

Desafios, possibilidades e alternativas no ensino remoto:

relatos de experiência e vivencias de residentes do programa Residência Pedagógica durante a pandemia de Covid-19

Raimundo Itamar Lopes Pinheiro Filho¹
Sebastião Rubens da Silva Sousa²

RESUMO

Este artigo visa apresentar os resultados de experiência de bolsistas nos três módulos de atuação do Programa de Residência Pedagógica, na área das Ciências Humanas, licenciatura em História, desenvolvido na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC, campus da UECE na cidade Quixadá. Para além dos resultados metodológicos buscados pelo programa, centramos a discussão em torno das experiências dos usos do Livro Didático de História em sala durante as aulas remotas, atrelando a experiência do uso de espaços virtuais -museus- em sala durante atividades promovidas na E.E.F. Dep. Flavio Portela Marcílio, em virtude da pandemia de Covid-19 e a participação dos discentes. Para tanto, dialogamos com Choppin (2004), Delors (1998), Freire (1996) e Silva (2014) conceitos como autonomia de discentes e docentes e metodologias pedagógicas, bem como com Abud (2010), Grunberg (2007) e Pacheco (2015) discussões como ensino de história, educação patrimonial e o museu como um espaço de aprendizagem e identidade.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Aulas Remotas. Experiências e vivências virtuais.

ABSTRACT

This article aims to present the results of the experience of scholarship holders in the three modules of the Residência Pedagógica Program, in the area of Human Sciences, degree in History, developed at the Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC, UECE campus in Quixadá city. In addition to the methodological results sought by the program, we focused the discussion around the experiences of using the History Textbook in the classroom during remote classes, linking the experience of using virtual spaces -museums- in the classroom during activities promoted at E.E.F. Dep. Flavio Portela Marcílio, due to the Covid-19 pandemic and the participation of students. To this end, we discussed concepts such as student and teacher autonomy and pedagogical methodologies with Choppin (2004), Delors (1998), Freire (1996) and Silva (2014), as well as with Abud (2010), Grunberg (2007) and Pacheco (2015) developed as history teaching, heritage education and the museum as a space for learning and identity.

¹ A Graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde cursa mestrado no Programa de Pós-graduação do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL/UECE). Email: lopes.itamar@aluno.uece.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5474632833544978>.

² A Graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: sousarubens2017@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2789868430190814>.

Keywords: Residência Pedagógica. Remote Classes. Experiences and virtual experiences.

1 INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica integra as políticas nacionais de fomento à formação docente, por meio da promoção da oferta de estágios com bolsas remuneradas a graduandos durante dezoito meses (BRASIL, 2018). O programa é destinado a parte final da formação acadêmica -entre o 5º e o último semestre da graduação- estando disponível para todas as áreas da educação e cursos de licenciatura mediante editais lançados pelo Ministério da Educação, MEC.

A Residência está sob a tutela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, órgão do Governo Federal que se encarrega sobre o funcionamento, resultados, administração e provimento das bolsas. O programa é desenvolvido desde seus primeiros editais na Universidade Estadual do Ceará, UECE, e chegou ao campus de Quixadá, a FECLESC, ainda em 2018 com a seleção do projeto elaborado pela professora Lídia Noêmia, para o curso de História.

Inicialmente, na Residência-História, três professoras-preceptoras de escolas distintas da cidade de Quixadá foram selecionadas para integrarem o programa. Contudo, para a seleção de 2020, houve uma modificação: continuaram sendo três as preceptoras, porém, duas delas atuando em uma mesma escola. Em todos os casos, as profissionais escolhidas trabalham em instituições públicas da rede básica, sendo uma de ensino médio e outra, fundamental. Provendo de vinte e quatro bolsas, o projeto garantiu que cada preceptora e escola selecionada tivessem, igualmente, oito bolsistas estudantes do curso de História.

O programa recebe alunos que estão em conclusão do curso como uma forma de inserir os futuros docentes dentro do ambiente de ensino, que é a escola e sala de aula, sejam elas de ensino fundamental ou médio. Dessa forma, além de vincular essas vivências aos critérios exigidos para os estágios acadêmicos, a Residência possibilita que os bolsistas possam receber uma ajuda de custeio durante o período que se estende as regências.

. Durante o processo de escolha, fomos contemplados entre aqueles que atuariam no ensino fundamental, especificamente na Escola de Ensino Fundamental Deputado Flávio Portela Marcílio, da rede municipal de ensino de Quixadá; juntos a outros seis companheiros, tivemos como preceptora a professora Maryland Nobre. Mary, como gosta de ser chamada, é,

além de professora titular da disciplina de História, também docente de Geografia -ambas nas últimas séries do fundamental, 8º e 9º anos.

São das experiências vividas e atividades desenvolvidas durante esse período, que se estende entre 2020 e 2021, ao acompanharmos remotamente uma turma de 8º ano na escola em decorrência da pandemia de Covid-19, que construímos esse trabalho. O uso, no período, do livro didático de história, bem como uma atividade em particular, elaborada por nós a partir das ferramentas virtuais disponíveis, alicerçarão as discussões mais aprofundadas.

2 A EXPERIÊNCIA PARA OS RESIDENTES ATRAVÉS DE SEUS RELATOS

Durante todo o período que compôs o programa, nossas atividades tiveram como princípio fundamental a prática docente, que nasceu a partir da observação, desde o momento em que a professora preceptora ficava a frente, ministrando uma aula, às práticas de ensino, onde os papéis eram invertidos. Diferente do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, também ofertado pela CAPES, mas com foco em graduandos dos primeiros semestres de licenciatura, a Residência dispõe da possibilidade dos bolsistas assumirem a cátedra de sala.

Neste momento, os integrantes do programa passam a ser professores em formação e que estão sob orientação de um professor já formado e com experiência no *chão de sala*. Assim como as aulas contavam com a orientação da professora, nossos planejamentos eram feitos com acompanhamento da mesma e em equipe, buscando a elaboração e organização das programações mensais e semanais.

Em cada encontro de planejamento, também eram discutidas como estava as vivências dos bolsistas e experiências com os alunos. Buscávamos, portanto, compartilhar questões que envolvessem as dificuldades que nasciam diante o modelo remoto de ensino -imposto pelas condições, bem como novas possibilidades de compartilhar os nossos saberes com os estudantes, pensamos nos artifícios e meios disponíveis para alcançar uma maior parte de discentes da turma. Acerca da questão do acesso à educação, Paulo Freire (1996) acentua que:

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. 26).

Alicerçados em Freire e nas experiências anteriores vividas, buscamos reconhecer e encarar a realidade de que muitos estudantes sequer possuem um aparelho eletrônico ou acesso pleno a *internet* em casa para acompanhar uma aula, e que nosso país não mantém um sustento de materiais com qualidade para todas as alunas e alunos. Essa é uma problemática, como apontada por Freire, estruturalmente grande com a educação brasileira, que avança sobre o ensino básico, do fundamental ao médio, e alcança o superior.

As vivências nos ambientes de ensino vão, isto posto, modificando-se e adequando-se de acordo com o trilhar de novas descobertas e de outros saberes que surgem como mecanismos para a melhoria e, por vezes, avanço na educação e no ensino. Diante disso, vimos e vivenciamos diversas experiências, nas quais encontramos essas mudanças na realidade educacional com a inserção de novas metodologias de ensino durante o cenário pandêmico causado pela pandemia do Covid-19 no período de atuação no programa.

Escolas públicas, particulares e universidades aderiram a nova possibilidade de continuidade de suas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia, onde a modalidade remota se saiu como uma ferramenta para a educação não ficar em suspensão no período de isolamento social. A chamada Educação à Distância, EaD, não era necessariamente uma novidade, porém a escala em que foi usada se tornou inédita.

A escola, enquanto espaço físico, seria um ambiente propenso para a contaminação do coronavírus. Como um espaço de alta sociabilidade, o ambiente escolar teria potencialidade de espalhar a contaminação viral de diferentes formas: as trocas entre alunos e professores, funcionários e gestores e, consequentemente, de diferentes faixas etárias, propagariam a Covid-19 de forma rápida (ARRUDA, 2020). Professores e alunos trocaram as salas de aula pelo sofá de casa; o tradicional caderno se transformou em um aparelho eletrônico que é utilizado como intermédio entre discente e docente. Foi preciso encarar uma realidade diametralmente oposta à qual a sociedade estava acostumada a vivenciar no seu cotidiano.

A apropriação desse modelo não foi, contudo, unanime, tampouco consenso na comunidade educacional. A professora portuguesa Sónia Rolland Sobral (2020) publicou, pouco após os anúncios na investida de aulas nessa modalidade, um texto que relata bem esse fato. Sobral levanta os pontos para discussão a partir da realidade portuguesa, pontuando que:

Segundo a UNESCO há 290 milhões de estudantes sem aulas por questões relacionadas com o Corona vírus. [...] Em todas estas calamidades o ensino a distância apresentou-se como a solução para dar continuidade às atividades letivas. [...] Deixando os factos e criando cenários: imagine-se o encerramento de

estabelecimentos de ensino em Portugal com caráter mais ou menos prolongado. Estaremos preparados? Será que todos os alunos do ensino obrigatório têm acesso à internet e a um sistema informático? Os pais estão preparados para acompanhar os filhos pequenos, motivando-os para estudar e acompanhar a aprendizagem? Foi feito o investimento necessário para dotar as escolas de plataformas adequadas e seguras? Houve nos últimos anos um correto plano de formação de docentes que os capacite para ensinar a distância, não só ao nível de competências tecnológicas como de estratégias de ensino-aprendizagem? [...] O COVID-19 não pode ser visto como tendo consequências positivas, como já foi desastradamente sugerido, mas pode ser encarado como uma oportunidade para tomar consciência que as catástrofes acontecem e que temos de estar preparados para situações limite (SOBRAL, 2020)

Antes de analisar a posição da autora, contudo, é importante observar seu lugar de fala. Sobral é professora universitária em Portugal, país europeu que mesmo não estando preparado para a substituição integral das aulas presenciais por remotas -ninguém estava, ainda sim dispunha de infraestrutura melhor adequada que a brasileira e, observados os números da Organização Mundial da Saúde, OMS, tratou a questão da pandemia com mais zelo que nosso país³.

Logo, devemos fazer um tensionamento dessas questões à nossa realidade: estávamos prontos para essa mudança? Alunos e professores e, nesse caso, os bolsistas teriam as condições de encarar a internet como essa ferramenta fundamental no dado momento? Apesar da modalidade já existir no Brasil, conforme acentuado, sua posição passa, a partir da pandemia, de um modelo facultativo ou alternativo para um obrigatório e todos os personagens anteriormente citados tiveram, portanto, de se adequar, bem quisessem ou não.

Esse cenário de pandemia e educação, entrelaçados no momento de mudança, permitiu, contudo, pensar também novas capacidades e repensar experiências no âmbito docente, como reconhecer, à princípio, algumas dificuldades que muitos alunos possuem para ter acesso a uma aula remota ou gravada pelo seu professor. Portanto, a Residência Pedagógica também possibilitou contato com esse cenário vivenciado por muitos estudantes, onde, quanto residentes, no posto de docentes em formação, sentíamos as mesmas dificuldades que muitos tinham com acesso aos conteúdos que tratávamos nos encontros, ou a outros materiais didáticos, como ao próprio livro didático. Refletindo sobre essa problemática social, coadunamos sobre o que diz Freire:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e

³ Levando em consideração apenas o ano de 2021, referente a maior parte do período de vigência do programa, no Brasil houveram mais de 412 mil mortes por Covid-19 (Agência CNN); Portugal registrou pouco mais de 10 mil mortes (DGS). Mesmo com a diferença populacional, a disparidade é gritante.

dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996, p. 15).

Partindo dessa reflexão sobre problemas sociais, compreendemos que a realidade de muitas alunas e alunos, ao não possuírem um acesso às aulas remotas, também geram um debate interessante que a História, enquanto disciplina, lança luz, envolvendo debates sobre questões sociais e permite a compreensão, a partir de contextos históricos, as motivações dessas problemáticas para os discentes. Não à toa, constatamos essa dificuldade ao longo dos primeiros encontros via *internet*: em grande parte dos encontros semanais com os alunos, poucos estavam presentes dentro do ambiente da plataforma *Google Meet*, espaço digital que foi bastante usado em nossas aulas por sua acessibilidade.

Apesar dos percalços que vieram juntos a pandemia, tivemos a oportunidade e a liberdade de criar caminhos que facilitassem o acesso ao conteúdo programático das disciplinas dos alunos e no processo de inserção de outros meios que poderíamos utilizar com os estudantes através da tecnologia que tínhamos à disposição. Esses métodos, que geralmente eram escolhidos no planejamento entre a preceptora e os residentes, permitiam sempre um compartilhamento de novas ideias e de sugestões alternativas que fossem cabíveis para serem empregadas no momento da aula. Nosso princípio sempre foi a praticidade do acesso as temáticas das aulas, as quais tínhamos conhecimento por meio do relatório mensal, que servia de guia dentro do planejamento escolar.

Ainda nos primeiros meses do programa, conhecemos, por meio da mediação da coordenadora do programa na FECLESC, prof.^a. Lídia Noêmia, como seriam os módulos que deveriam ser empregados ao longo dos dezoito meses de programa, bem como as etapas das experiências e as adequações que seriam feitas dentro das escolas. Com o passar dos meses, depois de já familiarizados e tendo conhecimento das atividades do programa, fomos direcionados para os grupos e posteriormente para a nossa respectiva escola.

Conforme apontado, nosso grupo teve como orientadora e preceptora a prof.^a. Maryland Nobre, professora da escola EEF. Dep. Flávio Portela Marcílio -instituição pública, de ensino fundamental, que atende uma variedade de alunos que moram tanto na sede de Quixadá, quanto em distritos da zona rural da cidade. Nos momentos formativos, em horários fora do ambiente de ensino, aprendemos muito sobre ser professor e o seu papel dentro de uma escola, mediante as palestras, simpósios e mesas redondas com a participação de outros professores e bolsistas de outras cidades. Vimos questões acerca da formação docente e o quanto importante é o

planejamento de uma aula, de uma escola e suas demais organizações, como no caso da sua programação semanal. Levando em consideração as experiências dentro das aulas remotas, aprendemos juntos como é importante o cuidado que devemos ter em relação a essa forma de ensino e suas particularidades.

A Residência Pedagógica também ofertou um avanço preparatório e formativo muito grande no que diz respeito as diversas formas em que devemos saber lidar com realidades distintas em que os alunos estão inseridos. A preceptora, entendendo seu papel, sempre buscou deixar isso muito exposto para que entendêssemos como iríamos dialogar dentro do ambiente educacional. Observamos no cotidiano, portanto, que em nossa sociedade contemporânea, a ‘estrutura social’, dividida por suas camadas e classes distintas, com igualmente distintos interesses que, por vezes, se apresentam antagônicos e como, a partir da realidade da escola onde estivemos inseridos, esses interesses se refletem na prática educacional (LIBÂNEO, 1991).

Com toda a delicadeza que a situação expôs, nesse sentido, entendendo que o contexto de pandemia ocasionou um cenário de preocupação que devíamos ter com os alunos que não tinham acesso as aulas, tanto a preceptora quanto a coordenadora do programa sempre permitiram uma liberdade para que pudéssemos criar metodologias inovadoras que tinham como finalidade alcançar a maior quantidade de alunos.

No que tange, à vista disso, as aplicações de atividades virtuais, buscamos alternar formatos que buscassem democratizar, minimamente, o alcance do estudo. Trabalhamos em formatos de formulários, *quizes* e produção de videoaulas; a partir de planejamento e observação, criamos também o que chamamos de “*Stories de Revisão*” -algo parecido com a ferramenta existente na rede social *Instagram*. Por meio desse instrumento, compartilhávamos o conteúdo em formato de *Stories*, os quais tinham por finalidade e característica o resumo e a abordagem didática pelo seu formato nada formal, dentro do possível, sempre trabalhando com textos e imagens para que os alunos pudessem aprender sobre determinado tema através dessa nova ferramenta.

Logo no início do programa, em razão das dificuldades, fomos orientados a gravar videoaulas, onde poderíamos usar ferramentas na edição que deixassem o conteúdo didático e simples, em que o diálogo presente nos vídeos fosse próximo ao dia-a-dia dos alunos. A própria edição no vídeo também já seria uma ferramenta de trazer o aluno ao assunto, no sentido da

duração do vídeo, cortes, sons e músicas, que estando em conjunto numa linguagem acessível se torna mais intuitivo.

Nas primeiras semanas dentro da turma que iríamos fazer parte, 8º ano no horário da tarde, nossos contatos foram inseridos em um grupo de *WhatsApp*, utilizado como uma espécie de facilitador para a comunicação entre professores e alunos. Conhecendo de outra forma a realidade das professoras e professores, que antes poderíamos encontrar em corredores na escola, o que víamos era aquilo compartilhado por meio de mensagens, fotos, vídeos e arquivos no grupo de conversas que se tornou uma forma mais próxima de chegar aos estudantes.

O ambiente, a partir da experiência -necessária pelo contexto- de distanciamento social, deixou de ser físico e concreto, para se tornar digital. A ferramenta já citada para os encontros semanais, o *Google Meet*, permitia encontros remotos e se tornou um aliado muito importante, apesar das limitações, para os professores e alunos; ele era o espaço e meio onde haviam os encontros e debates para discussões, as reuniões de planejamento e ambiente em que poderíamos conversar e trocar ideias dentro de uma maneira síncrona, garantindo também a aquisição da experiência, ou *práxis* na perspectiva freiriana, como era de finalidade o programa para aqueles que estavam na formação de licenciatura. Quando se pontua a formação docente, Saviani diz que o graduado, enquanto graduando:

[...] tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, necessita não apenas dominar esses conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola (SAVIANI, 1997, p. 131)

Vivendo, portanto, a prática pedagógica dentro da turma com os alunos do 8º ano, aprendemos a importância que a aprendizagem docente nos faz entender sobre o papel do professor dentro da escola, partindo do contato direto com os alunos, o que vai muito além dos saberes estruturados por um livro didático e sua equipe editorial, ou sobre um calendário pedagógico elaborado por coordenações país afora para serem cumpridas em determinado recorte de tempo. Pensando assim, compreendemos como a prática de ensino enquanto fomento permite entender outras produções importantes do saber teórico e prático que se deve ter com o aluno.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO BASILAR

A partir de março de 2020, praticamente tudo que era feito de forma presencial e que envolvia contato humano, com exceção dos serviços essenciais de saúde e segurança, foi suspenso em questão de dias. Nessa seara estava a educação. Aulas presenciais foram suspensas sem data para retorno. Durante as primeiras semanas, a instabilidade rondava a todos, de alunos a professores. A única saída encontrada seria migrar as atividades para meios remotos, online, utilizando plataformas de encontros a distância que se popularizaram e massificaram-se com o avançar do isolamento social.

Como toda ferramenta que exige alguns requisitos para seu pleno uso, as aulas remotas de certa forma também se tornaram um meio excludente. Conforme acentuado, a necessidade de uma conexão segura e rápida, e algum aparelho, como computador, tablet ou smartphone, para o acesso ao *Google Meet*, afastaram parte dos alunos de escolas como a Dep. Flávio Portela, afinal nem todos dispunham das condições necessárias para tanto.

Mesmo com o uso de aplicativos mensageiros, como o *Whatsapp*, que por sua anterior utilização, já era mais difundido, a ferramenta mais inclusiva e universal disponível em sala e que foi fundamental para atravessarmos esse momento já fazia parte das políticas públicas educacionais há anos: o Livro Didático. Para tanto, foi necessário conhecer o material utilizado na escola, escolhido para a cátedra da disciplina de História.

A coleção utilizada no período -ano de 2021- foi escrita pelo autor Alfredo Boulos Júnior. ‘História, sociedade & cidadania’ estava em sua 4^a edição, publicada em 2018 pela editora FTD, quando foi acolhida e proposta entre outras mais coleções no Guia do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Boulos Júnior é mestre em Ciências, com atuação sobre História Social pela Universidade de São Paulo, lecionando ainda na rede básica e com um extenso projeto de pesquisa.

Choppin (2004), estudioso da área, trata o livro como um material complexo, dotado de funções distintas, sendo elas as quatro principais: referencial, instrumental, ideológica ou cultural e documental. Na obra de Boulos (2018) utilizada na escola, encontramos tais funções com destaque, talvez, para a documental se observarmos o que Choppin pondera:

Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

De tal forma, mesmo que Boulos tenha elaborado uma coleção didática que proporcione a utilização do livro pela ótica da função documental -tal qual ele, em seu cerne é, já que reúne fragmentos de determinados tempos- a função só poderá ser vista assim se o ambiente e, nesse caso, contexto, dispõe dela sê-la. Freire (1996), patrono da educação brasileira, ressalta em suas obras que o docente deve conhecer a realidade na qual a escola está inserida tanto como a escola não deve matar as pequenas inquietações dos discentes- a “curiosidade ingênua” (p.20), já que elas podem levar a uma curiosidade epistemológica.

Essa filosofia é muito oportuna por se tornar, quando estudada e praticada, atemporal e universalmente orgânica na educação. Partindo dessa questão, para alinhar a função documental do livro defendida por Choppin (2004), que deve ser precedida por um ambiente favorável à ela, Freire continua, acentuando que tal situação depende da autonomia de alunos e professor:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (FREIRE, 1996, p. 33).

Enfatizando questões que produzem um espaço de aprendizagem plural, o autor mostra que, fundamentalmente, o clima a ser instalado no ambiente está ligado à liberdade condicionada em tal espaço. Ressaltamos, portanto, o condicionamento, pois o mesmo deve dar o ensejo do respeito individual acima das vontades coletivas de determinados núcleos. Cabe salientar que Freire (*Ibid.*) estabelece que tais limites devem ser determinados pelo próprio grupo, formado nesse ambiente por alunos e professor -e, no caso, pelos residentes.

Temos, então, o material didático norteador -o Livro Didático de História: acessível, universal, abarcado de funções e multiplicidades, tal qual um ‘caleidoscópio’⁴, na visão defendida por Silva (2014), e o trabalho de Freire (1996) que, em conjunto, podemos fomentar nesse relato para compreender mais a respeito das adaptações necessárias para o mundo digital em meio a pandemia.

Fatores diversos envolveram bolsistas, preceptores e alunos durante os meses de trabalho nas escolas, entre eles as dificuldades enfrentadas, fossem elas para ministrar aulas, adaptar os conteúdos ou mesmo os planejar. Tudo teve de ser feito de forma remota, conforme apontado anteriormente. A

⁴ O caleidoscópio é um aparelho óptico formado por três espelhos em forma de prisma. Através do reflexo da luz, ele apresenta combinações variadas e múltiplas de efeito visual que se diferenciam a cada olhar, garantindo uma particularidade à forma vista. A Profa.Dra. Isaíde Bandeira assim define o Livro Didático em seu trabalho.

preceptora Mary sempre prezou que realizássemos, enquanto grupo, os mais diversos trabalhos dentro do ambiente escolar que professores enfrentam em seus dia-a-dias, adicionando a eles o fator pandêmico contemporâneo ao momento e seus desafios. Logo ficamos encarregados, a partir das reuniões de planejamento mensais, a atuar semanalmente elaborando e ministrando os conteúdos das aulas remotas, bem como desenvolvendo atividades de revisão e as avaliações bimestrais.

Por conta do trabalho em plataformas já citadas, percebemos uma “fuga” dos alunos, em grande parte causada pelos problemas individuais também trabalhados aqui, em outra pela falta de vontade, talvez, ou desmotivação em participar de aulas online. Apesar de turmas numerosas nos grupos de *Whatsapp*, as frequências dos encontros semanais no *Google Meet* variavam em torno de seis alunos. Nossa objetivo de alcançar e democratizar o acesso aos conteúdos e discussões provenientes deles, contudo, só foi possível graças a presença do livro de História com os alunos, fruto de lutas históricas e da consolidação do PNLD, bem como das liberdades encontradas no próprio ambiente -fosse por nossa atuação, com total apoio e incentivo de Mary, fosse pela abertura para as intervenções diversas dos alunos.

Nesse contexto, percebemos a importância da realização de programas que contemplem e adensem a formação do docente ainda na graduação. Como o PIBID, também desenvolvido pela CAPES, a Residência atenua as distâncias entre ensino superior/faculdade e ensino básico/escola, pois insere o graduando no ambiente no qual ele atuará quando formado. A professora Helena Maria dos Santos Felício descreve em seu trabalho a teoria de Zeichner (2010) que:

Propõe a constituição de um “terceiro espaço”, caracterizado pela elaboração de espaços tempos híbridos que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. O “terceiro espaço” é defendido pelo autor como espaço em que se deve incentivar um status mais igualitário entre a universidade e a escola, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições (FELÍCIO, 2014, p. 421-422).

Sua obra, relacionado o que seria o ‘terceiro espaço’ a partir do trabalho do PIBID, pode ser, isto posto, alocada junto ao nosso relato de experiências na Residência, pois as finalidades de ambos convergem, e o trabalho de seus bolsistas também, respeitadas as particularidades de cada um: bolsista, edital e programa.

Ademais, essa aproximação do espaço acadêmico com o “pé no chão” da escola rendeu e rende bons frutos para ambos por meio de projetos, por vezes formados por bolsistas e alunos do ensino básico,



que se tornam trabalhos acadêmicos substantivos à sociedade. Outrossim, em um momento ímpar como o que fora vivido à época, esse novo espaço fez-se necessário e oportuno para as escolas que puderam contar com o apoio mais direto da faculdade. Uma troca mútua de experiências, vivências e saberes, como preza a educação de qualidade e como prega a filosofia freiriana para a *práxis* docente.

4 VISITA À DISTÂNCIA: O USO DE MEIOS VIRTUAIS PARA A VIVÊNCIA DA TURMA EM UM MUSEU

Provindo das propostas principais do programa, em que os residentes devem atuar dentro do projeto a partir do planejamento e da oportunidade de ministrar aulas em sala, subprojetos são pensados para que os bolsistas trabalhem com alunos e preceptores de forma diferente dentro do ambiente escolar. Um desses subprojetos buscou aliar a utilização de meios alternativos como ferramenta de ensino a situação contemporânea, do próprio ensino remoto: o trabalho em sala com museus virtuais. É nesse contexto que trabalhamos as experiências de museus virtuais durante a Residência a partir das dificuldades e possibilidades dentro dos assuntos estudados na sala do 8º ano, dadas suas particularidades.

Assente a necessidade da inclusão da educação patrimonial no cotidiano escolar, em especial a partir da elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular, BNCC, do ensino básico, face as mudanças de entendimento dos conceitos de cultura, patrimônio material e imaterial e seu ensino, fez-se necessárias suas discussões em sala. Sendo um conceito relativamente novo e com uma amplitude de entendimentos, a arquiteta e Diretora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, Evelina Grunberg, convencionou que ‘educação patrimonial’ é:

[...] o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações. Mas o que é Patrimônio Cultural? São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Percebemos, a vista disso, a urgência com que deveríamos levar esse debate para sala, buscando transformar o aluno em um agente cuja ação e fala façam parte da construção do saber, afinal a própria ideia de patrimônio cultural coloca o homem como esse centro ativo que,

por meio de suas mais diversas manifestações, interfere no ambiente, seja social ou natural. Logo, o aluno, como parte formadora do ambiente e de sua cultura, passa também a ter ciência disso e age ativamente, se distanciando da postura passiva da qual encarava a construção do patrimônio.

Dessa forma, entendemos que um dos primeiros espaços de saber histórico-cultural do qual o aluno pode -e deve- se apropriar são os museus. Para entender melhor a importância desses espaços como ambientes que atuam como bastiões do saber e do patrimônio, a professora de história Katia Abud diz que:

[...] os museus são ferramentas para a construção do sujeito com a habilidade de questionar os objetos da cultura material e construir um sentido para os processos históricos em que eles estão inseridos. “Assim, visitar museus é um exercício de cidadania, pois possibilita o contato com temas relativos a natureza, sociedade, política, artes, religião. Leva a conhecer espaços e tempos, próximos e distantes, estranhos e familiares, e a refletir sobre eles; aguça a percepção por meio da linguagem dos objetos e da iconografia, desafia o pensamento histórico com base na visualização das mudanças históricas, permitindo repensar o cotidiano (ABUD, 2010 *Apud* PACHECO, 2015, p. 136).

Partindo dessas incessantes necessidades, e junto aos assuntos abordados em sala e pelo livro didático, como capítulos sobre Brasil Colônia, Independência e Império, e aqueles propostos pela escola, como aulas diferentes em comemoração ao aniversário de emancipação do município, aliados ao subprojeto da Residência, buscamos selecionar, levando em conta todas essas configurações, algum espaço virtual que acordasse esses tópicos.

Com diversos exemplos e possibilidades, a partir de uma filtragem que envolveu aspectos como acessibilidade, conteúdo e interatividade, o espaço escolhido foi a Experiência Virtual do Museu do Ipiranga, de São Paulo. A partir dela, planejamos, em dupla, uma aula onde pudéssemos trabalhar também, por meio de vídeo, com o museu histórico Jacinto de Sousa, de Quixadá, trazendo para a sala a discussão da identificação do aluno com o ambiente trabalhado.

Utilizando as ferramentas disponíveis pelo museu *online*, uma aula expositiva foi elaborada e posta em prática com a turma durante um encontro virtual. Por meio de slides, vídeos e interação ao vivo com o espaço do museu virtual, foram explicados a importância do espaço museológico, as variadas possibilidades de exploração, a identificação que deve ser criada com o patrimônio e, a partir delas, uma atividade foi discutida, onde o aluno deveria escolher, listar e desenhar objetos expostos nos museus -tanto da experiência virtual no museu do Ipiranga, quanto do museu histórico de Quixadá- com os quais se identificasse.

Os resultados parciais obtidos por meio da participação discente na aula estão de acordo com o esperado, principalmente quando levado em consideração o contexto pandêmico e de aulas remotas, onde pouco menos de 50% da turma consegue acessar o ambiente síncrono de encontros. As discussões geradas em sala durante a apresentação dos museus, da experiência virtual e da atividade foram construtivas e interessantes para todos os presentes.

Percebemos um interesse maior dos alunos nessa aula em si, diferente das outras, de conteúdos programáticos, onde assumiam uma postura mais passiva e pouco participava. O retorno das atividades ainda sim foi interessante e dentro do padrão em relação a quantidade de devoluções. Enquanto alguns fidelizaram ao que fora pedido (lista com dez objetos + desenho do que causasse maior interesse nas exposições), outros já aprofundaram a discussão, explicando também os motivos que os levaram a escolha de tais e procuraram terceiros pela internet.

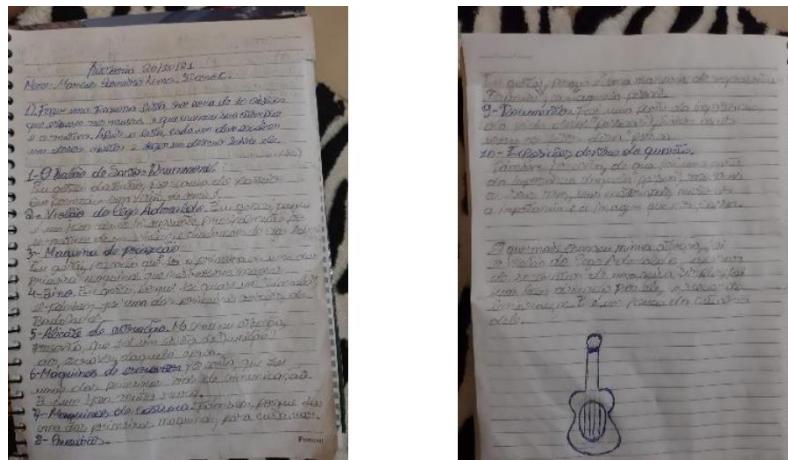
Figura 1: Atividade aluna Laryssa Cordeiro



Fonte: acervo dos autores.



Figura 2 e 3: Atividade aluno Marcos Carneiro



Fonte: acervo dos autores.

De forma mais explícita, como em qualquer situação, encontramos dificuldades na aplicação dessa aula: escolhemos a experiência do museu paulista por ela ser feita em um aplicativo, em formato de jogo, que poderia ser baixada nos aparelhos dos alunos, contudo, as dificuldades de acesso e memória dos telefones nos fez cessar essa ideia, focando no trabalho expositivo, onde os próprios bolsistas projetavam suas telas e explicavam o conteúdo. As possibilidades na área são diversas, contudo, as limitações de estrutura, acesso e integração freiam um avanço mais rápido desse desenvolvimento em sala.

Retornando a Freire (1996), quando o pensador diz que um dos pilares de importância da construção do saber é a autonomia, percebemos que, ao trabalharmos com essa autonomia com alunos, suas curiosidades mais diversas a respeito do que estamos discutindo podem vir a se tornar objetos de pesquisa em um futuro próximo. Somente por meio desse trabalho emancipador, foi possível realizar tanto a aula sobre essas experiências quanto a atividade proposta aos alunos, mesmo que esse ambiente autônomo tenha enfrentado adversidades. Ainda há muito espaço para discussão e debates, tanto de possibilidades quanto de dificuldades de inserir novas ideias, ferramentas e práticas dentro de sala, mas o primeiro passo foi dado, e ele deve ser continuado.

Encaramos, a partir do vivido, que o momento passado, com pandemia, aulas remotas e afins, atuaram como uma transição talvez já necessária à educação. Não o fim do modelo presencial, mas, ao contrário, sua “modernização” para atender as expectativas e demandas de alunos, professores e também da sociedade. E ‘modernizado’ não apenas como analogia à inserção do uso de novas tecnologias em sala/na escola, mas sim em um sentido mais amplo,

que perpassa por questões físicas, infraestruturais, e atinjam o modo de pensar filosófico e agir no ensino-aprendizagem. Valorizar, em vista disso, o protagonismo estudantil é basilar, segundo Blasius S. Debald e Norma V. Golfeto: “A ideia de inovação em educação faz parte das discussões desde a última década do século XX, especialmente a partir do relatório de Jacques Delors para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no qual apresenta os pilares do conhecimento: saber, fazer, ser e conviver (DEBALD, GOLFETO, 2016, p. 8).

Os professores destacam em seu trabalho tanto o protagonismo, como validam os ‘pilares’, propostos por Delors (1998) em “saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade” (p.107). Cada um destes precisa estar inserido em sala, pois dessa forma as mudanças passam a valer na prática e não apenas em teoria.

Mesmo não sendo aquele o momento esperado ou a situação imaginada para uma possível mudança na educação brasileira, é oportuno consolidemos, a partir das experiências, algum aprendizado e que este seja, primariamente, o da valorização do aluno como ser pensante e construtor do conhecimento; da figura do professor como condutor e profissional que nunca para de se adaptar as situações mais adversas; e a educação pública, gratuita e de qualidade, que deve ser zelada por cada cidadão.

5 CONCLUSÃO

A pandemia escancarou como não só a educação passa por um momento de ataque e desvalorização, como em nosso país a desigualdade é um abismo cada vez maior entre quem tem dinheiro, poder e controle sobre os meios, e quem é pilar da sociedade -o povo. Se para nós, então alunos na graduação, as dificuldades foram enormes dentro do ambiente EaD, o que se podia esperar que tamanha mudança tenha causado em crianças do ensino básico que encontravam na escola mais do que um local de estudo, mas também de convivência social, construção da cidadania e abrigo contra as adversidades do mundo -em especial crianças filhas das classes menos abastadas da sociedade, como as que foram atendidas pelo programa.

É certo que ainda hoje não temos a real noção do quanto devastador fora -e de certa forma ainda está a pandemia da Covid-19; o que sabemos é que o impacto dela já foi sentido naquele momento e provavelmente continuará a ser durante alguns anos, como um eco obscuro de um

doloroso momento. A educação sofreu duros golpes no período e esses programas importantes para a formação docente, como a Residência e o citado PIBID, mesmo atingidos também, como durante os atrasos dos proventos aos bolsistas no segundo semestre de 2021, se mostraram necessários, tanto naquele momento passado, como para o futuro, quando serão perceptíveis os impactos desses anos de insalubridades na educação.

Gostaríamos muito que nosso relato aqui fosse outro, sobre experiências vividas no ‘chão da sala’, com os alunos e a preceptora, com a troca de olhares, de dúvidas, de sentimentos, do afeto e tudo mais que é inerente ao homem como ser social, mas na história uma das primeiras lições que aprendemos é que o ‘se’ não existe; apenas os fatos importam e que eles, por vezes, atuam apenas como um “relampear” que entregam rastros⁵, iluminam nosso trabalho e norteiam os caminhos de nossa profissão.

Ninguém esperava ou estava preparado para um evento de nível global como a Covid-19 -excluindo-se talvez aqueles cujo objeto de pesquisa/trabalho são ambientes do tipo. Mesmo historiadores, que tem no cerne de seu trabalho fatos, documentos, fragmentos advindos de momentos históricos e marcantes, tampouco estavam preparados, nas mais diversas denotações que essa palavra possa significar, para um estado ímpar como o que foi passado desde a escalada do coronavírus, em 2020, e suas cruéis ondas em 2021. A luz que nos tirou daquele túnel foi a ciência, e é ela que deverá continuar nos guiando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ARRUDA, Eucídio. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 05 de maio de 2020.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a instituição do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Gabinete da presidência, 2018. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 09 ago. 2021;

BOULOS JR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. Ensino Fundamental. 8º ano. 4ª.

⁵ BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985; “Rastro é a presença da ausência”. Para o autor, o rastro/fragmento, para o historiador, é o relampear do passado que traz, por um instante que não pode ser perdido, lançando luz sobre o que já passou.

ed. São Paulo: FTD Educação, 2018;

BOULOS JR, Alfredo. **Currículo Lattes**. Disponível em:
<http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>. Acesso
em: 22 ago. 2021.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

DEBALD, Blasius Silvano; GOLFETO, Norma Viapiana. **Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior**. Foz do Iguaçu: Pleiade, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Unesco, 1998. Disponível em:
https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf. Acesso em 13 ago. 2021.

FELÍCIO, Maria Helena dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. Curitiba: **Revista Diálogo Educ.**, 2014. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701006.pdf>. Acesso em 15 ago. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25^a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **O Museu como lugar de aprendizagem**: o tempo histórico. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: Primeiras aproximações. 6.ed. São Paulo, Autores associados, 1997.

SILVA, Isaíde Bandeira da Silva. **O livro didático de história no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

SOBRAL, Sónia Rollland. **O impacto do COVID-19 na educação**. Observador. (Online) Portugal, 2020. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/o-impacto-do-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3. 2010.



Artigo recebido em: 13/04/2024

Artigo aprovado em: 16/06/2024