. Levando as crianças a refletirem sobre nossas ações e como podemos agir de forma diferente.

A fim de trabalhar esses temas de forma lúdica, preparamos apresentações com muitas imagens e utilizamos algumas histórias em quadrinhos produzidas pelo Instituto Caranguejo de Educação Ambiental, localizado em Joinville, Santa Catarina.

---

3 Parque Municipal do Manguezal do Itacorubi, localizado na cidade de Florianópolis, Santa Catarina

Esse instituto produziu uma coleção de almanaques com o intuito de conscientizar as crianças sobre o manguezal e a importância de sua conservação. Também, ao longo do projeto, propomos às crianças que produzissem trabalhos artísticos com desenhos e pinturas a guache, para representar suas impressões sobre os conteúdos trabalhados.

Ao final do projeto, foi realizada uma exposição em homenagem ao manguezal com todos os trabalhos artísticos elaborados ao longo dos oito planos de aula. Esse foi o momento de revisão do conteúdo, de interação e compartilhamento sobre as impressões acerca do projeto. Ao longo de todo o projeto, pudemos perceber o interesse, curiosidade e envolvimento das crianças com o conteúdo e observar um aprendizado significativo, quando as crianças recordaram os temas abordados e expuseram com suas próprias palavras assuntos relacionados com o tema manguezal, o que para nós foi bastante gratificante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a nossa experiência dentro do Programa de Residência Pedagógica esteve inserida no contexto da pandemia do Coronavírus. No primeiro módulo, as crianças tinham recém-retornado às aulas presenciais, tudo era novidade para os estudantes, residentes, professora regente e para a nossa orientadora também. Em nenhum momento nós tivemos contato direto com as crianças, com a professora regente ou a coordenadora. Todas as reuniões foram realizadas *on-line*. E todas as aulas desenvolvidas por nós no decorrer dos três módulos foram transmitidas à professora regente, que as aplicava aos estudantes e depois nos dava um retorno, na forma de texto, áudio e fotos, via *e-mail* e *WhatsApp*.

Utilizamos em praticamente todos os planos de aula o *PowerPoint* como ferramenta, que foi a forma que encontramos de



nos comunicar de forma mais direta com as crianças. Sempre nos preocupamos em utilizar muitas imagens, música, pequenos vídeos e literatura digitalizada, buscando trabalhar a ludicidade, tornando o momento de nossas aulas o mais divertido e leve possível, sobretudo pensando no contexto em que vivíamos, que envolvia os medos, sofrimentos e perdas devido à pandemia.

Nós, como residentes, sentimos muito a falta do contato com as crianças, de poder observar a espontaneidade nas suas interações e, sobretudo, de encarar as incertezas que fazem parte de ser professora, e aprender a lidar com a diversidade de ideias e atitudes dentro da sala de aula. Mas, por outro lado, participamos de um momento único na história da educação, aprendemos a usar as tecnologias, desenvolver a criatividade de outra forma e, principalmente, a estar presentes, apesar da distância física que nos separava. Por isso nos esforçamos para enviar materiais para as crianças, como os insumos necessários para plantar os tomates no primeiro módulo; as cabaças, tintas, sementes e plumas para que elas confeccionassem seus maracás, assim como os beijus e paçocas para representar alimentos indígenas durante a execução do módulo II. Enviamos também um quebra-cabeça de caranguejo para a primeira atividade do terceiro módulo. Essas foram algumas das maneiras que encontramos de estarmos mais presentes em sala de aula, apesar da distância imposta pela pandemia.

Abordamos diferentes temas no decorrer dos três módulos, porém sempre considerando o desenvolvimento de uma consciência ecológica. Consideramos esse aspecto dentro da educação como algo fundamental: precisamos (re)aprender a estar em equilíbrio com a natureza, a compreender seus ciclos e o nosso papel, como seres conscientes, de cuidar do planeta e de todos os seus habitantes. Assim como Capra (2006), acreditamos que a escola tem um grande potencial no desenvolvimento da consciência ecológica na sociedade, não apenas acrescentando a educação





ambiental em seus currículos, mas atuando como uma instituição ecológica como um todo, que trata seus resíduos, evita o uso de materiais que geram lixo, produza seu próprio alimento e que cuide do entorno, de seus estudantes, seus professores e da comunidade como um todo. A consciência ecológica precisa permear todo o currículo e estar presente em todos os aspectos da escola. É muito gratificante perceber como a natureza desperta a curiosidade das crianças. Para elas, mexer na terra e plantar (atividade do Módulo 1), descobrir novas formas de se relacionar com a natureza (durante o Módulo 2) ou explorar um ecossistema, seus ciclos e habitantes (Módulo 3) são processos naturais e instigantes. Para a criança, estar e se sentir natureza é algo natural!

A partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica, vimos que é possível, e assumimos como compromisso social, enquanto professoras atuantes na educação básica, tornar o nosso ambiente escolar cada vez mais natural, ambiental e socialmente sustentável. Sonhamos que, em breve, nossos estudantes e nós sejamos humanos que transformam, todos os dias, a nossa sociedade em um lugar onde todos possam viver e existir em sua plenitude.

## REFERÊNCIAS

- AYALA, Lúcia. **A relação do espaço na evolução morfodinâmica do Manguezal do Itacorubi**, Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Geociências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- AZEVEDO, Ricardo. **Se eu fosse um tomate**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática, 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da Terra**, 2016.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso?. Educação em Rede, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2021/05/21/a-diversidade-sociocultural-dos-povos-indigenas-no-brasil-o-que-a-escola-tem-a-ver-com-isso-por-edson-kayapo/>. Acesso em: 04/09/2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.





# ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

## REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

---

*Viviane Dias Pereira*

*Alba Regina Battisti de Souza*

*Shirley Alessandra da Luz*

O presente texto tem por finalidade apresentar considerações sobre a realização do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nessa perspectiva, partimos de como o processo de formação docente desenvolvido no espaço da escola-campo pôde proporcionar experiências inovadoras articuladas com os fundamentos teórico-metodológicos do curso de Licenciatura. O contato contínuo com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de observações participantes e práticas docentes, instigou uma contínua relação entre teoria e prática – incluindo os desafios do denominado ensino remoto, considerando o contexto pandêmico causado pela Covid-19.

O Programa de Residência Pedagógica foi implementado, conforme disposto no Edital 01/2020 (CAPES, p. 1), vinculado à Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de

licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade do curso.

O PRP/Pedagogia/FAED aconteceu em três escolas. No caso deste texto, se refere às experiências desenvolvidas na Escola Básica Municipal Henrique Veras (Florianópolis-SC), que se iniciaram com o processo de seleção, organização e orientação prévia em agosto de 2020, e com atividades, que começaram efetivamente em outubro e se seguiram até março de 2022. O trabalho foi articulado na escola-campo pela professora preceptora Shirley Alessandra Luz e orientado pela professora Alba Regina Battisti de Souza, na FAED/UFSC.

O PRP/Pedagogia/FAED foi organizado em diversas etapas e atividades nas escolas-campo e na IES (Instituição de Ensino Superior). Na etapa inicial, de ambientação, conhecemos a escola e professores em reunião pedagógica/conselho de classe, no formato *on-line*, e fomos nos preparando para a docência com as crianças. Também fomos participando de momentos de planejamento e atividades avaliativas, estabelecendo contato com as famílias, conhecendo o Projeto Político Pedagógico da escola, os planejamentos da docente e os livros e materiais didáticos disponíveis.

Percebemos que o PRP provoca reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas, de antes e de hoje, com seus avanços e desafios nas atividades de docência dos licenciandos, propiciando o desenvolvimento de diversos conhecimentos e habilidades necessários para um ensino de qualidade em escolas de Educação Básica.

Na etapa de imersão no ambiente escolar, foi possível constatar que a prática pedagógica se expressa sob diferentes formas e saberes. Nossas ações e reflexões se fundamentam nesses saberes, que se amparam em fontes diversas, como livros, projetos e oficinas escolares, conteúdos curriculares em recursos físicos

e digitais, experiências, etc., mas, sobretudo, nas relações construídas com as crianças.

O PRP se articula significativamente aos saberes relacionados “à prática do ofício na escola e na sala de aula, à experiência dos pares”, que correspondem aos saberes experienciais sustentados pela própria prática docente no ambiente escolar e pelas teorias estudadas no âmbito das agências formadoras. Desse modo, o saber experiencial elaborado pelos residentes, mesmo de forma inicial, impacta diretamente na trajetória de formação profissional, pois podem compreender como e onde a profissão docente se desenvolve, junto a uma professora atuante na área. Nesse sentido, afirma Tardif (2002, p. 52):

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. [...] Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador.

E hoje vivemos um momento mais complexo em constante mudança, em que o papel do docente é muito mais trabalhar em parceria com os alunos em uma “nova” sala de aula do que transmitir conhecimentos de forma fragmentada. Ademais, há a necessidade de a escola abrir-se a um novo tempo de avanços tecnológicos e de crescimento exponencial das informações.

No decorrer do PRP, os projetos de docência e os planos de aula foram sendo adaptados às condições causadas pela pandemia, assim, o processo de ensino-aprendizagem também ganhou novos contornos, com novas abordagens. Em 2021, o ensino híbrido entrou em cena, devido ao distanciamento social. Esse novo cenário, não obstante a tantos problemas causados, reforçou

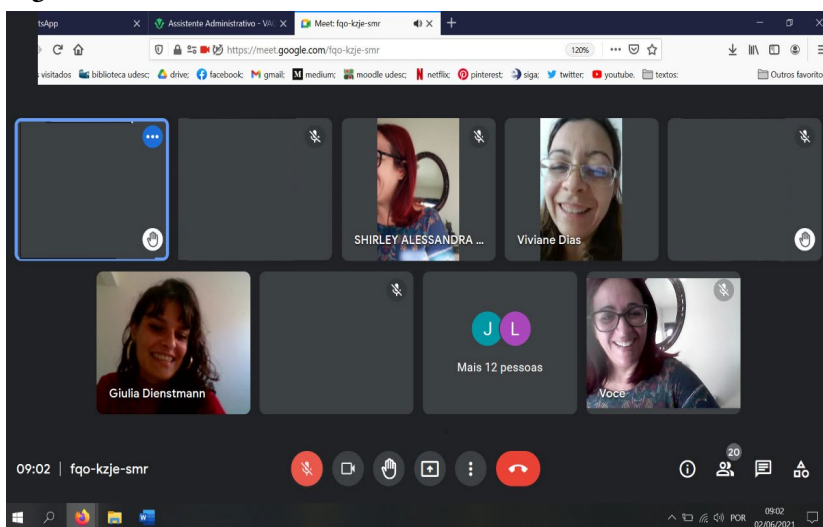


a necessidade de um fazer pedagógico comprometido com uma inovação, em que a construção do conhecimento fosse direcionada por ações planejadas para além de modelos preconcebidos, considerando o contexto da escola, ampliando a participação ativa dos estudantes e se valendo de uma relação pedagógica mais dialógica.

Ao aventarmos um ensino inovador, nos valem da definição de Pacheco (1995), cujo sentido se dá em mudanças que contribuam com a aprendizagem dos estudantes por meio das melhorias dos processos e ações de ensino e aprendizagem.

Na escola-campo em que atuamos, tivemos a oportunidade de vivenciar adaptações e reorganizações em um momento atípico de pandemia, que exigiu a utilização de recursos tecnológicos para aulas *on-line* com as crianças. Mesmo na condição de ensino remoto, os encontros síncronos eram organizados de modo a incentivar a participação e a aprendizagem, por meio de um ambiente acolhedor e atividades diversas.

**Figura 1** – Encontro virtual em 02/06/21



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

## O PERCURSO METODOLÓGICO

A Escola Básica Municipal Henrique Veras está situada no Bairro Lagoa da Conceição, em Florianópolis, Santa Catarina. Possui uma área de 7.200 m<sup>2</sup>, da qual ocupa 3.100 m<sup>2</sup> (Projeto Político Pedagógico versão 2019). Tem uma fachada que identifica bem a escola, além de ser ampla e bem arejada.

**Figura 2** – Vista aérea da EBM Henrique Veras



Fonte: Disponível em: <https://www.ndmais.com.br/noticias/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos são, em sua maioria, nascidos na Ilha, mas também vêm de outros Estados e residem em diversas comunidades, como Lagoa da Conceição, Canto dos Araçás, Costa da Lagoa, Canto da Lagoa, Barra da Lagoa, Rio Tavares e Ingleses.

A turma de atuação no PRP foi do 5º ano matutino, inicialmente com 30 crianças. Muitas delas começaram as aulas *on-line* sem conhecer a escola presencialmente. Isso acarretou num desafio,



tanto para professores como para as crianças, quanto ao acesso *on-line*. Algumas tiveram dificuldade de acesso às tecnologias e à internet. Os encontros virtuais aconteceram com a turma reduzida, pois nem todas as crianças conseguiam participar, por questões de acesso aos recursos informatizados e também de administração do tempo, concentração e conciliação do estudo e trabalho dos pais ou responsáveis.

Durante o ano letivo de 2021, foi oferecida às famílias da escola-campo a opção para as crianças utilizarem um sistema híbrido, ou seja, com as duas formas de ensino: presencial e *on-line*. Nesse sistema, as famílias das crianças podiam manifestar interesse de manter as aulas remotas e retornar aos poucos às aulas presenciais em grupos que se revezavam para cumprir o distanciamento social, conforme protocolos de saúde devido à pandemia. Nesse formato, as crianças tinham tanto atividades assíncronas, com acesso individual ao portal da escola, quanto síncronas, em contato com a professora docente preceptora e residentes (em dias determinados) e a turma.

Com o tempo comprovamos que foi possível realizar atividades *on-line* com o mesmo alcance pedagógico que se atinge no presencial, bastando para isso mesclar e flexibilizar ao preparar nossos planejamentos de aulas e atividades.

As arquiteturas pedagógicas foram assim se constituindo de outra maneira. A equipe pedagógica se conscientizou de que as metodologias a partir do ensino híbrido criavam novas situações de aprendizagem, nas quais as crianças podiam fazer coisas diferentes, construir conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados nas atividades e desenvolver a capacidade crítica, além da interação com colegas e professores.

A parceria com a professora regente preceptora, direcionando, orientando e supervisionando o trabalho desenvolvido,

permitiu um retorno avaliativo das atividades realizadas pelas crianças. As atividades envolviam principalmente as áreas de: Português, Matemática, Geografia, Ciências e Artes. Tivemos belas produções de textos ilustrados com desenhos, cada vez mais criativos e significativos, que revelavam o crescente envolvimento e aprendizado delas.

Sendo assim, mesmo em meio a tantas adversidades, tivemos importantes formas de comunicação e interação com as crianças no ensino remoto. Conforme Campos *et al.* (2018):

Os recursos computacionais e as ferramentas tecnológicas representam novas formas de ensinar e aprender. Pois apresentam materiais e possibilidades que desafiam os alunos na busca e construção do conhecimento, por meio das interações e modos de produção implicados na utilização desses recursos. Dentre os recursos e ferramentas que têm sido integrados ao processo de ensino e aprendizagem tanto de alunos quanto na formação de professores destacam-se as ferramentas da Plataforma Google, através das quais é possível construir conhecimentos de forma colaborativa, comunicar-se e interagir em tempo real, produzir e compartilhar conteúdos, estimulando a autoria. (CAMPOS, 2018, p. 02).

Com o encaminhar da nossa residência, fomos estimuladas à produção de relatórios, relatos reflexivos e a tecer comentários críticos nas reuniões com a professora orientadora e preceptora, não apenas para planejamento de aulas/atividades, mas com ênfase na troca de ideias, com uma leitura crítica do trabalho docente que vinha sendo realizado e as (re)construções necessárias para a formação da identidade docente.

Em cada relato tivemos a oportunidade de registrar nossas percepções e experiências de cada dia com as crianças na escola-campo, em formato virtual. Tudo foi sendo considerado: reações das crianças, conflitos, decisões, emoções etc.

Desse modo, a residência pedagógica foi se configurando paulatinamente como uma oportunidade de se constituir a identidade docente de forma totalmente inusitada, em um contexto de isolamento social provocado pelo agravamento da pandemia de Covid-19 e suas consequências. Apesar disso, conseguimos trilhar um caminho de acolhimento para com as propostas pedagógicas consistentes e atrativas. Nesse sentido, os temas dos projetos de docência foram: Criatividade e imaginação; Florianópolis – Ilha da Magia; Preservação ambiental da Lagoa da Conceição; e Criança.

Durante os encontros *on-line*, buscamos estimular o diálogo produtivo com as crianças e com a professora preceptora, o que foi determinante para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em andamento. No geral, as crianças foram muito criativas e participativas, ao realizarem todas as atividades propostas desde o início de nossa docência.

Conforme Costa e Fontoura (2015) afirmam, esses diálogos e vivências, no período inicial da formação, são partes essenciais da socialização profissional, além da imersão no contexto escolar e no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que se somam à identidade docente que o residente segue processualmente construindo.

Nessa seara, o PRP nos faz refletir sobre as práticas pedagógicas, criticando-as e aperfeiçoando-as, mas com elas se comprometendo. Na mesma direção, lembramos as palavras de Paulo Freire:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.18).



## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O contexto do PRP oportuniza a imersão diferenciada no âmbito escolar, em que o residente tem contato com a docência na prática, observando de forma mais contínua o que pode dar certo ou não, mas dentro de situações reais. E essas vivências provocam reflexões sobre a prática que, articuladas teoricamente com estudos realizados na graduação, contribuem significativamente no desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos.

E esse processo fica evidente quando ocorre o compartilhamento de novas ideias e experiências relevantes entre a professora preceptora e seus residentes, pois com isso podem buscar alternativas de novas formas de ensino-aprendizagem, tentando romper com modelos arcaicos e com base numa perspectiva racional e técnica.

Costa e Fontoura (2015, p. 172) colocam as experiências docentes vivenciadas pelo residente como algo que “te coloca dentro da escola de outro jeito. Você tem tempo para se adaptar, conhecer o ambiente, se aproximar das turmas, dos colegas, criar vínculo com a escola”.

De fato, o formato desse programa favorece o residente com a articulação da teoria à prática, com o respaldo de uma rede de educadores que conduzem o seu desenvolvimento para ser um futuro docente da educação básica. E na nossa residência, cada dia foi único, com seus questionamentos, (in)certezas e desafios. Na verdade, concordamos que a aprendizagem da docência começa antes da Licenciatura e se estende por toda a vida.

Conforme Formosinho (2009, p. 99), ao iniciar o curso de formação, os licenciandos já aprenderam parte da formação prática, “cabe à instituição de formação analisar essas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor”.



E aos poucos o residente também toma consciência da complexidade que é ser professor, pois conforme menciona Arroyo (2000, p. 34):

No convívio com professoras e professores percebo que há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.

Mesmo com tantos desconcertos que envolvem a imagem docente, percebemos a constante preocupação em mudar, inovar e se reinventar. Entendendo também que formar bons professores exige dedicação e comprometimento, mas também boas condições de formação e de carreira docente. Estamos em tempos de se reconstruir identidades.

Com base nisso, é evidente a necessidade de se desenvolver a prática docente dos residentes desde cedo, visando um comprometimento maior com a profissão. Nas palavras de Tavares e Santos (2019):

O programa Residência Pedagógica apresenta-se como uma proposta que visa à valorização da formação inicial de futuros professores, tendo entre seus objetivos promover a imersão ampliada do estudante-professor na realidade escolar, isto é, na escola de educação básica. O PRP tenta superar a dicotomia entre teoria e empiria, que marca historicamente a formação de professores, e busca enfrentar objetivamente o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional. (TAVARES; SANTOS, 2019, p. 156).

Na mesma direção, Nóvoa (2016) propõe, em palestra em seminário de formação, a docência no sentido coletivo e aponta que o maior desafio é compreender a revolução na aprendizagem, pois:

Hoje temos uma relação com a aprendizagem, devido à revolução digital, que é muito diferente do passado. Temos uma relação que passa mais por um trabalho sobre o conhecimento do que propriamente um professor que transmita o conhecimento. Não é um professor que dá uma aula, é um professor que trabalha com seus estudantes em torno de projetos, de ideias, de problemas, e que vai assim elaborando conhecimento de outra ordem. (NÓVOA, 2016).

Com certeza, a inovação das tecnologias da informação e da comunicação que imperam nesse início do século XXI se faz de suma importância para a formação inicial e continuada de professores. Nesse ponto, citamos Kenski (1999, p. 12), para quem “a diferença didática não está no uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades”.

Segundo Vygotsky (1998), a criança pode ser considerada um ser ativo nesse processo de construção de conhecimento. E seu desenvolvimento está relacionado com as interações que lhe foram oportunizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Foi justamente isso que procuramos fazer em nossas aulas *on-line*: construir pontes para criar vínculos com as crianças, movimentando os saberes, fazendo muitas rodas de conversa e promovendo momentos de interação, tão importantes para o desenvolvimento da comunicação e autonomia.

## ENCONTROS E REENCONTROS NA ESCOLA

Um momento único foi nosso primeiro encontro presencial com as crianças na escola, adiado desde o início por conta da pandemia. Foi no terceiro e último módulo da Residência Pedagógica, quando já tínhamos acumulado ricas experiências com nossas práticas pedagógicas iniciais e olhamos para trás e vimos quanta coisa aprendemos com as crianças e com as atividades propostas a elas, conforme nosso planejamento realizado desde o início.

O projeto desenvolvido nesse módulo teve como objetivo trabalhar o tema Criança, por ocasião do Dia das Crianças, não apenas como data comemorativa, mas como um momento para discutirmos a infância com as próprias crianças. Dentre os resultados, foi possível ver a criança como produtora de cultura, com seus modos de ser, sentir e agir, e não apenas receptora da cultura dos adultos. As crianças são, assim, seres sociais ativos e criativos que podem transformar o meio em que vivem de muitas formas.

Abrimos cada aula com um momento lúdico, uma brincadeira, contação de histórias, e trabalhamos aos poucos na produção do caderno pessoal, com estrutura e características próprias de cada criança: um convite para contar e registrar um pouco de si e guardar como recordação, onde iam colocar suas histórias, sonhos, gostos, colegas, professores etc, para servir como forma de expressão e, quem sabe, uma lembrança desse período.



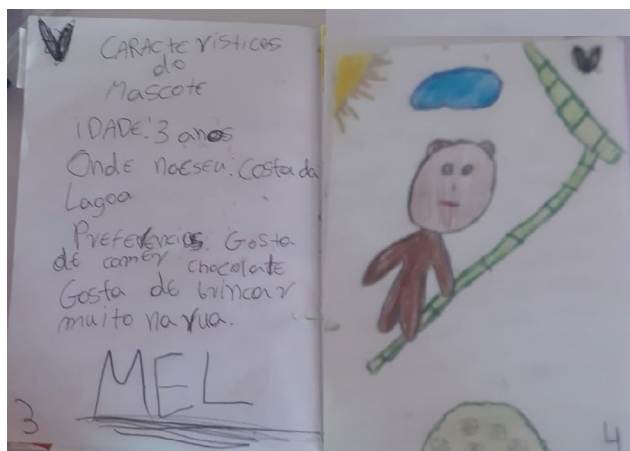
**Figura 3** – O caderno pessoal



Fonte: Alunos 5º ano da turma do período matutino da EBM Henrique Veras.

Propomos diversas atividades para fazer no caderno. Uma delas foi a criação da “mascote” – com nome e uma breve história (de onde é, como vive). Assim, as crianças também continuaram elaborando o *layout* do seu caderno, com colagens, colorindo, pintando, deixando-o bem personalizado.

**Figura 4** – Registro da criação do “mascote”



Fonte: Material de uma estudante do 5º ano da turma do período matutino da EBM Henrique Veras.







Em uma das aulas fizemos a contação da história *Caderno de Rimas do João*, de Lázaro Ramos (2015), um ator muito conhecido no Brasil, militante de luta pela causa negra, contra as injustiças sociais. Depois pedimos às crianças que criassem uma pequena rima e lessem para a turma.

Por fim, as crianças foram terminando o caderno até dezembro. Levamos material, folhas coloridas, para que fizessem bilhetinhos e pedimos que autografassem o caderno uns dos outros como recordação. Foi um momento inesquecível para nossa formação docente.

Entendemos que toda experiência gera um aprendizado. E ser docente faz parte de um processo complexo e reflexivo. Segundo Freire (1996, p. 71), “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador [...]”.

Nós, como docentes, atuantes ou em formação, temos muitas possibilidades de conquistar a atenção e motivação das crianças, explorando situações que estimulem a curiosidade e a criatividade – dessa forma, é possível afirmar que o PRP proporcionou, mesmo nas condições impostas pela Covid-19, experiências e aprendizados que, coadunados com estudos e reflexões teóricos, foram e serão fundamentais.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMPOS, Luiz H.; et.al. Utilização de Ferramentas Google para Auxiliar na produtividade do Ensino/Aprendizagem entre Discentes e Docentes. **XXIII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Cruz Alta (RS): UNICRUZ; Out. 2018.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2015.

Escola Básica Municipal Henrique Veras. **Projeto Político Pedagógico**. Material digital. Florianópolis, 2019.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**, Porto: Porto Editora, p. 93-118, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 35-52, 1999.

NÓVOA, A. O professor universitário na sociedade contemporânea: novo papel e desafios. In: **Seminário do Programa de Formação Docente**, 2016. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/comunica/institucional/23166-o-desafio-e-compreender-a-revolucao-na-aprendizagem-diz-antonio-novoa-em-seminario-de-formacao-para-docentes>. Acesso em: 2 fev. 2022.

RAMOS, L. **Cadernos de rimas do João** (Ilustrações Maurício Negro) – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. SANTOS, Luiz Antonio da Silva. 2019. Contribuições formativas do programa de residência pedagógica para as licenciaturas do IFRN. In: Nascimento, Jose Mateus. Silva, Jose Moises Nunes (org.). **Educação Profissional e contradições sociais: pontos e contrapontos**. Natal: Famen, 2019., p. 153-164.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## SOBRE AS ORGANIZADORAS

---

**GABRIELLE LUANA ROSINSKI** – Graduada em Geografia Licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestranda em Educação PPGE/UDESC.

**JULICE DIAS** – Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC. Integra o GEDIN e o Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

**ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS** – Doutora em Geografia. Mestre em Educação. Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Professora do PPGE da FAED/UDESC. Coordenadora do LEPEGEO e coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.



## SOBRE OS/AS AUTORES/AS

---

**ALBA REGINA BATTISTI SOUZA** – Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Professora orientadora do PRP – Projeto Pedagogia.

**ANA CAROLINA DE ARAÚJO RICARDO** – Estudante de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED (UDESC). Integrante do Programa de Residência Pedagógica, como residente, de outubro de 2020 a março de 2022.

**ANA LETICIA LADIK** – Graduada em Pedagogia pela Universidade Municipal de São José – USJ (2010). Pós-graduada em Educação Infantil, Educação Especial e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Tem experiência com a área da Educação Especial e da Educação Infantil. Entre seus temas de estudos estão: Documentação Pedagógica, Educação Inclusiva, Autismo, Dificuldade de aprendizagem e Formação de Professores. *E-mail:* analeticia.ladik@outlook.com

**ARLENE DE MORAES** – Graduada em Pedagogia, Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Pre-

ceptora do Programa de Residência Pedagógica, de outubro de 2020 a março de 2022.

**CRISTIANE DE LIMA EIDAM** – Possui graduação licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), especialização (2000) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atua como professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 2011, sendo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 2014 e na Educação Infantil desde 2015. Atualmente faz parte do Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

**EDUARDA TROGLIO DIAS** – Estudante da 5ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do PIBID na Educação Infantil.

**EDNA GRAZIELA FRAGA CARNEIRO** – Licenciada em Geografia e professora da Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina.

**ELIZETE ROSANE VIEIRA** – Estudante da 7ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do PIBID na Educação Infantil. Possui Magistério pelo Instituto Estadual de Educação-SC. Atuou como auxiliar de sala na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

**FERNANDA NUNES** – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1998) e está cursando Mestrado em Educação na UDESC. Atualmente é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Floria-



nópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil e Documentação Pedagógica.

**GABRIELLE MONTANINI DA SILVA FLÔRES** – Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

**JOHANNY JACQUES** – Acadêmico do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

**LAIS TREDICCI LOPES** – Estudante de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED (UDESC). Integrante do Programa de Residência Pedagógica, como residente, de outubro de 2020 a março de 2022.

**LARA LOUIZE PEREIRA DE OLIVEIRA** – Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

**LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO** – Professor do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Coordenador Institucional do PRP – UDESC.

**MARIA DO CARMO AMORIM VIEIRA** – Estudante de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED (UDESC). Integrante do Programa de Residência Pedagógica, como residente, de outubro de 2020 a março de 2022.

**MARIA EDUARDA MEDEIROS DA SILVEIRA** – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do

Centro de Ciências Humanas e da Educação – PPGE-FAED – UDESC. Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia na mesma instituição. Integrante do PIBID na Educação Infantil. Bacharel em Direito pela Universidade de Santa Catarina (UNISUL). Advogada – OAB\SC nº 36.725.

**MOIRA RIROCA DA SILVA E SILVA** – Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Atuou no PRP, como residente, na primeira edição. Publicitária pela UniSalesiano.

**PAULA COSTA PEREIRA DE S. THIAGO** – Estudante de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED (UDESC). Integrante do Programa de Residência Pedagógica, como residente, de outubro de 2020 a março de 2022. Atua na Educação Infantil como auxiliar de sala. Graduada em Medicina Veterinária.

**ROBERTO SOUZA RIBEIRO** – Licenciado em Geografia; Mestre e Doutor em Geografia pelo PPGE da UFSC. Professor da Educação Básica da rede municipal de Florianópolis/SC.

**ROSÂNGELA ALVES DE ASSUNÇÃO** – Professora efetiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Ambientes Educadores Sustentáveis – UFBA, Pedagoga graduada pela UFSCar. Preceptora do Programa de Residência Pedagógica – Pedagogia (FAED/UDESC), de outubro de 2020 a março de 2022.

**SHIRLEY ALESSANDRA LUZ** – Graduada em Pedagogia, Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

Preceptora do Programa de Residência Pedagógica, de outubro de 2020 a março de 2022.

**THALES VARGAS FURTADO** – Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Geografia pela mesma universidade. Graduado em Geografia (bacharelado) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduando em Geografia (Licenciatura) pela mesma Instituição (UDESC).

**VIVIANE DIAS PEREIRA** – Estudante de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC), residente do Programa de Residência Pedagógica – Pedagogia Anos Iniciais – segunda edição, de outubro de 2020 a março de 2022.





SOBRE O LIVRO

Formato: 14x21 cm  
Tipologia: Minion Pro  
Número de Páginas: 200  
Suporte: Físico / E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



**C&A ALFA COMUNICAÇÃO**  
Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno  
CEP 75.388-235 – Trindade/GO  
editoraalfacomunicacao@gmail.com



UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA



Centro de Ciências  
Humanas e da Educação

LEPEGE   
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA



# DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Contribuições dos Programas de Iniciação  
à Docência e Residência Pedagógica

ISBN 978-65-89324-67-6

