/ESTUDOS/

CAMINHOS EXPLORATÓRIOS E INTERDISCIPLINARES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

BEATRIZ DAMASCENO
MARIA CRISTINA GÓES MONTEIRO
/ORGS/

INTERSEÇÕES
EDITORA PUC RIO
CAPES
ieahu Instituto de Estudos Avançados em Humanidades
Residência PedagÓgica

/ESTUDOS/

CAMINHOS EXPLORATÓRIOS E INTERDISCIPLINARES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

BEATRIZ DAMASCENO
MARIA CRISTINA GÓES MONTEIRO
/ORGS/

INTERSEÇÕES
EDITORA PUC RIO
CAPES
ieahu Instituto de Estudos Avançados em Humanidades
Residência PedagÓgica

©Selo Interseções, Editora PUC-Rio
Em parceria com o Decanato de Teologia e Ciências Humanas/PUC-Rio

©Editora PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225,
7º andar do prédio Kennedy
Campus Gávea/PUC-Rio
Rio de Janeiro, RJ – CEP: 22451-900
Tel.: +55 21 3736 1838
edpucrio@puc-rio.br
www.editora.puc-rio.br

Edição da obra
Tatiana Helich

Revisão de texto
Camila Leporace

Capa
Flávia da Matta Design

Diagramação
SBNigri Artes e Textos

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Caminhos exploratórios e interdisciplinares da residência pedagógica [recurso eletrônico] / Beatriz Damasceno, Maria Cristina Góes Monteiro, orgs. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2024.

1 recurso eletrônico (104 p.). – (Estudos)

Obra publicada através do Selo Interseções da Ed. PUC-Rio, em parceria com o Decanato de Teologia e Ciências Humanas/PUC-Rio.

Descrição baseada na consulta ao recurso eletrônico em 6 de dez. de 2024

Inclui bibliografias

Exigências do sistema: conexão com a Internet, World Wide

Web browser e Adobe Acrobat Reader

ISBN (e-book): 978-85-8006-337-0 (e-book)

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. I. Damasceno, Beatriz. II. Monteiro, Maria Cristina Góes. III. Série

CDD: 370.71

Elaborado por Marcelo Cristovão da Cunha – CRB-7/6080

Divisão de Bibliotecas e Documentação – PUC-Rio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

01 CONHECENDO OS ESTUDANTES DA ESCOLA-CAMPO 11

02 "COMO NÃO LEVANTAR DEBATES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO QUANDO ESSE É O ASSUNTO QUE MAIS NOS AFETA?" UMA REFLEXÃO ACERCA DA REFORMA INSTITUÍDA, A PARTIR DA ANÁLISE DE RELATOS DE ALUNOS DO 2° ANO DO ENSINO MÉDIO 19

03 EVASÃO DA SALA DE AULA: MOTIVAÇÃO E/OU A DESMOTIVAÇÃO NO IMPACTO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES 25

04 O ACÚMULO PARA LIDAR COM A CONTINGÊNCIA: COMO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS PERMITE VIVER EM ATO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE 31

05 DESAFIOS DOS RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE PORTUGUÊS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 41

06 CRISE DAS REALIDADES: O MUNDO VIRTUAL ACENTUANDO DÚVIDAS NA SALA DE AULA PÓS-PANDÊMICA 49

07 PENSAR A EDUCAÇÃO ANALISANDO O MOVIMENTO DOS CORPOS 53

08 REPRESENTATIVIDADE FEMININA E *QUEER* NOS LIVROS DIDÁTICOS NO PNLD 2020 59

09 RODA DE LEITURA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DE FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE LEITORES EM CONTEXTO ESCOLAR 65

10 A INCREMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO *BULLET JOURNAL* E A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK DOS ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 71

11 OS ALUNOS QUE TRABALHAM E AS AULAS DE FILOSOFIA 79

12 RESIDENTES DA FILOSOFIA E AS DISCIPLINAS "ESTUDO ORIENTADO" E "REFORÇO ESCOLAR" 83

13 *BULLYING*: É PRECISO FALAR E ESCREVER ABERTAMENTE SOBRE ESSE TEMA 89

14 IMPACTO DAS *FAKE NEWS* NA PERCEPÇÃO E NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DE DETRAÇÃO EM SALA DE AULA 95

APRESENTAÇÃO

Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto
(Alberto Caeiro, *O guardador de rebanhos*)

Certa vez, o educador e filósofo Rubem Alves afirmou que os cursos de oratória eram de muito interesse; ele, entretanto, havia pensado em oferecer o curso de *escutatória*, embora tivesse dúvidas de que alguém pudesse se matricular (Alves, 1999, p. 65). Ainda hoje, quando se pensa em formar professores, o grande entendimento é o de dar conteúdo e suporte para que o aspirante ao ofício de ensinar saiba lidar com a grande tarefa de *saber*. Quem sabe dá as respostas, sente-se na obrigação de dar explicações, sintetizar, inferir e saciar a ânsia de conhecimento daquele que espera a palavra final do mestre: "Está certo ou errado, professor?". O professor carrega o peso árduo do poder do discurso e da explicação impactante e correta e, às vezes, acontece o pior: o professor fica mordido para sempre com a comichão de dizer, de dar a palavra final.

Os tempos contemporâneos, contudo, não se firmam em uma só âncora de conhecimento. As vozes de autoridade se fragmentaram. Hoje, a escola precisa entender que professores e alunos, juntos, devem criar e produzir conhecimento (Mosé, 2013). Hoje, não se aprende mais pela verticalidade, aprende-se pela horizontalidade. E mais: o mundo está em rede, aprende-se em rede. Além disso, a linearidade cedeu lugar à simultaneidade na forma de entender o processo de estar no mundo. O passado não ficou para trás, está incrustado nas ações e nos hábitos, por isso este novo século conclama a ideia de inserção e não mais de formação, como aconteceu no século XX (Santiago, 2015). Aprende-se a partir da inserção das diferenças, das minorias, das diversidades culturais – o que vem provocando a reescrita, a releitura das histórias. Não cabe mais, portanto, uma ideia do professor que tem a resposta certa. Cabe a noção de professor que busca entender, com o aluno, as novas demandas sociais e culturais. Cabe a noção do professor que provoca, que se encanta (como também queria Rubem Alves), e, principalmente, cabe a noção do professor que *escuta*.

Ser um docente orientador na formação de professor sempre foi uma tarefa instigante, pela responsabilidade de partilhar e mediar a construção de um profissional crítico e consciente de seu papel social. Nos últimos anos, essa tarefa tem provocado mais reflexões, não só pelas mudanças sociais, citadas anteriormente, mas também pelos desafios trazidos pela pandemia de Covid-19, que desestruturou um modelo de escola em seu tempo e, principalmente, em seu espaço. Não há como negar que tudo se mostrava muito novo, e a melhor alternativa foi valorizar a prática da escuta sem a ânsia pela resposta. Esse foi o exercício mais eficaz e desafiador do Projeto de Residência Pedagógica da PUC-Rio, Edital CAPES Nº 24/2022. Foi a partir dessa postura que nasceu a ideia de escrever as vivências e os desafios enfrentados, registrando o processo da prática, em conjunto com as análises teóricas, os diagnósticos e os aprendizados.

O Programa de Residência Pedagógica faz parte da política de incentivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à formação de professores da educação básica. A partir de um regime de colaboração com as redes públicas de ensino, o Programa prevê a imersão do licenciando na escola, propondo um estágio focado na articulação entre teoria e prática docente, com vistas à construção da autonomia profissional. O PRP da PUC-Rio, com base nos princípios da Prática Exploratória (Allwright; Miller, 2002), orienta o seu trabalho para o entendimento da vida na sala de aula, com o envolvimento de todos os participantes do processo, estimulando um comportamento reflexivo contínuo no percurso profissional docente, sempre pautado na ética.

O Edital 24/2022 de Residência Pedagógica começou com grande expectativa de trabalho. Após o Edital 01/2020, marcado pelo ensino remoto e forçosamente adaptado para o contexto da pandemia de Covid-19, tinha-se a esperança da volta ao convívio direto, às trocas e às relações afetivas mais próximas. Infelizmente, a percepção de que os tempos pandêmicos afetaram drasticamente as escolas veio logo de início, impactando professores, docentes orientadores e residentes, em especial aqueles que trabalhavam no Ensino Médio. Quatro situações agravantes valem ser destacadas:

1 – A evasão escolar e a pouca regularidade do aluno na escola;

2 – O aumento significativo do número de alunos inseridos no mercado informal de trabalho;

3 – O desalento, o desânimo e a falta de perspectiva dos adolescentes e jovens;

4 – A dispersão dos alunos nas aulas e a sua imersão indiscriminada nas redes sociais digitais.

O quadro encontrado nos colégios públicos parceiros levou os integrantes do Programa ao reconhecimento das consequências deixadas pela pandemia e à busca por novos direcionamentos para novas demandas. O docente orientador é responsável por orientar e acompanhar as atividades dos residentes de seu núcleo de Residência Pedagógica e precisa dar a eles suporte seguro, mediando a relação com universidade/escola. Isto significa estar atento aos acontecimentos, às dificuldades; sendo assim, é habitual a manutenção de reuniões com os preceptores e o contato direto e contínuo com os residentes.

Diante desse desafio, foi preciso deixar claro o papel social e potente da profissão, porque o discurso da impotência é muito disseminado. O docente orientador não queria que tal panorama deflagrasse quaisquer desistências ou apatia nos residentes. Pelo contrário, não poderia, naquela circunstância, deixar de valorizar o objetivo do Programa, que é o aprofundamento da formação teórico-prática, como também a formação da identidade profissional dos licenciandos – ou seja, o momento era de olhar para a realidade e fazer valer a imersão na escola, possibilitada pelo Programa de Residência Pedagógica. Nas reuniões mensais, cada grupo de residentes contava e trocava as experiências vividas. De início, foi constatada a disparidade entre o número de alunos matriculados e o número de alunos frequentes em sala de aula e a quantidade de alunos com trabalho informal, em especial os das escolas de Ensino Médio. Depois, emergiu a preocupante percepção da falta de perspectiva e de motivos para estar na escola, expressa pelos estudantes dispersos, com seus olhares mergulhados nos aparelhos celulares, ou angustiados e com crises de ansiedade. Nas reuniões, o docente orientador escutava a respeito do novo cenário, que exigia mais atenção e que refletia a sociedade pós-pandêmica desalentada, sem sonho e acuada.

Foi nesse cenário que o edital 24/2024 aconteceu, exigindo a escuta atenta pela busca de entendimento e de propostas a partir das demandas urgentes de resgate e busca ativa de alunos. A impotência sentida foi grande e todos – orientador, preceptor, residente, aluno – precisavam aprender, exercitar a dodiscência de maneira efetiva. Segundo Paulo Freire, a dodiscência é prática capaz de concatenar a atuação do docente e do discente no processo de ensino-aprendizagem. As escolas estavam recebendo os sobreviventes de uma pandemia, seres que ficaram isolados por quase dois anos. Não há possibilidade de recomeço sem olhar para as feridas e as sequelas dos que estavam voltando para as salas de aula. Todos se sentiam im-

potentes diante da dimensão histórica do fato vivido pelo mundo e precisavam escutar as demandas, para além de um trabalho pautado no que se fazia ou sabia. Era necessário escutar para conhecer o que era novo,

> o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 2011, p. 23)

A partir dessa consciência, a postura de escuta conduziu os primeiros passos em direção a um trabalho que conseguisse impactar ou, pelo menos, sensibilizar os alunos. Tal postura pode soar como um gesto muito simples ou corriqueiro, algo que se faz com muita frequência, mas é importante registrar que essa prática vai muito além da capacidade orgânica de ouvir – ou seja, escutar exige atenção e paciência. A prática exigiu o olhar para os incômodos, as inquietações e os desacordos. Diante disso, os residentes, apoiados na liberdade de atuação docente e baseados nos temas que chegaram pela escuta atenta, começaram a elaborar planejamentos em interação com os preceptores, fortalecendo e aprofundando sua formação teórico-prática e desenvolvendo pesquisa colaborativa e produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Este livro, portanto, reúne relatos e artigos do Projeto de Residência Pedagógica da PUC-Rio, Edital CAPES Nº 24/2022, – de docentes orientadores, preceptores e, principalmente, de residentes que, em meio às intempéries e aos desafios da volta às aulas presenciais, procuraram conhecer o novo, registrar um tempo e acreditar nas revisões das formas de aprender e ensinar. A base dos textos é composta de sondagens, indagações, pesquisas e atividades voltadas para as questões mais simples e mais cotidianas, tais como: por que não quero ir à escola? Por que não entro em sala de aula? Que valor tem o Novo Ensino Médio? Como lidar com *fake news* que nos dividem tanto? Como superar tanta apatia? Como lidamos com nossos corpos? Como a escola tem trabalhado as diferenças? Como usar melhor as redes sociais? Como fomentar a leitura?

Aqui estão caminhos estreitos, difíceis, tortuosos. Estão docentes orientadores, preceptores e professores em formação apostando nos desafios, conscientes de responsabilidade social e aprendendo com modelos e antimodelos. Aqui estão relatos nascidos da escuta e do não saber. Aqui estão descobertas, erros, acertos, histórias humanas desse microcosmo social que é a escola. E não há respostas ou dicas, há a consciência de que se tem de experimentar o saber, o não saber, o não ensinar e o gosto por entender. Retomando Rubem Alves, quando lembra do poeta Alberto Caeiro, em sua crônica: "Escutar é complicado e sutil". Parafraseamos o poeta: "Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma". Nesse tempo com tantos desafios, é importante ter a coragem e a calma para deixar nascer outras versões.

As organizadoras

Beatriz Damasceno e Maria Cristina Góes Monteiro

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D; MILLER, I. *Working to understand classroom life through Exploratory Practice.* EP Centre, Universidade de Lancaster, Reino Unido, 2002.

ALVES, R. Escutatória. In: *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTIAGO, S. A literatura brasileira precisa superar o paradigma da formação e entrar no da inserção. *Portal UFMG*, 2015.

01

CONHECENDO OS ESTUDANTES DA ESCOLA-CAMPO

Ana Paula Soares Carvalho

A formação docente ganhou reforços importantes nas últimas décadas com a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – criado em 2007, e o Residência Pedagógica (PRP) – criado em 2018. Esses dois programas têm propiciado a estudantes de licenciatura uma imersão no ambiente escolar, permitindo-os conhecer os meandros do funcionamento das escolas públicas brasileiras e se aproximar do cotidiano da atividade docente. É característica fundamental desses programas o trabalho conjunto entre licenciandos, professores universitários e professores da educação básica no planejamento das práticas a serem desenvolvidas em sala de aula e na análise e no desenvolvimento dos recursos didáticos a serem utilizados.

A literatura tem mostrado os efeitos positivos desses programas em diversos aspectos. Exemplo disso é o trabalho de Haddad *et al*. (2023). Em estudo sobre impacto de um PRP na identidade profissional de professoras de educação infantil, as autoras afirmam que

> as experiências proporcionadas [pelo programa] trouxeram elementos reflexivos para suas práticas com as crianças, reconsiderando a visão das crianças como o seu papel no processo pedagógico. Da mesma forma, trouxe a consciência de que a mudança para uma nova perspectiva pressupõe construção coletiva, trabalho constante e tempo, envolvendo gestores no âmbito institucional e a participação efetiva das famílias. (Haddad *et al*., 2023, p. 95)

Já Yamin, Campos e Catanante (2016), em estudo sobre o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na construção do sentido da docência por parte de estudantes do curso de Pedagogia, concluíram que

> apesar das contingências, atuando no programa, as licenciandas envolveram-se no cotidiano da escola (...), construíram sentidos profissionais do que é ser uma professora e foram reconhecidas como tal pelas docentes e coordenadoras das instituições. Dessa forma, para as bolsistas, o Pibid foi o passo inicial para o ingresso na profissão (...) Antes de viverem o coração da escola, para o grupo, ser professora era uma função significada de maneira generalizada, oriunda da academia e da sua experiência social. Posteriormente à vivência da docência, esses sentidos foram gradativamente ampliados. (Yamin, Campos e Catanante, 2016, p. 43)

Além dessa imersão dos licenciandos de forma profunda no ambiente escolar, parte importante de ambos os programas é a aproximação da universidade com a

educação básica. Com isso, abrem-se caminhos para também para a aproximação dos universos do ensino e da pesquisa. Reforça-se a ideia do professor como pesquisador, na medida em que essa ponte estimula licenciandos e professores da educação básica a aprofundar suas pesquisas sobre os temas trabalhados em sala de aula, sobre as diferentes formas de aprendizagem e sobre a própria escola e sua comunidade.

Este trabalho é fruto justamente do incentivo de ambos os programas à pesquisa sobre a comunidade escolar. Como consta no regulamento do PRP, é característica do programa a "realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula."

No âmbito dos editais CAPES nº 23/2022 (Pibid) e nº 24/2022 (PRP), estudantes dos cursos de Licenciatura de Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras Inglês e Português da PUC-Rio passaram a atuar em um colégio estadual situado no bairro do Leblon, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Esse colégio, vale notar, é parceiro de longa data da PUC-Rio. Vem recebendo há décadas os estagiários de licenciatura da instituição e abrigaram também os projetos de Pibid e RP.

Nos planos de trabalho do Subprojeto Multidisciplinar Biologia e Sociologia (Pibid) e do Subprojeto Multidisciplinar: Filosofia, Língua Portuguesa, Sociologia (PRP), foram inseridas atividades relacionadas à pesquisa sobre o perfil dos estudantes do colégio. Acompanhamos aqui as reflexões de Oliveira (2013) quando ele menciona a importância de conhecermos o contexto social, histórico e cultural em que o discente se insere. Reconhecemos também que compreender esse contexto implica em aprofundar nossos conhecimentos sobre a relação desses estudantes com o mundo digital.

Nesse sentido, seguimos as pistas de Mamede-Neves e Duarte (2008), que, mesmo antes da difusão dos smartphones, já alertavam para a importância de pensar sobre os modos de uso e de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação adotados por crianças e jovens e seu impacto nos processos cognitivos. As autoras atentam, por exemplo, para transformações nas maneiras de ler, escrever, organizar e interagir com os textos que a navegação na internet ajudou a promover. Acreditam que

> a escola precisa se deslocar das concepções de ensino/aprendizagem, nas quais o livro e ela própria se configuram como únicas possibilidades de aquisição de conhecimento e de cultura (tomada apenas como erudição), em direção a outras concepções, em que conhecimento, cultura e comunicação se aproximam, na medida em que são pensados a partir de novos parâmetros teórico/conceituais. (Mamede-Neves, Duarte, 2008, p. 782)

Tendo essas referências em vista, esta pesquisa visa contribuir de modo mais geral para a compreensão da atual economia digital do conhecimento e a socialização das juventudes, de modo a construir alternativas didático-pedagógicas inovadoras, de promoção da motivação para aprender e de enfrentamento dos atuais déficits educacionais do Ensino Médio, especialmente agravados pela pandemia de Covid-19. Especificamente, visa construir um perfil dos estudantes do colégio que recebeu os projetos de Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência da PUC-Rio, com foco na identificação de padrões de uso de tecnologias da informação e comunicação, especialmente naquilo que se refere ao ambiente escolar.

Esse mapeamento se deu com base na aplicação de um questionário a turmas de primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio desse colégio. A elaboração do questionário se baseou em pesquisas anteriores realizadas por bolsistas do Pibid de Ciências Sociais da PUC-Rio que também tinham a intenção de conhecer o perfil e os interesses do alunado. Além disso, o questionário se inspira em um instrumento muito semelhante que foi produzido no âmbito de um projeto sobre hábitos digitais de estudantes do Ensino Médio conduzido pelos Departamentos de Filosofia, Ciências Sociais e Educação da PUC-Rio e que está sendo desenvolvido em outro colégio estadual na zona sul do Rio de Janeiro. A elaboração de ambos os instrumentos se deu com a participação de estudantes de licenciatura e professores da PUC-Rio e professores e estudantes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A elaboração do questionário se baseou também em trabalhos acadêmicos com escopo semelhante. Cabe mencionar aqui novamente Mamede-Neves e Duarte (2008), que, nesse texto, trazem os resultados de pesquisas sobre usos de tecnologia, letramento digital e impactos da internet nos processos de aprendizagem. Outra referência importante é o trabalho de Otrel-Cass (2022), que desenvolveu uma metodologia bastante inovadora para capturar o papel da tecnologia, especialmente dos smartphones, na vida dos jovens. Sua metodologia envolveu incluir os estudantes na confecção dos questionários; reuniões com estudantes, pais e responsáveis e com professores; o uso de videodiários dos estudantes; e, por fim, a preparação de um manifesto com a participação dos estudantes.

O questionário aplicado aos estudantes da escola-campo é composto de três partes:

- Perfil do estudante:
    - Perfil social: idade, cor/raça, sexo, religião, escolaridade da mãe, etc.
    - Identificação de hábitos de lazer, com ênfase na sua relação com jogos eletrônicos, e perfil de consumo de informação.
- Relação com a escola:
    - Identificação de temas de interesse que são ou não trabalhados no ambiente escolar.
    - Identificação de expectativas em relação ao futuro, notadamente expectativas profissionais.
- Uso de equipamentos eletrônicos e mídias digitais:
    - Medição do acesso a equipamentos eletrônicos e a internet.
    - Identificação de padrões de uso de redes sociais.
    - Identificação de usos de tecnologias digitais como recursos de aprendizagem.
    - Medição do nível de letramento digital (o quanto sabem operar diferentes recursos digitais – competência no uso de determinados softwares –, o quanto sabem identificar e utilizar informações encontradas na internet)

O questionário foi aplicado ao longo do mês de março de 2023 e foi respondido por 239 estudantes da escola-campo[1], o que corresponde a cerca de 12% do universo dos matriculados nesse colégio, sendo 55% deles alunos da terceira série do Ensino Médio, 25% da segunda série e 20% da primeira série.

A próxima seção se dedica à exposição dos resultados encontrados a partir da aplicação desse questionário. Ela se inicia com uma breve descrição das características do colégio que funcionou como escola-campo para o Projetos de Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência da PUC-Rio.

Características da escola-campo e de seu corpo discente

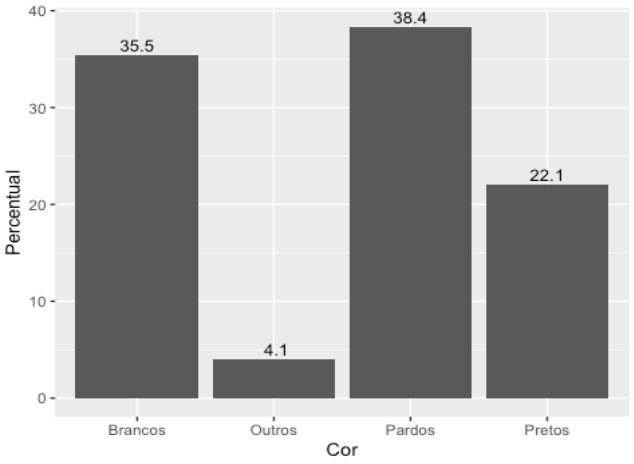
A escola-campo que recebeu os residentes da PUC-Rio é um colégio com quase sessenta anos de história. Uma história, aliás, marcada pela movimentação política e luta contra o autoritarismo. Foi palco importante das manifestações estudantis que marcaram o ano de 2015 na cidade do Rio de Janeiro. O colégio oferece ensino regular e Ensino de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos. Atende a alunos de localidades como Rocinha, Vidigal, Cidade de Deus, Rio das Pedras e Gardênia Azul, além de estudantes dos bairros próximos da Zona Sul do Rio de Janeiro. Em sua estrutura física, o colégio possui: biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala dos professores, sala de leitura, cozinha e banheiros. Segundo o Censo Escolar de 2022 do INEP, a instituição contabiliza 1986 matrículas no Ensino Médio, 158 na Educação de Jovens e Adultos e 28 na Educação Especial. Também segundo esse Censo, o colégio conta com o corpo docente de 106 professores.

1 A portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica define o preceptor como o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Perfil dos estudantes

Conforme esperado, no universo dos pesquisados temos praticamente uma divisão igual entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino. No que se refere à cor, 35,5% se consideram brancos, 38,5% se declaram pardos, 22,1% pretos e 4,1% outros (indígena, amarelo e outros). Abaixo, o gráfico 1 com essa relação.

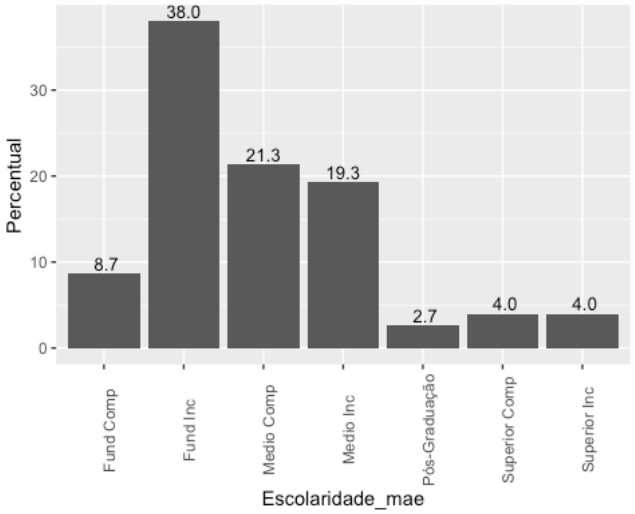
Gráfico 1: Cor



Fonte: elaboração própria

No que tange à escolaridade das mães[2], observa-se que 66% das mães dos estudantes pesquisados não terminaram a educação básica, isto é, não terminaram o Ensino Médio. Vale ressaltar, ainda, que 38% sequer terminaram a etapa do Ensino Fundamental. No Brasil, segundo dados do IBGE, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o Ensino Médio completo em 2022. No que tange ao Fundamental, no Brasil, 28% das pessoas com 25 anos ou mais de idade não finalizaram essa etapa. Esses dados sugerem que a escolaridade das mães dos estudantes pesquisados é, portanto, ainda mais baixa do que a média nacional. Abaixo, o gráfico (gráfico 2) com todos os dados sobre a escolaridade das mães dos pesquisados.

Gráfico 2: Escolaridade da mãe

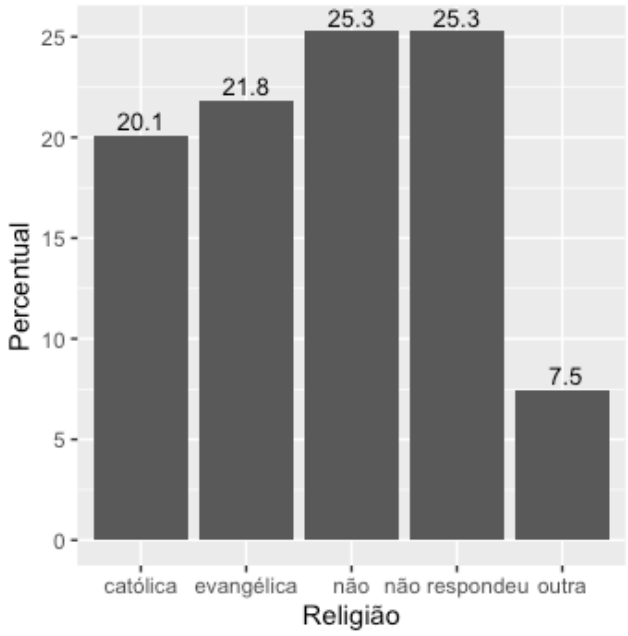


Fonte: elaboração própria.

Com relação à religião dos entrevistados, cabe destacar o percentual de pesquisados que afirmou não praticar nenhuma religião (25,3%). Esse dado se alinha a resultados de pesquisas recentes sobre o tema. O Datafolha identificou, em suas pesquisas eleitorais no ano de 2022, que entre os jovens de 16 a 24 anos o percentual dos sem religião chega a 25% em âmbito nacional (Carrança, 2022). É preciso destacar que 25,3% dos entrevistados não responderam sobre sua religião, o que pode indicar que esse é um tema que gera algum desconforto (ver gráfico 3, a seguir).

2 Optou-se por analisar a escolaridade da mãe por ela aparecer na literatura como um importante fator na determinação do resultado educacional dos filhos. Sobre isso, ver RIANI e RIOS-NETO (2008).

Gráfico 3: Religião



Fonte: Elaboração própria

Passando agora à discussão a respeito dos hábitos de lazer e do perfil de consumo de informação, ela tem início com as atividades que os estudantes pesquisados revelaram fazer em seu tempo livre. O questionário pedia que eles marcassem as três principais atividades realizadas no tempo livre nos último seis meses. Dentre as atividades, destacou-se o consumo de produtos audiovisuais. Pouco menos de 60% assinalaram "ouvir música" e 53,4% "ver filmes/séries". "Conversar com amigos/familiares pelo *WhatsApp*" (46,6%) e passar tempo nas redes sociais (40,8%) também merecem destaque. Apenas 17,2% responderam "ler livros". Esses dados vão ao encontro dos achados apresentados no relatório "Jovens na Ibero-América 2021", produzido pelo Observatório da Juventude na Ibero-América e promovido pela Fundação SM.

> As atividades que os jovens ibero-americanos mais realizam na internet são: comunicação por meio de redes sociais (65%), chats ou mensagens instantâneas (49%) e assistir a vídeos (33%). (...) Ao observar as práticas de uso do tempo livre fora da internet, constatamos que a socialização entre os pares e o consumo cultural, particularmente de música e conteúdo audiovisual, também ocupam as posições de maior relevância entre a juventude ibero-americana, com poucas variações significativas. As atividades mais frequentes da maioria são ouvir música (59%), ver televisão (56%), encontrar-se com amigos (48%) e assistir a séries (40%). (González-Anleo *et al.*, 2021)

Essa pesquisa revela ainda que, apesar de 67% dos jovens brasileiros terem respondido que gostam de ler, eles leem apenas dois livros por ano, em média. Quanto às formas de acessar notícias, chama a atenção que cerca de 60% dos respondentes afirmaram nunca acessar nenhum jornal ou portal de notícias. Dentre os que leem notícias, destaca-se o acesso ao portal *G1*, site de notícias do Grupo Globo que tem acesso gratuito: 22% responderam que consultam esse portal. O jornal televisivo parece ainda ter alguma importância no cotidiano desses jovens: 47% responderam que assistem jornal na televisão, às vezes, enquanto 15% afirmaram que nunca assistem.

Sabe-se que, hoje, uma parcela significativa da população se informa pelo *WhatsApp* ou por outros aplicativos de mensagem, como o *Telegram*. Tendo em vista a importância desses canais e a preocupação com a difusão de informações falsas ou não checadas, tão comum nessas plataformas, dedicou-se uma pergunta à identificação do quanto esses estudantes confiam nas informações recebidas por esses meios. A pergunta pedia que indicassem, em uma escala de 0 a 5, em que 0 é nada confiável e 5 muito confiável, qual o grau de confiança que atribuem a aquilo que é compartilhado no *WhatsApp/Telegram* por um amigo ou familiar próximo. O resultado foi que 38% atribuíram valor 3, indicando alguma confiança, mas também algum cuidado com o que recebem; 17% atribuíram valor 4, e o mesmo percentual, 17%, atribuíram valor 5 – o que denota que muitos desses estudantes confiam muito nas informações que recebem por meio desses aplicativos.

Relação com a escola

Passando para a apresentação dos dados referentes à relação dos estudantes com a escola, vale ressaltar que uma das preocupações centrais da pesquisa foi identificar temas de interesse dos estudantes que

eles consideram não serem suficientemente trabalhados no ambiente escolar. Em outras palavras, desejava-se saber o que esses estudantes gostariam que constasse no currículo ou que, pelo menos, ganhasse mais espaço.

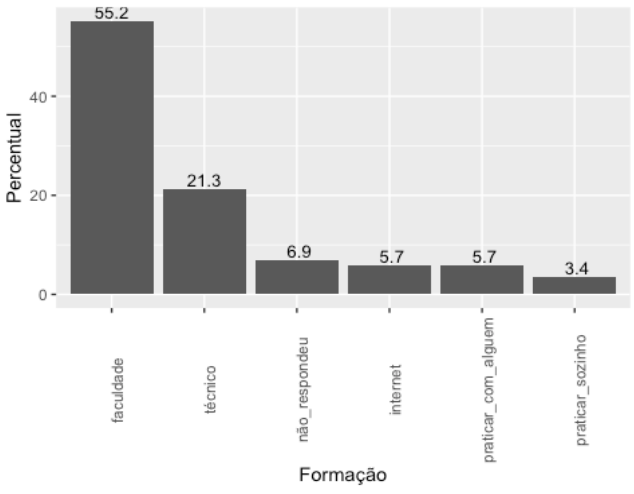
Chama a atenção o grande interesse por temas como educação financeira (61,8%) e economia (47,1%). No "segundo escalão" de interesse estão programação de computadores (36,5%), psicologia (34,1%) e educação sobre gênero e sexualidade (30%). Com menos destaque aparecem artes (26,5%), outras línguas estrangeiras além de inglês (23,5%) e política (22,9%). Esse relativo baixo interesse em política chama a atenção, uma vez que a pesquisa foi realizada poucos meses depois de uma das eleições mais disputadas e cercada de conflitos da história democrática brasileira.

Ainda sobre a relação com a escola, o questionário também buscou compreender como é a relação dos estudantes com as diversas facetas da escola. Em outras palavras, a intenção era compreender o papel da escola tanto como local de aprendizado como de sociabilidade e de contato com outros sujeitos para além do núcleo familiar. A pesquisa perguntou, portanto, sobre as coisas de que mais gostam no ambiente escolar. Considerou-se, para efeitos da pesquisa, que gostar da biblioteca, da sala de aula, do ambiente de estudos mais tranquilo e dos professores denota apreciação pelo que a escola tem a oferecer em termos de possibilidades de aprendizado. Por sua vez, apontar como coisas de que mais gosta no ambiente escolar o pátio, o contato com os colegas e poder ficar um pouco longe de casa poderia indicar a importância da escola como local de sociabilidade. "Contato com os colegas" é o item que aparece com mais destaque, tendo sido apontado por 80% dos pesquisados como uma das três coisas de que mais gostam no ambiente escolar. O pátio foi citado por 59% dos respondentes, enquanto 37% deles responderam "poder ficar um tempo longe de casa". A sala de aula foi assinalada por 27% dos respondentes; ambiente de estudos mais tranquilo por 17,5%; biblioteca por 12,3% e professores por 11%.

No que se refere às expectativas em relação ao futuro, os estudantes foram questionados sobre qual profissão pretendem ter. Além de entender que universos profissionais atraem os jovens na contemporaneidade, essa foi também uma forma de identificar se eles têm em mente carreiras que demandam formação no ensino superior. Pouco mais de 22% afirmaram não saber ou não responderam essa questão. Esse dado por si só é preocupante, na medida em que mais da metade dos respondentes estavam já no terceiro ano do Ensino Médio. Quanto às profissões mais desejadas, destacam-se medicina, psicologia, direito, jogador de futebol e carreiras nas Forças Armadas e nas polícias civil e militar. Entre os respondentes, 40% optaram por carreiras que demandam formação superior e 38% por carreiras que não demandam esse tipo de formação. Observa-se assim que, embora carreiras que estejam ligadas a uma formação universitária estejam no horizonte de desejo de uma parte significativa desses jovens, um contingente significativo não vê a universidade como uma passagem necessária para a vida profissional.

Esses dados estão, de certa forma, condizentes com aquilo que foi encontrado nas respostas à pergunta sobre como eles pretendem chegar à profissão desejada. Pouco mais de 52% enxergam a faculdade como o caminho para perseguir a profissão (ver gráfico 4, a seguir).

Gráfico 4: Como pretendem se preparar para exercer a profissão desejada



Fonte: elaboração própria

Uso de equipamentos eletrônicos e mídias digitais

Passemos, agora, à análise dos dados da terceira parte do questionário, que visou investigar a forma como os estudantes usam equipamentos eletrônicos e mídias digitais. Nessa parte, foi feita uma tentativa de produzir uma medição do acesso a equipamentos eletrônicos e à internet; identificar de padrões de uso de redes sociais; analisar os usos de tecnologias digitais como recursos de aprendizagem e medir o nível de letramento digital (o quanto os estudantes sabem operar diferentes recursos digitais – sua competência no uso de determinados softwares e o quanto sabem identificar e utilizar informações encontradas na internet, por exemplo). Em termos de acesso a equipamentos e à internet, observamos que o acesso a *smartphones* é praticamente universalizado. Cerca de 94% afirmaram ter acesso a um aparelho desse tipo para seu uso exclusivo; 99% afirmaram ter acesso à internet em casa e 71% avaliaram que a qualidade de sua internet é ótima ou boa.

O instrumento de pesquisa buscou capturar a intensidade de uso de tecnologias em quatro esferas: 1) Informação e comunicação; 2) Relações comerciais; 3) Atividades educacionais; e 4) Lazer. Sobre a esfera 1), os estudantes foram perguntados sobre a sua intensidade de uso de tecnologias para procurar informações, editar e postar vídeos, ler e enviar mensagens por e-mail, fazer ligações por voz e ler jornais. Na esfera 2), foram contemplados o uso de serviços bancários e o uso para compras. Na esfera 3), foram incluídos itens como usar editores de texto, elaborar planilhas, usar programas educacionais, fazer cursos e fazer trabalhos escolares. A esfera 4) contemplou itens como jogar, ler e-books, ouvir música, ver filmes e séries e usar redes sociais.

No que tange ao item informação e comunicação, mais de 50% afirmaram utilizar aparelhos eletrônicos para buscar informações várias vezes ao dia. Ao mesmo tempo, menos de 10% utilizam esses aparelhos para ler e enviar mensagens por e-mail e para ler jornais e revistas na internet com essa frequência. Quanto a relações comerciais, seu uso é pouco intenso. Mais de 60% afirmaram nunca usar ou usar raramente seus equipamentos para fazer compras ou acessar serviços bancários. Já o uso para atividades educacionais parece moderado: 50% usam seus equipamentos para fazer trabalhos escolares várias vezes por semana. Entretanto, cerca 70% afirmaram nunca usar ou usar raramente seus equipamentos para utilizar editores de texto ou fazer cursos on-line. O grande uso dos equipamentos eletrônicos, como esperado, concentra-se em atividades de lazer. Cerca de 75% dos estudantes pesquisados afirmaram utilizar seus equipamentos eletrônicos várias vezes por dia para acessar redes sociais, 65% para ouvir música e 50% para ver filmes, séries e vídeos, e 30% para jogar. Menos de 10% usam para ler e-books várias vezes por dia, enquanto quase 75% afirmaram não usar nunca ou usar raramente seus equipamentos para esse fim.

Buscou-se também, com esse questionário, medir habilidades na operação de diversos recursos digitais. As respostas obtidas levam a crer que os estudantes pesquisados têm considerável dificuldade no uso de *softwares* e aplicativos voltados à construção de apresentações (tais como *Canva* e *Power Point*) e criação de planilhas (tipo *Excel*). Também apresentam dificuldades em tarefas como usar programas para eliminar vírus de computadores, mover e organizar arquivos e pastas no computador e instalar sistemas operacionais. Um dado bastante preocupante diz respeito à habilidade em lidar com notícias falsas que aparecem em meios digitais. Cerca de 45% afirmaram não saber avaliar a validade e confiabilidade de sites e informações na internet.

As duas últimas perguntas do questionário se referiam especificamente ao uso da internet para fins escolares. Quanto a isso, 90% dos estudantes afirmaram utilizar a internet para fazer pesquisas escolares. Como se poderia esperar, o *Google* surgiu como a ferramenta de pesquisa mais utilizada, com 90% dos pesquisados afirmando utilizá-la em suas pesquisas escolares. Entre os *sites*, destacam-se *Brasil Escola* (53%), *Brainly* (50,3%) e *Wikipedia* (47%). *Brasil Escola* e *Wikipedia* são *sites* amplamente conhecidos tanto pelo corpo discente quanto pelo docente, e lembram o formato de enciclopédia. O caso do *Brainly* é um pouco distinto. Trata-se de um site que oferece respostas diretas a perguntas dos usuários. As respostas disponibilizadas nesse site são fornecidas por outros usuários e não passam por

edição ou curadoria da administração do site. Cabe destacar também o uso de vídeos como ferramentas de estudo: 65% dos estudantes responderam utilizar o *Youtube* e 15% o *Tiktok* para estudar. Isso denota o quão importante esse formato de estudo tem se tornado entre estudantes de Ensino Médio. Vale notar, ainda, que a pesquisa foi realizada em março de 2023, momento em que as ferramentas que se utilizam de inteligência artificial para fornecer respostas a perguntas dos usuários – sendo talvez o *ChatGPT* a mais conhecida dentre elas – ainda não haviam se difundido amplamente no Brasil. Mas conversas informais com os estudantes da escola-campo ao longo do ano de 2023 indicam que esse tipo de ferramenta passou a ser largamente utilizada por eles, especialmente a *LuzIA*, um software de inteligência artificial que atuava por mensagens dentro do próprio aplicativo WhatsApp.

***

Como foi afirmado no início deste trabalho, o sentido da pesquisa foi aprofundar o conhecimento sobre o corpo discente da escola-campo, especialmente no que tange a sua relação com o ambiente escolar e ao uso de equipamentos eletrônicos, de modo a melhor planejar as atividades dos pibidianos e residentes que atuaram no colégio ao longo do ano de 2023. Pibidianos e residentes que atuaram nessa escola-campo desenvolveram atividades já tendo em vista dos resultados encontrados na pesquisa. Baseados nas respostas à questão sobre temas que os estudantes gostariam que fossem trabalhados no colégio, os pibidianos de Ciências Sociais criaram, por exemplo, um material audiovisual sobre os temas de gênero e sexualidade e questões socioambientais. Dado o uso massivo do *Google* e do *Brainly* como ferramentas de pesquisa apontadas pela pesquisa, pibidianos e residentes desenvolveram trabalhos em que buscavam fazer com que os estudantes refletissem sobre fontes confiáveis de informação. Além disso, foram feitas discussões sobre os impactos do uso das redes sociais sobre a saúde mental e sobre o papel dos algoritmos na formação dos gostos, interesses e crenças. Tendo em vista o interesse limitado dos estudantes no ensino superior, foram também promovidas palestras e conversas sobre as possibilidades de acesso à universidade e sobre a importância da formação universitária para a inserção no mercado de trabalho com melhores salários.

Apostamos que esse esforço em identificar os interesses dos estudantes e começar a capturar as formas como eles têm usado tecnologia e a maneira como isso impacta a sua vida escolar pode ser útil para a toda a comunidade da escola-campo. Acreditamos que direção, coordenação pedagógica, corpo docente, pais e responsáveis podem se utilizar desses dados para pensar algumas estratégias de ensino e formas de levar os estudantes a repensar a sua relação com as redes sociais. Ressalta-se a necessidade de formar esses estudantes para o uso de ferramentas e softwares importantes para a vida cotidiana e o mercado de trabalho. Por fim, parece-nos imperativo refletir sobre formas de letramento digital e sobre como preparar os estudantes para lidar com um universo inundado pela inteligência artificial. Auxiliar os estudantes na compreensão dos mecanismos de operação da inteligência artificial, seus limites, vieses, bem como as formas úteis, responsáveis e éticas de utilizá-la são tarefas que a escola tem de realizar.

Referências bibliográficas

CARRANÇA, T. Jovens "sem religião" superam católicos e evangélicos em SP e Rio. *BBC*, 2022.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. M. *et al*. *Jovens na Ibero-América 2021*. 2021.

HADDAD, L. *et al*. Ressonâncias de uma experiência além-mar de formação continuada de professoras de educação infantil. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 119, p. 86–97, 2023.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 769–789, 2008.

OLIVEIRA, A. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. *Revista Inter-Legere,* v. 1, n. 9, p. 25–39, 2013.

OTREL-CASS, K. Presenting a students' tale: The smartphone manifesto. *International Journal of Educational Research*, v. 114, 2022.

RIANI, J. DE L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: Qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 25, n. 2, p. 251–269, 2008.

YAMIN, G.; CAMPOS, M.; CATANANTE, B. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 97, n. 245, 2016.

02

“COMO NÃO LEVANTAR DEBATES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO QUANDO ESSE É O ASSUNTO QUE MAIS NOS AFETA?” UMA REFLEXÃO ACERCA DA REFORMA INSTITUÍDA, A PARTIR DA ANÁLISE DE RELATOS DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Queila Soares Candeias
Pollyanne de Melo Oliveira
Rafaela Rozes Schaimberg

Em um mundo em constante transformação, novas competências, estratégias e habilidades passam a ser exigidas dos indivíduos, seja direta ou indiretamente, em âmbito pessoal ou profissional. A instituição escolar, nesse sentido, não fica de fora da discussão – sendo uma das que devem acompanhar, na medida do possível, as mudanças que se impõem. Afinal, ela não só é um dos principais meios de socialização da criança desde os seus primeiros anos de vida, como também é um ambiente formador – de personalidades e de inteligências.

Sendo assim, a reforma do Ensino Médio se apresenta, em princípio, como uma ideia promissora na tentativa de construir uma via inovadora para essa última etapa do Ensino Básico:

> A Lei n° 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Brasil, 2017)

A proposta, em teoria, de alterar os percursos formativos dos estudantes a partir de seus interesses e necessidades – com o intuito de influenciar seus projetos de vida e de levá-los a desenvolver autonomia, autoconfiança, empatia, responsabilidade, senso crítico e capacidades de análise e de argumentação – parece revelar a necessidade urgente de se repensarem práticas pedagógicas em vista de uma realidade alterada (Corrêa *et al*., 2021).

A prática, contudo, tem conseguido se mostrar bem diferente do que se expõe no plano da lei – pela percepção dos anseios, comentários e dúvidas dos alunos do 2° ano, que acompanhamos nas turmas de Português e Literatura, durante a implementação do Subprojeto Interdisciplinar do Programa Residência Pedagógica, Edital nº 24/2022, da PUC-Rio.

Nesse trabalho, atentas à preocupação dos alunos, nos propusemos a escutá-los sobre como a Reforma se deu no contexto de sua escola e quais seriam/eram as suas percepções concretas acerca desse fato. A partir daí, procuramos refletir sobre o que pode ter faltado na implementação para que tenham concebido o projeto da Reforma, desde o seu início, como algo falido. Ainda que representem, em um contexto amplo, apenas uma parcela de alunos, sem dúvidas eles levantam questões importantes a serem levadas em consideração – seja pelos gestores escolares, seja pelos que estão mediando as alterações em uma hierarquia mais alta.

Como a ideia se deu

Logo no início do ano, em março de 2023, nos propusemos a trabalhar argumentação com as quatro turmas que acompanhamos no colégio. Para tanto, articulamos, em conjunto com nossa preceptora – professora da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os estudantes-residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo – uma dinâmica que começava com o jogo "Cidade-Dorme". O jogo consistia na organização de um júri simulado, com tema escolhido pela classe. A culminância do exercício voltava-se para a estruturação de um texto dissertativo-argumentativo, atendendo à proposta dos vestibulares que muitos alunos fariam.

Na etapa de escolha do assunto a ser debatido, um aluno da turma 2015 entoou uma fala que muito nos marcou: "Por que discutir sobre a legalização do aborto ou das drogas quando a reforma do Ensino Médio é o que mais nos afeta?". Não retirando a importância de reflexão acerca dos demais objetos de estudo trazidos pelos discentes, pudemos perceber, desde esse momento, como esse tópico lhes era central e motivo de muitos anseios. Tanto isso é verdade que, além de o comentário do aluno ter sido prontamente acatado pelos demais, gerou risadas sobre como dariam conta de ser "vozes a favor" de um contexto que não lhes parecia em nada favorecedor.

A reforma, no contexto do colégio, de fato se deu de forma conturbada – o que pôde ser visto por nós antes mesmo de o ano letivo começar. Por exemplo, horários e professores a assumirem as disciplinas, por exemplo – principalmente no que diz respeito às eletivas propostas – foram alterados diversas vezes até que fosse possível, para a coordenação, alcançar uma certa estabilidade na grade curricular. Também houve, entre docentes dos diferentes campos do conhecimento, dúvidas sobre como conduzir aulas cujas temáticas não teriam feito parte de sua formação profissional, como as de disciplinas chamadas "Brigadeiro" ou "De olho na rede digital". Isso sem contar, ainda, com a circunstância de muitos se verem inseguros diante da repentina redução de sua carga horária com as turmas. Língua Portuguesa, Literatura e Redação – as quais, até o ano de 2022, contavam com seis tempos semanais – passaram a contar somente com três – fator que, sem dúvida, passava a exigir tanto de nós, residentes, quanto de nossa preceptora uma reflexão sobre como realizar um trabalho com os alunos que realmente fosse produtivo. Em suma, a modificação parece ter ocorrido sem tempo para um preparo efetivo dos docentes, em especial em um momento de readaptação das escolas após o período da pandemia.

Por isso, ainda que tentando estabelecer os melhores objetivos, não conseguimos fazer com que os discentes deixassem de perceber o que estava em curso. Afinal, tudo isso impactou sobremaneira em suas expectativas. Não à toa, ao longo do ano, comentaram em inúmeras ocasiões sobre como algumas novidades

estabelecidas, a exemplo da disciplina "Projeto de Vida", não denotavam claramente o conteúdo abordado, ou sobre como docentes elencados para tomarem a frente de eletivas que demandavam saberes acerca do mundo digital sequer sabiam, ao certo, como configurar seus celulares.

Percebemos que esses comentários, que eram rapidamente silenciados ou deixados de lado por exigências curriculares, poderiam se transformar em uma atividade reflexiva. Sendo assim, não muito tempo depois, nos reunimos e decidimos que conduziríamos, em cada uma das turmas, um breve debate com os estudantes sobre o Novo Ensino Médio e as mudanças que ele trouxe para o ambiente escolar, e solicitaríamos que cada um deles se pusesse a escrever um relato em que conseguisse transmitir as suas impressões acerca do que estavam vivenciando. No entanto, entendendo que somente a enunciação dessa proposição seria pouco, estabelecemos quatro perguntas norteadoras, as quais deveriam ser base para a escrita dos estudantes: 1) Quais eram as expectativas que vocês tinham no 9° ano para o Ensino Médio?; 2) Essas expectativas foram cumpridas?; 3) Como está sendo a experiência, de modo geral?; 4) O que vocês esperam do 3° ano?. Tal como esperado, a tarefa rendeu produções que traziam consigo perspectivas muito interessantes – demonstrando tanto como os alunos tinham ampla noção do que estava mudando em sua rotina escolar, quanto como possuíam opiniões consolidadas a respeito de toda a Reforma. A seguir, veremos principalmente duas dessas produções, buscando entender o que foi expresso, como isso se relaciona à lei e o que indica, na prática.

Relatos e discussão

O primeiro relato que nos chamou atenção foi redigido por uma aluna da turma 2015:

> *A pandemia, no início de 2020, dificultou o ensino de todos os estudantes, principalmente os de escolas públicas. Com o ensino a distância dificultando o aprendizado, era complicado criar grandes expectativas para o Ensino Médio.*
>
> *Entrar no 1° ano foi decepcionante de cara, devido às mudanças de tempo de matérias importantes por eletivas que não acrescentam em nada e nem ajudam na prova mais importante para nós, o ENEM.*
>
> *Para o 3° ano, pretendo conseguir um Pré-Vestibular porque, apenas com as aulas do Novo Ensino Médio, minhas notas no ENEM não serão suficientes para que eu seja aprovada para a faculdade. Contudo, também espero que no próximo ano o Governo ajuste e melhore nosso ensino.* (Aluna 1, 2023)

A resposta dada aos questionamentos cumpre o papel de levantar pontos importantes a serem debatidos. Em primeiro lugar, seria a garantia de entrada na faculdade a única função dessa etapa de ensino? Codes et al. (2021) lembram, em seu estudo, que historicamente o tipo de formação predominante ofertada aos alunos de Ensino Médio delineia um movimento pendular – sendo, por vezes, mais generalista, tendo como objetivo a entrada na universidade e sendo, por outras, mais focada em cursos profissionalizantes, para a entrada imediata no mercado de trabalho. Entretanto, ressaltam, também, sobre a recente demanda de se desenvolverem, igualmente, saberes mais amplos para a vida adulta, como cidadania, democracia, ética e consumo – sem contar com atividades que podem ajudá-los com sua saúde mental (Codes et al., 2021).

Trazemos os pesquisadores para nossa discussão, por pensarmos em linha bastante similar. Ainda que a questão do vestibular apareça já intrincada à última etapa do Ensino Básico, sem dúvida ela não deveria ser a única a chamar os holofotes para si. Afinal, apesar de se configurar como o último momento escolar utilizado para esse fim, não nos parece que as práticas pedagógicas devam ser construídas, ao longo dos anos letivos, somente com esse direcionamento. A construção de outras competências importantes para a vida além da escola, por exemplo, não deveria ser ignorada nessa reta final, inclusive devido à circunstância de a adolescência, em si, ser um período importante de formação e de desenvolvimento de pensamentos, ideologias e valores (Codes, 2021). Apesar disso, é clara a percepção de que os itinerários formativos não eram vistos pelos alunos como algo que poderia ser importante para sua formação. Ao contrário, acreditavam

que eles prejudicavam o verdadeiro foco – seu preparo para a universidade.

Em segundo lugar, ainda que a entrada na universidade pelo vestibular fosse tomada como o único referencial importante nesse momento, será que poderíamos dizer que o problema se encontra no alunado, não no que o sistema oferece? Mais uma vez, a resposta que damos para esse questionamento aponta para uma falha em como a implementação da Reforma foi conduzida desde seu princípio. Ainda que vejamos muito claramente, a partir da realidade constituída na escola-campo, a circunstância de o ensino estar se adaptando ao que foi imposto pela lei, parece ter havido um descompasso entre esse momento e o momento de atualização do principal exame para a entrada no universo acadêmico – o ENEM. Não afirmamos, é claro, que um atraso como esse seja algo definitivo. Contudo, não podemos ignorar as consequências práticas que ele traz para aqueles que de fato veem suas rotinas atingidas pelas reformas curriculares enquanto uma mudança não é colocada em ação. Não fosse isso verdade, por que a aluna do relato em análise destacaria, tão firmemente, sua impressão de que não seria capaz de ser aprovada para a entrada em qualquer universidade, caso não contasse com recursos além da escola?

Por fim, ainda a respeito do que foi expresso, nos parece fundamental notar como o discurso produzido pela aluna não foi algo exatamente particular. Outra aluna, também da 2015, deixou em seu relato que não acreditava que teria o potencial para entrar em uma faculdade, não fosse o auxílio de cursinhos ou pré-vestibulares. E uma terceira, desta vez da turma 2014, demonstrou o anseio e a dúvida sobre conseguir – ou não – ser aprovada no vestibular, em vista das alterações em curso. Isso nos mostra, portanto, como a problemática parece de fato se consolidar e como a preocupação se estende por vários estudantes.

Já o segundo relato veio de outra aluna da 2014. Destacamos, aqui, o trecho dele que julgamos importante para análise:

> *Do terceiro ano, eu espero não fazer ou que acabe rápido, porque, com esses dois anos, eu perdi totalmente a vontade de estudar. Antes eu sempre aprendia algo novo e, hoje, o que temos é um professor que não sabe configurar o celular e se impressiona com o neto sabendo telefonar ensinando sobre cuidados na rede digital.* (Aluna 2, 2023)

O primeiro ponto que nos saltou aos olhos ao nos depararmos com essa produção foi um aparente desejo, por parte da discente, de não cursar o último ano do Ensino Médio – o que seria decorrente de frustrações relativas ao que já havia sido experienciado. Como é importante mencionar, Ferretti (2018, p. 26) afirma que a reforma curricular proposta se justifica em dois pontos: a baixa qualidade dessa etapa de ensino no país e a consequente necessidade de torná-la atraente aos estudantes, em razão dos índices de abandono e reprovação vistos. Nesse sentido, nos parece interessante notar como, mesmo em seu princípio, a etapa final do percurso educacional já demonstrava as suas falhas, segundo a percepção dos próprios alunos, por não enxergarem nela um sentido prático em suas vidas. Essa percepção, é claro, se encontra apoiada na própria circunstância de não parecer ter ocorrido, de fato, um amplo planejamento a respeito de como a mudança seria instituída no espaço escolar.

A maior prova disso, inclusive, está no próprio discurso da aluna, quando afirma que o professor responsável pela disciplina "De olho na rede digital" não possui amplos conhecimentos sobre aparelhos eletrônicos. Longe de pensarmos que isso se trate de uma falha do professor, entendemos que um fato como esse apareça como consequência direta de uma reconfiguração repentina. Afinal, ainda que se tenha estabelecido, por parte de alguns pesquisadores, a expectativa a respeito de uma formação continuada para que os educadores conseguissem atingir o que deles estava sendo esperado, ela não veio a se concretizar de fato (Nosso Ensino Médio, s.d.). Sendo assim, vale, nessa altura, outro questionamento: essa responsabilidade deveria caber a quem? Acreditamos que, ao contrário de dever ser uma articulação somente da instituição de ensino, um plano como esse deveria ser elaborado e pensado em conjunto – sendo posto não apenas como meta para gestores, mas como uma certeza futura. Embora não seja possível deixar de perceber

que o foco da aluna foi dado a uma eletiva específica – que, em teoria, teria a sua importância para a vida dos discentes, uma vez que esses se encontram inseridos no meio online – o que dizer de outras eletivas que se concretizaram no colégio, como "Brigadeiro"? De que maneira seria possível levar os estudantes a darem credibilidade a uma matéria como essa, mesmo que o professor seja apto a ensiná-la? A questão nos parece, no mínimo, complexa.

Por fim, recuperando Ferretti (2018, p. 26-27), é crucial que se leve em conta que a baixa qualidade de ensino dessa etapa final e que o abandono e a reprovação relativos a ela não se dão somente por uma questão curricular. Em oposição, eles se dão por uma série de motivos, como: infraestrutura inadequada – seja de laboratórios ou de simples bibliotecas, difíceis expectativas de plano de carreira impostas para professores, falta de organização na implementação de projetos, além dos problemas sociais com os quais muitos estudantes já convivem, como a violência urbana, a violência familiar, a gravidez na adolescência ou mesmo a necessidade de passar a contribuir com a renda de casa.

Portanto, tomando como base a pesquisa de Ferretti, nos parece que, enquanto o foco for dado apenas ao currículo em si – e não a outros fatores que se relacionam ao sistema – o problema de evasão ou do desinteresse não será cuidado da forma adequada. Como consequência, ao contrário de nos direcionarmos para uma melhora em nossos índices associados à educação, parecemos nos encaminhar para um retrocesso, nos afastando progressivamente da realidade dos estudantes.

***

Tendo em vista as conversas e as dinâmicas desenvolvidas ao longo do ano letivo, pudemos perceber o quanto a temática da reforma do Ensino Médio era central para os alunos do 2° ano e o quanto ela os deixava inseguros e incertos acerca das possibilidades futuras que se apresentavam para eles. Isso sem contar, também, com o fato de termos conseguido acompanhar de perto possíveis razões para que tenham se sentido dessa maneira.

Acreditamos, sobretudo, com nossa pesquisa, que a prática em muito se distancie do que se encontra no plano da lei, em decorrência de uma rápida implementação que não considerou, por exemplo, divergências cruciais entre as redes particular e pública de ensino; entre distintos municípios, cidades e estados, e entre aquilo que se propunha e o exame que ainda permanecia enquanto avaliador da possibilidade – ou não – de entrada do aluno no universo acadêmico. A proposta trazida pela Reforma – que poderia levar o país a alcançar melhores índices em sua educação e, por conseguinte, a conquistar maiores avanços – para alguns já se apresenta, ainda em seu berço, como falida. O que parece nos restar é lutar para que as lacunas que hoje se apresentam deixem de ser, no longo prazo, um problema definitivo para os estudantes, concedendo a eles, de fato, a concretização daquilo que seria um ensino voltado aos seus interesses e às suas necessidades, e que os preparasse para as exigências de um mundo em constante transformação.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017.

CODES, A. L. M.; FONSECA, S. L. D.; ARAÚJO, H. E. *Ensino M**édio**: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?* Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, junho de 2021.

CORRÊA, J. B. *et al*. A proposta do Novo Ensino Médio e os percursos formativos em prol dos interesses e necessidades dos alunos. *VII CONEDU – Conedu em Casa*. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

NOSSO ENSINO MÉDIO. Formação Geral Básica - O que há de novo no ensino médio. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/03/FGB_C2_Texto-1.pdf. Acesso em: 12 dez 2023.

03

EVASÃO DA SALA DE AULA: MOTIVAÇÃO E/OU DESMOTIVAÇÃO NO IMPACTO DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Aline Figueiredo
Ana Carolina Veiga
Karen Lopes
Noemi Limeira Galvão

Como integrantes do Projeto de Residência Pedagógica, Subprojeto de Letras-Português, do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desenvolvido na PUC-Rio, procuramos investigar e entender os fatores ligados à permanência ou à ausência dos alunos dentro da sala de aula em um colégio estadual da Zona sul do município do Rio de Janeiro. A Residência Pedagógica tem como objetivo contribuir para a formação da identidade docente dos graduandos dentro de escolas públicas do Brasil, a partir de um aprofundamento da formação teórico-prática de estudantes de licenciatura. Esta análise teve como base a nossa vivência e a nossa busca por entendimento do momento de mudanças no Ensino Médio e da volta definitiva dos alunos ao colégio, após a pandemia. Ao chegar ao colégio estadual, encontramos corredores cheios e salas vazias. Iniciando-se as aulas, percebemos também que uma grande quantidade dos alunos de diversas turmas da tarde havia adquirido o costume de chegar atrasada. A partir daí, impulsionadas pelo desejo investigativo da Prática Exploratória (PE) e motivadas pelas professoras coordenadoras da Residência Pedagógica, iniciamos uma pesquisa para investigar os motivos dessa evasão.

O primeiro contato com a escola ocorreu por meio de uma reunião na unidade escolar com a preceptora – docente da unidade que nos acompanha em todo o período do Programa – que nos explicou quais eram as demandas dos alunos e os conteúdos do bimestre. Entretanto, o início foi um pouco conturbado. Afinal, mesmo tendo orientações para dar prosseguimento ao trabalho, nas primeiras semanas dos residentes nas unidades escolares os professores do Estado do Rio de Janeiro aderiram à greve para reivindicar o piso salarial e outros direitos e, em especial, reclamar contra as atribuições impostas pelo Novo Ensino Médio. Em alguns encontros para a realização de planejamentos de aulas, com o objetivo de alinhar o que deveria ser feito, a preceptora alertou sobre um desafio que teríamos pela frente. Em uma das conversas que tivemos,

ela afirmou que o trabalho não seria fácil, pois além da falta de recursos havia o preocupante estado dos alunos, que se encontravam apáticos, em sua maioria. Vários fatores poderiam ser relacionados a esse estado, considerando o reflexo da pandemia na vida escolar dos alunos. Mas, nem tudo dizia respeito à pandemia, visto que outras dificuldades foram enfrentadas pelos estudantes no ano de 2023 – um ano delicado com um período de paralisação de professores; um ano em que alguns alunos da rede tiveram o seu primeiro contato com as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio (um modelo que propõe uma grande reformulação na grade por meio da redução curricular de disciplinas que antes eram obrigatórias e instaura disciplinas com nomes que, na maioria das vezes, são difíceis de serem interpretados) e, além disso, um ano em que houve muitos relatos referentes às violências (sociais e urbanas) sofridas, que afetam a juventude como um todo.

Observação e entendimento no processo de ação

Antes de iniciarmos a exposição, é necessário que o leitor tenha conhecimento de algumas referências que perpassam toda a nossa formação e atividade enquanto integrantes do projeto de Residência Pedagógica.

Para entendermos as desmotivações e motivações que estimulam e desestimulam os alunos com os quais tivemos contato no colégio estadual no qual estagiamos, optamos – como explicitado na abertura deste capítulo – pela Prática Exploratória (PE), que consiste em uma abordagem de pesquisa baseada na interação entre os praticantes. Nessa abordagem, busca-se o entendimento de suas práticas em vez de focar nas soluções, a fim de que se reflita e discuta o que "incomoda" em sala de aula, a partir da criação de puzzles/pôsteres que retratam os questionamentos, as ideias e até possíveis diagnósticos para tal "incômodo". Tal prática foi escolhida porque, além de ser um trabalho investigativo que envolve as noções de afetividade, escuta e acolhimento, ela também preza pela discussão sobre a qualidade de vida do aluno e do professor no ambiente escolar, colocando-a como um dos seus pilares centrais. Além disso, estávamos em busca de uma atividade específica para os alunos, que dialogasse com eles, e na qual eles se vissem representados para que se sentissem motivados a participar. Segundo Allwright (2006), a PE faz com que o indivíduo troque de posição entre pesquisador-pesquisado involuntariamente, fazendo autorreflexões e avaliações sobre si e sobre o ambiente em que ele está.

Turmas do primeiro ano e segundo ano do Ensino Médio – Aulas de Português e disciplinas do Novo Ensino Médio – comportamento e interação dos alunos

Uma das primeiras percepções que tivemos foi a ausência dos alunos da sala de aula, mas observamos que os corredores estavam sempre muito movimentados, cheios de alunos subindo e descendo para todos os cantos com suas mochilas nas costas e sempre com fones de ouvido e celulares. A turma do segundo ano foi a que mais apresentou problemas sérios de evasão. Como estagiárias, só vimos a turma completa duas vezes e apenas no final do ano; segundo os próprios alunos, a frequência fica maior no quarto bimestre. A turma, em si, é bastante harmônica. Quando levamos assuntos que exigem debate, eles são capazes de discordar sem se desentender, pois sabem respeitar o turno de fala uns dos outros e, apesar de terem o seu grupo de amizade estabelecido em sala de aula de modo topográfico, eles transitam entre eles, sem problemas. A maior questão encontrada naquela turma, além da evasão, foi a dispersão causada pelo uso de aparelhos celulares: a todo momento os alunos estavam de fones de ouvido e conectados em alguma rede social durante as aulas, e assim a professora precisava pedir a atenção constantemente – o que, em alguns momentos durante as aulas, acabava gerando desconfortos e respostas malcriadas entre alunos e a professora, com alunas alegando, por exemplo, que "o fone é meu, se eu ficar surda problema meu". Por conta disso, além de a professora precisar se

desgastar pedindo atenção para a matéria apresentada no quadro, ela ainda acabava por se exaltar para explicar que barulhos atrapalhavam os momentos das explicações.

Outro ponto importante observado foi o estado emocional dos alunos. No segundo ano, com faixa etária em torno dos 16-17 anos, eles já apresentam um semblante e um discurso de extremo pessimismo perante a vida adulta e os estudos. Constituem um público-alvo difícil de trabalhar e de ser alcançado, já que estão sempre questionando a utilidade das atividades curriculares em sua vida pessoal, com frases como "pra que aprender isso?" e "pra que escrever esse trabalho?". Tal postura fez com que questionássemos as nossas próprias propostas e a utilidade das atividades, e também nos instigou a entender o motivo da desmotivação dos alunos quanto a estar em sala de aula. Muitas vezes, enquanto ministrávamos aulas, conseguíamos ver olhares tristes para os celulares. Alguns alunos tinham crises de choro e outros de ansiedade em plena sala de aula. Presenciamos alunos desmaiarem devido a crises de ansiedade, e outros nos confidenciaram que não compareciam frequentemente à escola por conta de problemas de saúde mental. Alguns faziam acompanhamento clínico e, apesar de estarem estudando na escola há anos, ainda não tinham se adaptado ao ambiente e não viam a hora de deixar a vida escolar.

As duas turmas de primeiro ano, por sua vez, não escapavam dessas mesmas questões: falta de frequência dos alunos, grande rodízio, forte apatia por partes deles. Alguns chegaram a relatar que só voltaram para a escola depois que começamos o trabalho de tentar resgatá-los de alguma forma; entretanto, o fator preponderante que fez com que chegássemos ao tema da evasão/permanência foi a questão de os alunos irem à escola, mas não irem para a sala de aula. Dessa forma, começamos a direcionar as atividades das aulas de Português e Literatura para temas que aproximassem e levassem os alunos a pensarem "por que e para que estamos aqui?", lacuna que até poderia ser respondida por nós, residentes, porém seria mais significativo e empoderador se fosse respondida por eles.

Aulas de Português e disciplinas do Novo Ensino Médio – busca por temas importantes para os alunos

As disciplinas do Novo Ensino Médio que abarcaram as aulas de Português no segundo ano do Ensino Médio foram "O que rola por aí?" e "De olho nas mídias digitais". A matéria "O que rola por aí?" era oferecida todas as sextas-feiras ao longo de um tempo para a turma do segundo ano, e logo em seguida era a vez da matéria "De olho nas mídias digitais". A preceptora se preocupou em escolher temas para debate e produção de textos que conversassem com as propostas das duas matérias; no caso, temas contemporâneos que levassem os alunos a refletirem e se verem como indivíduos, cidadãos, futuros profissionais e que, ao mesmo tempo, interagissem com as diversas formas de troca e de expressão das redes sociais. Segundo o site da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa reforma foi feita e tais disciplinas foram incluídas com o objetivo de uma formação plena do aluno, ou seja, é imprescindível que eles reflitam sobre carreiras que gostariam de ter, capacidades intelectuais, seus sentimentos, seus medos, e aprofundem e discutam sobre seus vínculos sociais e afetivos dentro do espaço escolar.

A preceptora nos dava espaço para montar as aulas; porém, ela estabelecia o assunto previamente. Se o tema da semana fosse, por exemplo, autoestima, poderíamos levar textos relacionados ao tema, propostas de atividades e trabalhos para serem feitos em sala, além de indicar outros assuntos que poderiam ser importantes para os alunos, como os temas pertencimento, africanidades e cidadania. Tais assuntos sempre partiam das recomendações dos alunos para serem trabalhados em sala de aula.

As diferentes formas de desmotivação enfrentadas pelos alunos e como isso impacta a evasão da sala de aula

Em primeiro momento, perguntamos apenas à professora sobre a frequência dos alunos. Devido à

paralisação das escolas estaduais do Rio de Janeiro (17/05/2023 a 29/06/2023), havia muitas turmas recém-formadas, então seria difícil saber com precisão. Mas, se havia algo certo, eram as faltas no primeiro e segundo tempos de aula. Depois disso, começamos a perguntar para os alunos os motivos das faltas e atrasos. Alguns chegavam a ir para a escola, porém ficavam "passeando" pelos corredores, encontrando-se com amigos em outras salas de aula que não eram as suas, enfim, demonstrando um descaso com o seu próprio processo educacional. Muitos se defenderam das faltas argumentando que trabalham, por isso chegavam atrasados para a aula que começa às 13h, ou seja, o primeiro tempo ficaria muito comprometido. O trabalho é uma realidade para os estudantes contemporâneos de escola pública, faz parte da rotina deles, e não tem como negar que afeta a frequência à escola. Esses alunos que trabalham e, em decorrência disso, chegam atrasados, reclamam do fato de a escola ameaçar fechar os portões após as 13h e não permitir a entrada de quem não pôde cumprir o horário. É uma medida dura e brusca, mas, por outro lado, enxergamos que regras são necessárias para que um bom trabalho aconteça. Assim, professores e alunos precisam fazer a sua parte igualmente.

Por parte da preceptora, percebemos o seu interesse em conciliar a situação, acolhendo todos os alunos e considerando as necessidades que eles demonstravam ter. Ela comunicou aos alunos que conversaria com a direção sobre a situação e que, se possível, tentaria que abrissem uma exceção para que pudessem chegar com mais calma. Essas necessidades específicas provocadas pela entrada de jovens estudantes no trabalho informal, principalmente após a pandemia, precisam ser vistas pelas unidades escolares.

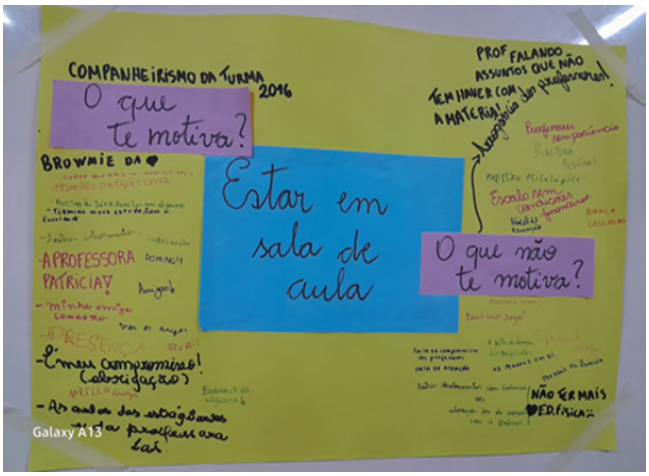
Em relação ao restante dos alunos que chegavam atrasados ou negligenciavam as aulas, não houve explicação alguma por parte deles. Para nós, ficou apenas aquela sensação de que eles estavam lá obrigados, e iam para a escola porque fazia parte da sua rotina. É complicado encarar a realidade assim, de uma vez: o dia a dia na escola pública não é fácil. Continuamos a refletir: "o que faz tudo ser tão chato que eles não conseguem vir às aulas?"

O que te motiva ou não a estar em sala de aula (pôster interativo)

Pensar em motivação é pensar naquilo que provoca o indivíduo em direção a alguma coisa, e isso é bastante interessante em relação à educação, já que é a partir dela que é possível o movimento de mudança social por meio do acesso ao conhecimento. Através de uma pesquisa em sala de aula, em uma atividade exploratória, recolhemos respostas dos alunos em relação aos fatores de motivação e desmotivação que impactam na permanência ou não deles na sala de aula. Seguimos na metodologia da Prática Exploratória (PE), em que os aprendizes "são ao mesmo tempo, indivíduos únicos e seres sociais, que são capazes de levar a aprendizagem a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como praticantes do aprendizado" (Allwright; Hanks, 2009, p. 115).

O tema pensado foi "O que te motiva e (ou) o que não te motiva a estar em sala de aula?". A ideia inicial era que cada um escrevesse sobre como se sentia em relação a estar ou não em sala de aula. Colocamos o cartaz no quadro e eles se sentiram à vontade para escrever, a partir daí, um relato pessoal sobre as suas motivações e desmotivações. Apesar de já termos hipóteses acerca dos motivos para a baixa presença em sala de aula, procuramos deixá-las de lado, pois nunca havíamos perguntado aos alunos diretamente sobre os motivos pelos quais eles frequentavam ou não a escola. Por isso, a nossa proposta foi, justamente, ouvi-los, mostrando que seus sentimentos e opiniões importam. Foi dentro dessa lógica que pensamos a atividade com uma perspectiva exploratória.

Imagem 1: Pôster de um dos grupos.



Fonte: Acervo das autoras/residentes

Outro fator que nos chamou a atenção nessa proposta foi o trabalho em conjunto entre alunos e professores, como se juntos costurassem uma grande colcha de retalhos, cada um adicionando os seus remendos e colaborando da maneira que podia para a "materialização" da discussão, para que ela ganhasse vida. A "materialização" da nossa discussão foi o pôster, e não apenas ele, mas todo o movimento dos estudantes de pensarem nas palavras, trocarem entre si suas reflexões, alunos mais extrovertidos convidarem alunos mais tímidos a participar, enfim, todos esses elementos foram cruciais para a realização dessa atividade, que foi um sucesso.

A PE é um princípio com o qual temos contato desde o início de nossa jornada como residentes nas aulas de estágio e de oficinas (1 a 4), que são disciplinas da licenciatura em Letras da PUC-Rio. A PE estimula a pesquisa em sala de aula sobre o ensino e a aprendizagem de língua de modo colaborativo, envolvendo alunos e professores. De acordo com Allwright (2006), a PE pode ser definida pelos seus praticantes como uma pesquisa feita na "primeira pessoa do plural", ou seja, uma pesquisa que toma forma a partir de um trabalho em grupo. A PE aborda temas da vida cotidiana de seus praticantes, na maioria das vezes buscando acolher e entender questões de ensino e aprendizagem nas salas de aula. A PE não é exatamente um método de pesquisa, com processo lógico, sistemático e organizado, "mas sim um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão" (Allwright, 2006, p. 1).

Foi dessa forma que pudemos construir, com as turmas, um entendimento a respeito da desmotivação para estar em sala de aula e da falta de interesse pelos temas trazidos pelas disciplinas, da falta de estrutura das escolas e do pouco acolhimento a questões específicas dos alunos. Quanto à motivação para estar na escola, chegamos juntos à certeza de que, por mais que as escolas tenham problemas e não contemplem muitas necessidades dos alunos, elas ainda são um espaço de encontro, companheirismo, troca e socialização. A partir dessa busca pelo entendimento, em conjunto, verificamos também um interesse maior dos alunos pela presença em sala de aula e um maior comprometimento com a sua vida escolar.

***

Pensar em evasão da sala de aula seria pensar em inúmeros motivos que levam os alunos a não considerarem mais a importância de estar nela. Com o passar dos anos, instituições como a escola não podem mais acreditar que são prevalecentes; a função da escola é maior do que compartilhar conhecimento, sua função é a de formar moral e eticamente os alunos e ajudá-los a se promover socialmente como cidadãos críticos. A juventude atual lida com muitas questões que trazem mais dúvidas do que respostas, e então um dos motivos do esvaziamento das salas de aula é o fato de as aulas ainda estarem ligadas a respostas prontas e conteúdos fechados em disciplinas.

O indivíduo é dotado de estruturas cognitivas que permitem a construção do pensamento, a formulação de hipóteses e a formação de uma compreensão própria. Assim, o professor deve ter conhecimento dos processos que levam ao desenvolvimento da aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos – não apenas apresentando os conteúdos sem o exercício do pensamento crítico.

Por fim, em relação ao Programa de Residência Pedagógica, o estágio não apenas colaborou para o nosso aperfeiçoamento, mas também para o modo

de enxergarmos a prática do professor. Muitas vezes, existe o distanciamento entre o que aprendemos na faculdade e a realidade da escola básica. Sendo assim, o programa é de extrema importância para o enriquecimento de nossas experiências. O protagonismo dos residentes também é um diferencial, visto que nenhum outro programa de estágio oferece a mesma oportunidade de produzir materiais e mediar aulas. Acreditamos que a atuação nesse período tenha nos impactado de forma significativa sobre a comunidade escolar e impulsionado o nosso amadurecimento como profissionais. Geralmente, há também um distanciamento entre alunos e professores; no entanto, o nosso papel como residentes nos proporcionou proximidade e afeto na relação com os alunos, o que melhorou a qualidade das aulas (segundo os alunos) e os motivou a serem participativos e agentes do próprio aprendizado.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (Eds.) *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

BARBOSA, P. O construtivismo e Jean Piaget. *Revista Educação Pública*, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* ***- A área de linguagens e suas tecnologias***. Brasília, 2018.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Departamento de Física UFES* – Vitória ES. V. 16, n. 2: p. 180-194, ago. 1999.

LOPES, M. L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PILATTI, L. A. *Qualidade de Vida no Trabalho e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg: Possibilidades-Limite das Organizações*. Campinas: IPES, 2007.

POLYDORO, S. A. J,. AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação* [online], n. 29, pp. 75-94, 2009.

04

O ACÚMULO PARA LIDAR COM A CONTINGÊNCIA: COMO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS PERMITE VIVER EM ATO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Beatriz Veiga Pinheiro de Mesquita
Bruna Gomes Carvalho dos Santos
Lila Monducci Cavedagne Barbosa Simão de Oliveira
Mariana Batista

Este artigo visa oferecer um panorama das atividades desenvolvidas pelas residentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da PUC-Rio no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto multidisciplinar de Filosofia, Língua Portuguesa, Sociologia, e, a partir disso, refletir sobre o processo de se tornar professora e sobre o papel do programa na formação docente. As atividades foram desenvolvidas ao longo do ano de 2023, em turmas de Ensino Médio de um colégio estadual situado no bairro do Leblon, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

O formato deste trabalho, produzido a muitas mãos, foi definido em conversas entre todos os membros do Residência Pedagógica de Ciências Sociais da PUC-Rio. Em vista do desafio de condensar a experiência de residência ao longo de um ano letivo, optou-se pela produção de relatos sobre a experiência da construção da última aula ministrada pelas residentes no ano letivo de 2023. A ideia central foi refletir como as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do programa, bem como das disciplinas específicas da licenciatura no curso de Ciências Sociais, foram mobilizadas nesse momento de culminância da experiência das residentes.

O trabalho é composto de quatro relatos em que as residentes descrevem o processo de construção de uma aula a partir de uma reflexão ampla sobre o seu processo de formação. Em cada relato, apresentam suas referências teórico-metodológicas e o processo de construção conjunta com o professor preceptor. Além disso, buscam também refletir sobre os desafios que se impuseram à disciplina de Sociologia com a implementação do currículo do Novo Ensino Médio nos colégios estaduais do Rio de Janeiro no ano de 2023.

Nos quatro relatos que se seguem, o leitor notará o tom por vezes bastante pessoal da escrita. Isso vai ao

encontro dos propósitos deste texto, uma vez que a ideia é fornecer uma mirada do interior do processo de tornar-se professora, focando na contribuição das diferentes fases da formação e no papel da experiência enquanto residentes. Espera-se que esse relato seja útil como fonte de reflexões para docentes orientadores e preceptores envolvidos no Programa de Residência Pedagógica e professores responsáveis por disciplinas de estágio curricular supervisionado.

Voltando para casa, *por Ana Beatriz Veiga Pinheiro de Mesquita*

A perspectiva de um futuro como professora de Sociologia na educação básica no Brasil produzia em mim alguns questionamentos e angústias como estudante de Ciências Sociais. A possibilidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2020 apareceu como a possibilidade de lidar com algumas dessas angústias. Porém, justo quando imaginei que seria finalmente possível viver a experiência de sala de aula, fomos devastados pela pandemia de Covid-19 e consequente período de isolamento social, o que tornou inviável a aproximação com a dinâmica da sala de aula, por questões de ensino à distância e ausência de interação simultânea. Como todos ao redor do mundo, não sabíamos o que seria dos próximos dias, meses ou anos. Também estava apreensiva ao me questionar se haveria oportunidade para vivenciar a clássica e tradicional realidade dos corredores de uma instituição do ensino médio.

Passado o período de pandemia, com a retomada – ou tentativa de retomada – daquilo que se entendia como cotidiano normal, iniciou-se outro processo de ansiedade e insegurança, quando me deparei com as disciplinas de Métodos e Técnicas de Ensino cada vez mais próximas da construção da minha grade curricular. A insegurança e ansiedade não eram necessariamente por me considerar incapaz como futura educadora, mas pelo receio de replicar os comportamentos de alguns professores que criticava durante o ensino médio. Somada a isso, havia uma confusão de perguntas frequentes na minha mente, sobre qual era a postura mais adequada em sala, se deveria assumir um tom específico para cativar os educandos, quais conteúdos poderia propor em sala e a fatídica pergunta que sempre esteve presente: "será que vão gostar da minha aula?".

As aulas de Métodos e Técnicas de Ensino na universidade foram de suma importância nesse processo de construção da minha identidade como educadora, como também de amadurecimento no que tange ao que compreendia como uma aula de Sociologia. Dialogar com outros colegas sobre essas angústias de forma leve e acolhedora mostrou-me que esses sentimentos não estavam reverberando apenas em mim. A disciplina proporcionou uma vivência coletiva a partir dos atravessamentos experimentados nos espaços em que atuamos como estagiários. No início, ainda não era integrante da Residência Pedagógica, mas no período seguinte pude iniciar essa experiência única.

Desde o início das aulas, colocamo-nos em constante amadurecimento sobre as nossas possibilidades para a construção da prova de aula. Algumas atividades permitiram-me o exercício de analisar as produções pedagógicas de Sociologia com o intuito de refletir sobre suas funções e aplicabilidade. Os encontros iam desde a discussão de textos que falavam da história da Sociologia no Brasil até atividades em que era solicitada a construção de um conteúdo pedagógico (capítulo de livro e apostila). Esse amadurecimento decorrente de estudos e análises trouxe maior segurança quando iniciei os esboços de temas para a aula avaliativa.

Iniciei no PRP com uma certa responsabilidade, comigo mesma, em retribuir um pouco do conhecimento alcançado ao longo desses anos de licenciatura. Esse compromisso selado era a maneira mais pura de agradecer ao colégio que frequentei durante o ensino médio e que, nessa atual fase, seria o colégio onde atuaria como residente. Sou filha do ensino público brasileiro, produto das ocupações estudantis de 2016 e sobrevivente do sucateamento educacional. Retornar ao antigo colégio não era apenas um sentimento, mas a possibilidade de comprovação das possibilidades de inserção na vida acadêmica, mesmo sendo um indivíduo circunscrito às condições descritas. Acredito que essa oportunidade não tenha sido apenas de retorno e sim de partilhas, visto que estou muito próxima dos educandos por ainda ser uma educanda – mesmo

sendo universitária – como também próxima da realidade do preceptor[1]. Vivia assim, de certa forma, os dois mundos como residente.

Essa responsabilidade resultou no meu comprometimento de estudar as possibilidades pedagógicas em sala de aula para compartilhar das temáticas sociológicas com os educandos. Compreendi como peças fundamentais para isso o meu preparo didático e a relação alcançada com as turmas, entendendo que não há didática que funcione se os educandos não se reconhecerem, de certa forma, no educador. Na fase de me habituar ao espaço e reconhecê-lo – uma vez que, por mais que fosse a mesma instituição, estava em contato com outra coordenação pedagógica, outra geração e possíveis subjetividades diferentes daquelas que estavam presentes na minha adolescência – realizei anotações referentes às falas dos educandos no contato com uma temática nova e com algumas contribuições pensadas, mas não faladas por mim. A iniciativa de registrar as aulas e os seus desdobramentos, mesmo que resumidamente, ocorreu por inspiração de uma leitura anterior à minha participação na Residência Pedagógica. Trata-se do hábito de produzir diários de aula como um elemento fundamental para a reflexão do educador, bem como parte do seu processo de amadurecimento. (Zabalza, 2007)

A proposta do PRP é capacitar os licenciandos para a prática docente a partir do contato com instituições públicas de ensino. Essa capacitação é voltada para a formação da identidade do educador, abrangendo aspectos técnicos, culturais, políticos e sociais em sua totalidade, e colocando-o em contato com as complexidades presentes na educação básica do sistema público. Há uma ligação entre a formação inicial e a formação continuada, que se baseia na troca de reflexões, nas inovações pedagógicas e nos aprendizados entre residentes, preceptores e orientadores – o que facilita a aproximação entre a universidade e a escola. Somado a isso, o estudante de licenciatura é inserido na rotina escolar, com o propósito de compreender a cultura escolar em todas as suas instâncias, do planejamento pedagógico à relação com os sujeitos envolvidos nesse ambiente (direção, coordenação, outros educadores e os educandos). O PRP promove o aperfeiçoamento do licenciado a partir da interatividade dentro do espaço escolar, onde ele também deve contribuir para a construção das aulas, evitando que a experiência esteja baseada na reprodução ou na manutenção de controle do educador para com os estudantes. (Alves; Agra; Pimentel, 2022)

A aproximação com as disciplinas de didática aprofundou a minha crença na importância de construir uma relação com os educandos. Além disso, reforcei a ideia de que a vivência do educador não é nada perto de algo cristalizado ou unificado. Como afirmam Martins, Canela Dias e Silva (2016),

> A Didática não pode ser considerada apenas uma ferramenta isolada, mas sim um agente que possui uma dimensão técnica muito abrangente, e que utiliza estratégias e métodos variados possibilitando uma compreensão prática educativa na sociedade. Proporciona que o sujeito em contato com o conhecimento decorra de concepções de sociedade, natureza da atividade prática humana e também do processo de conhecimento, trazendo à tona a compreensão da prática educativa dentro de seu "habitat". (Martins, Canela Dias e Silva, 2016, p. 77)

Nesse processo de buscar as perspectivas de ensino, práticas pedagógicas e correntes críticas da área de Educação, o professor preceptor proporcionou a mim a experiência de ver a parte prática da Pedagogia Histórico Crítica (Gasparin; Petenucci, 2019): fui cativada por ela em diversas instâncias, por conta de essa pedagogia apresentar a compreensão de que o educando não é uma tábula rasa, defendendo a possibilidade de construir, desenvolver e aprofundar o conhecimento deles a partir de suas subjetividades individuais ou coletivas. A presença de nosso preceptor ao longo do PRP proporcionou aos residentes conhecimento referente não apenas à prática pedagógica. Ele nos demonstrou o papel do educador em cenários

1 A portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica define o preceptor como o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

conflituosos. Aqui cabe mais uma referência a Martins, Canela Dias e Silva quando afirmam que

> [o] docente vive sujeito às influências do meio, para atender as expectativas e exigências do novo perfil profissional, devendo este atentar para sua qualificação. Mesmo assim, existem outros desafios que envolvem esse profissional, devido à tamanha complexidade de suas atribuições. Ele tem o papel fundamental de interagir com a realidade através do conhecimento, tendo como objetivo maior formar alunos com consciência crítica, que saibam utilizar o que aprenderam e que se tornem cidadãos conscientes. Para que isso aconteça, o docente deve ter a capacidade de fazer a mediação do conhecimento histórico elaborado e relevante para formação do corpo discente" (Martin; Dias e Silva, 2016, p. 73)

No período de atuação como residente, acompanhei turmas do terceiro ano do ensino médio, com dois tempos seguidos para cada uma delas. Vale lembrar que as turmas de terceiro ano eram as únicas não afetadas pela implantação do Novo Ensino Médio. Mantinha-se a estrutura antiga, em que a disciplina de Sociologia contava com esses dois tempos seguidos. Infelizmente, nas turmas de primeiro e segundo ano, já afetadas pelo Novo Ensino Médio, essa não é mais a realidade. A Sociologia passou a estar presente apenas no terceiro ano. Na grade de disciplinas ofertadas por nosso preceptor, além de Sociologia (apenas para turmas de terceiro ano) ele era responsável por algumas turmas com a temática de Robótica Sustentável, Estudos Orientados, Reforço Escolar e Projeto de Vida. Mesmo com a diminuição da carga horária de Sociologia no Ensino Médio, era visível a permanência da sobrecarga do educador, já que o preceptor acompanhava no total 13 turmas, dos turnos da manhã e tarde.

O Novo Ensino Médio, somado aos anos de pandemia de Covid-19, apresenta consequências ao desenvolvimento estudantil dos educandos, como lacunas referentes às temáticas antes trabalhadas no primeiro ano do Ensino Médio. Nas turmas de terceiro ano que acompanhei, era necessário voltar em algumas perspectivas da Sociologia para que os educandos alcançassem o mínimo de conhecimento diante de temáticas como desigualdade social e cultura. Essa defasagem no ensino da Sociologia, assim como em outras disciplinas, pode ser relacionada ao ensino remoto precarizado fornecido ao longo dos dois anos de pandemia. Com o retorno às aulas presenciais, se fez necessário o recuo de conteúdos, para que se chegasse ao conteúdo proposto para aquele ano em específico, entendendo que a aprendizagem é formada em progressão, em um processo em que o que foi trabalhado anteriormente suscita o aprofundamento no momento seguinte.

A grade curricular da licenciatura em Ciências Sociais na PUC-Rio proporciona aos licenciandos a experiência de estar em contato com algumas disciplinas do curso de Pedagogia para a sua formação. No âmbito dessas disciplinas, obtive meu primeiro contato com o livro *Documento de Identidade: uma introdução às teorias currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva. Essa obra aguçou meu interesse sobre as disputas em torno da definição do currículo. Silva ressalta que essa definição vai além da perspectiva do ensino: questões ideológicas têm, também, muito peso. Partindo desse interesse, iniciei algumas análises de livros didáticos com o intuito de identificar quais as temáticas que pareciam ausentes ou de pouca presença nos textos e conteúdos. Nessas verificações em livros didáticos, já com a implementação do Novo Ensino Médio, questões de gênero e sexualidade não apresentavam aprofundamento ou poderiam ser consideradas como temas de representatividade.

Com base nisso, elaborei algumas possibilidades de aula para o primeiro ensaio na disciplina de Métodos e Práticas em Ciências Sociais I, disciplina voltada para a prática de ensino de Sociologia no Ensino Médio e que se dá paralelamente à realização do estágio curricular supervisionado. Esse processo me levou a questionar a minha preparação acadêmica para desenvolver uma aula com esse enfoque, uma vez que poucas disciplinas se propuseram a dialogar sobre essa dinâmica. Infelizmente, essa percepção surgiu ao procurar no acervo de textos acadêmicos das disciplinas cursadas por mim algo relacionado a isso, mas sem muito sucesso. Para a construção desse acervo, estudei os livros que abordavam essa temática, registrando os nomes dos

autores para buscar textos ou livros que pudessem me ajudar a entender melhor as questões levantadas por eles. A minha principal fonte de conhecimento pedagógico ao pensar as aulas, no início, foi o livro *Sociologia em Movimento* por ser o livro mais recente e anterior à Reforma do Ensino Médio, que apontava a temática com viés crítico.

Na descrição do processo de construção de aula apresentado aqui, pode parecer que as etapas ocorreram em diferentes tempos, mas não era bem assim. O desafio parecia ser grande de início, porém, a forma orgânica e imediata dos acontecimentos tornava o desenvolvimento da aula ainda mais proveitoso. Conseguia, com isso, alterar, fazer sugestões e acrescentar referências de forma rápida e fluida. As redes sociais também foram minhas grandes aliadas para entender como influenciadores, séries e filmes retratavam ou assumiam narrativas sobre as questões de gênero – algo que cessou a minha insegurança quanto aos educandos virem ou não gostar da minha aula.

As conversas depois das aulas com o professor preceptor ajudaram na construção dessa aula, porque entendi a necessidade da presença dessa temática. Essas conversas também me proporcionaram maior segurança, visto que o preceptor já sabia o fluxo e dinâmica de cada turma. Acompanhá-lo e ter esse espaço aberto para o diálogo esclareceu quanto à impossibilidade de uma aula, mesmo tendo apenas uma versão, ser executada da mesma forma com diferentes turmas. Logo, a boa preparação da aula não garantiria que eu pudesse prever todas as circunstâncias presentes em sala ou ter controle de como cada educando aproveitaria do conteúdo compartilhado com ele.

Planejando em cenário de incerteza, *por Lila Monducci Cavedagne Barbosa Simão de Oliveira*

O processo de construção da prova de aula para os alunos da escola-campo[2] se deu pela soma de elementos objetivos, considerando o currículo deles e as subjetividades presentes na sala de aula. Fez-se importante, nesse processo, considerar os métodos de aula propostos pelo professor preceptor, que são referenciados pela pedagogia histórico crítica (Gasparin, 2011). A aula, então, acontece a partir de cinco segmentos: prática inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Para a prática da aula, me apropriei do quadro para montar um roteiro dos tópicos e para que pudesse desenvolver os conceitos abordados de forma objetiva. Também foi apresentada uma imagem e, ao final, um papel para que os alunos escrevessem o que seria pedido – não perdendo de vista, nesse processo, os objetivos do Programa de Residência Pedagógica.

A escolha do tema foi feita a partir de um gosto pessoal, discussões vigentes atuais e uma expectativa da participação e engajamento dos alunos. Para a preparação da aula e apropriação do conteúdo, elaborei três etapas: pesquisa bibliográfica; exemplos de modelos de aula e anotações desenvolvidas durante o estágio. Pensei de que forma poderia captar a atenção dos estudantes e fazer com que absorvessem a instrumentalização do tema. Com isso, iniciei a aula com a apresentação de uma charge com a intenção de que, a partir dela, os alunos começassem a interpretar possíveis significados da palavra "identidade". A partir disso, trouxe uma frase da antropóloga Ruth Benedict, em que ela conceitua cultura, para, a partir desse ponto, entendermos que a cultura é o que possibilita a aparição de identidades. A influência da globalização, a revolução dos meios de comunicação, conceitos como etnocentrismo e eurocentrismo, a importância dos pesquisadores pós-coloniais para a legitimação de culturas e outras identidades formaram um caminho possível para o desdobramento da aula. Ao desenvolver o tema entramos, também, no tópico de que muitos elementos que compõem a nossa identidade não são apenas escolhas, mas estão vinculadas. Ao final da aula foi entregue um pedaço de papel para que os alunos escrevessem as possíveis identidades que identificam em si. A intenção era que eles pudessem se conectar com o contexto em que estão inseridos,

2 A portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica define a escola-campo como a escola pública de educação básica onde se desenvolvem as atividades de residência pedagógica.

refletir de que forma isso influencia o seu cotidiano, as suas subjetividades, e compartilharem com a turma, de modo a se reconhecer em realidades parecidas com as de seus semelhantes e escutar os diferentes. Visava-se, portanto, que desenvolvessem a noção de que a nossa identidade está atrelada a um eterno processo de construção e então, por mais que possamos ser rotulados, esse rótulo não nos encarcera.

Ao acompanhar as aulas do professor preceptor, percebi que a didática precisa ser fluida, uma vez que os humores das turmas são diferentes e, às vezes, o que serve para uma não serve para outra. Faz-se necessário elaborar uma aula que atenda, em algum nível, à "personalidade" da turma que será atendida. Ficou bastante perceptível, para mim, que é preciso organização e criatividade para elaborar uma estratégia didática. Como conceituam Pimenta *et al*. (2013), a didática pode ser considerada como a ciência e a arte do ensino.

Refletindo sobre a experiência no PRP, reconhecemos que durante essa trajetória passamos por alguns desafios que dificultaram o atingimento dos objetivos propostos pelo programa, e que alguns são justificados pela realidade do ensino público. As turmas de terceiro ano que acompanhamos tiveram dois anos de sua vida escolar marcados pela pandemia da Covid-19, o que levou a uma defasagem educacional severa, seja por falta da vivência escolar, por falta de acesso a uma infraestrutura digna ou por outros fatores que dificultaram o aprendizado nesse período. Outro ponto fundamental que mostra aquilo que foi sofrido pelos alunos é que as turmas de terceiro ano não demonstraram estruturar com primor o grêmio estudantil, que é um elemento de referência para a escola. No que diz respeito ao corpo estudantil como um todo, todos sofreram com a greve[3] dos professores, ainda que o corpo estudantil tenha aderido à luta deles. Objetivamente, é preciso reconhecer que os alunos sofrem os impactos diretos da greve, principalmente no que concerne aos alunos do terceiro ano – por causa das provas de vestibular e do ENEM.

No que diz respeito aos objetivos da Residência Pedagógica, alguns puderam ser realizados com primor, uma vez que o nosso preceptor se fez integralmente disponível para nós, como por exemplo o objetivo 1 - "fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, e o objetivo de número 2 - "contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos"[4].

O lugar da residência, de maneira diferente de um mero estágio, mostra-se engrandecedor, uma vez que possibilita que se realize a complexidade de um sistema educacional público, na prática. É possível viver a precarização e a real necessidade de investimento em educação, os desafios de construir uma didática, mas também o encantamento, a capacidade de levar conhecimento para a turma e o privilégio de contribuir para formação dos alunos, assim como eles também contribuem para a minha.

Docentes como atores políticos, *por Mariana Batista*

Durante o ano de minha participação na Residência Pedagógica, em 2023, discutimos, em diferentes momentos – incluindo reuniões da residência e prática em sala de aula – a responsabilidade do cientista social no contexto escolar como parte da construção do currículo. Refletimos sobre nosso lugar e papel na escola, como orientadores para uma formação emancipatória e para o desenvolvimento do senso crítico nos alunos. Essas trocas contribuíram imensamente para o aperfeiçoamento do ofício de professor, ao aprofundar a nossa formação teórico-metodológica e ao auxiliar na construção de uma identidade docente.

Nesse percurso, devido à conjuntura da política educacional no estado do Rio de Janeiro e no país, nos deparamos com uma greve de professores de escolas

3 Ao longo dos meses de maio e junho de 2023, professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro fizeram uma greve que durou 44 dias e que tinha como pauta a implementação do piso nacional do magistério para os docentes e o piso dos funcionários administrativos.

4 Programa de Residência Pedagógica. Governo Federal. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica.

estaduais. A greve teve como força motriz a soma de dois principais elementos. O primeiro deles é a Lei nº 11.738, promulgada em 16 de julho de 2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, também conhecida como a Lei do Piso Salarial dos Professores. Essa lei determina que o piso salarial dos professores seja reajustado anualmente, no mês de janeiro, com base no aumento do valor anual mínimo por aluno, definido nacionalmente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) do respectivo ano. A reivindicação dos professores do Rio de Janeiro se deu neste âmbito, no qual o Governo do Estado, estando responsável por realizar o reajuste, não o fazia há quatro anos. O outro elemento foi o Novo Ensino Médio, reforma vigente desde 2017 e implementada no início do ano de 2023 na escola-campo, que prevê a redução na carga horária de componentes essenciais, como aulas de Sociologia, gerando o esvaziamento da formação geral básica, para dar privilégio aos itinerários formativos. Esses itinerários, por sua vez, se mostraram ineficientes e, de certa forma, impraticáveis na escola, tendo em vista as dificuldades de monitoramento pelas entidades competentes, assim como a falta de recursos econômicos adequados que garantam a realização de todas as suas ações.

Ao reconhecer que as questões educacionais não estão dissociadas da esfera política, destaco aqui o papel dos docentes como atores políticos relevantes. Atores que vivem essa realidade de disputas e buscam a democratização e a participação dos usuários nas decisões quanto aos fins da educação. O professor preceptor, assim como outros docentes da escola-campo, aderiu à greve. Contudo, o professor reestruturou as atividades propostas aos estagiários para evitar que a experiência da residência pedagógica fosse completamente afetada. Nesse sentido, foram realizadas reuniões semanais para discutir possíveis projetos fora da escola, como "aulões" para os alunos que prestariam vestibular naquele mesmo ano, além de discutir ferramentas pedagógicas e outros assuntos relacionados.

Após o fim da greve, investimos na criação das aulas individuais a serem ministradas nos meses seguintes. Além da experiência prévia adquirida na formação em andamento, o professor preceptor nos apresentou seus planos de aula e os caminhos planejados para os bimestres por vir. Esses planos abordavam temas como compreensão da noção de alteridade na perspectiva socioantropológica, identificação de marcadores sociais como dimensões étnico-raciais, religiosas, regionais, entre outras, além de discutir novas formas de participação política e exercício da cidadania, questões essenciais e características de nossa formação. Nesse mesmo momento, discutimos diferentes metodologias pedagógicas. Para nós, se fez claro o compromisso com a Metodologia da Pedagogia Ativa, assim como da Histórico-Crítica, que nos trouxeram ferramentas para uma prática mais horizontalizada, democrática. Isso foi feito na busca por romper com a metodologia tradicional cristalizada em nosso imaginário, na qual o professor é o transmissor dos saberes e os alunos são apenas os receptores dos conhecimentos.

Compreendemos que essa prática não dá conta das relações entre diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a comunidade escolar; portanto, já não corresponde às necessidades da sociedade contemporânea. Assim, fortalecemo-nos na perspectiva segundo a qual os alunos são agentes cruciais, conciliando educador e educando, para a construção da aprendizagem e do conhecimento, a partir de suas realidades contextuais e conhecimentos adquiridos por meio destas. Como afirma Araújo (2016),

> [o] educador deve se voltar para a vivência que o educando tem do conteúdo, mesmo que no senso comum. Esse é o momento em que o professor mobiliza, incentiva os alunos para a construção do conhecimento. Posterior a esse trabalho de sondagem e incentivo, o professor busca verificar o que os alunos querem saber mais a respeito do conteúdo. Cabe ao professor instigá-los, mostrar-lhes alternativas, e buscar um conhecimento maior sobre o conteúdo, pois se o aluno tiver a intenção de saber mais, o professor terá a missão de se aprofundar mais sobre o assunto. (Araújo, 2016, p. 26)

Nesse contexto, busquei articular nossas conversas e orientações com a Educação Ambiental, tema que venho aprofundando em minha monografia. Procurei

trilhar um caminho acessível aos alunos, promovendo reflexão e aprofundamento, evitando uma abordagem meramente conteudista. Optei por introduzir o tema através dos conflitos ambientais. Baseei a aula em conceitos como ecologia política, justiça e injustiça ambiental, para conectar questões ambientais às questões sociais. (Loureiro, 2002) Busquei aproximar a temática das realidades contextuais dos alunos, destacando as relações sociais presentes na interseção entre sociedade e natureza, e destacando as lutas de indivíduos e comunidades diretamente afetados por problemas e injustiças ambientais.

Assim, tendo como lente focal a ideia de que a América Latina é fundada em um conflito ambiental, remontando à ruptura das relações entre sociedade e natureza devido a um modelo extrativista e espoliativo, propus o exercício de interpretar e compreender nossa condição atual e vislumbrar os possíveis caminhos à frente (Salgado; Menezes; Sánchez, 2019).

Também escolhi utilizar um vídeo com a fala animada[5] do líder indígena Ailton Krenak, para estimular a reflexão sobre as lógicas neoliberais de interação e exploração da natureza, além de apresentar uma outra perspectiva epistemológica sobre a condição humana articulada ao meio ambiente.

Olhando-me no espelho, *por Bruna Gomes Carvalho dos Santos*

Uma das experiências mais marcantes dentro da residência aconteceu em uma das últimas aulas ministradas pelo professor preceptor que nos acompanhou ao longo do projeto. Sempre trazendo a voz e as experiências dos alunos para dentro da sala de aula, nessa aula em que conversávamos sobre ascendência e família, um dos alunos pediu a fala. Pedro (nome fictício), um menino de fenótipo indígena, contou seus relatos sobre sua infância, adolescência e juventude, períodos em que passou por momentos de *bullying* na escola e, o que me chamou atenção, momentos de não identificação com sua raça.

Pedro relatou que não via, na sua família, pessoas com as mesmas características que ele, o que o fazia se sentir "sozinho". Essa falta de identificação levou Pedro a um interesse sobre a sua ascendência e à busca por suas raízes. Esse breve relato que não levou mais de dez minutos foi suficiente para me despertar um sentimento, até então guardado, sobre a minha própria falta de identidade na adolescência. Dentro da minha realidade, uma mulher parda com pais brancos, me identifiquei com Pedro. Levei a sua fala em meus pensamentos, e novos questionamentos sobre a minha vida para casa. Uma semana se passou e minha prova de aula se aproximava.

Nessa turma em específico, sempre tivemos aulas baseadas em muita conversa, diálogo e troca, utilizando as vivências dos alunos para exemplificar os temas abordados.

Como cada turma tem a sua característica, e essa era marcada pela troca e pela conversa, trouxe isso para minha prova de aula. Resgatei as falas de Pedro de minha memória e usei isso como base para montar a minha aula, e assim escolhi o tema da diversidade racial. A fim de promover uma proximidade com os alunos e demonstrar a eles que seus questionamentos não são únicos, levei para sala os meus questionamentos.

Com uma aula focada na diversidade racial brasileira, levei fotos dos meus familiares para mostrar a eles que, muitas vezes, a nossa configuração familiar não é fenotipicamente linear; e isso se relaciona com o histórico da formação da nossa sociedade. Fiz questão de enfatizar que as nossas conversas em sala nunca ficam apenas nas portas da escola, mas que muitas vezes levamos tudo o que ouvimos para casa e ampliamos em reflexões muito maiores, como ocorrido comigo a partir do relato de Pedro. Mostrei para eles que me identifiquei com a história, me questionei através dela e pensei em um modo de mostrar a não padronização racial que existia, também, na minha família. Por fim, a aula foi mais interessante do que imaginei. Abri novos questionamentos e deixei a eles a tarefa de buscarem por suas raízes e histórias. No final da aula, muitos me procuraram para falar sobre as suas

5 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cbk0V6dRUSk.

configurações familiares. Mostraram fotos dos pais, irmãos e avós, dividindo comigo momentos íntimos.

Durante todo esse ano aprendi, com o preceptor, que não tem forma melhor de ensinar do que pela similitude. Tenho certeza de que, em vários momentos, os alunos se viram nos meus relatos. E talvez eles não saibam, mas eu também me vi muitas vezes neles. Passamos por momentos de troca muito especiais que levarei como aprendizado para toda vida. Com o risco de cair no clichê, definitivamente aprendi mais do que ensinei.

Referências bibliográficas

ALVES, B. O.; AGRA, M. D.; PIMENTEL, C. S. DE L. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Diversitas Journal*, v. 7, n. 4, p. 3250–3262, 2022.

ARAUJO, D. A. DE C. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. *Anais do Sciencult*, v. 1, n. 1, 14 dez. 2016.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia Histórico-Crítica: Da teoria à prática no contexto escolar. *Dia a dia Educação*, v. 1, p. 105-112, 2019.

LOUREIRO, C. F. B. *Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, C. A. B.; CANELA DIAS, R. F. N.; SILVA, E. P. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. *Revista Triângulo*, v. 9, n. 2, 2016.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 143-241, 2013.

Programa de Residência Pedagógica. Governo Federal. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica.

SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K.; SÁNCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a Educação Ambiental desde el Sur como possível caminho para a decolonialidade. *Revista Pedagógica*, v. 21, p. 597-622, 2019.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

05

DESAFIOS DOS RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE PORTUGUÊS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Clara Sales
Luiz Felipe Albano
Nathália Gouveia

O tema central deste relato surgiu a partir da troca e do compartilhamento de experiências entre três componentes do Programa de Residência Pedagógica que atuavam em duas escolas distintas na zona sul do Rio de Janeiro, diferenciadas ao longo do texto por A e B. Tal programa, viabilizado pela Capes, visa contribuir para fortalecer e aprofundar a formação profissional, teórica e prática de estudantes de licenciatura, possibilitando, assim, a realização de atividades colaborativas entre os licenciandos, os professores regentes – que já atuam nas escolas – e os alunos. Como consequência, proporciona também um incentivo à carreira, pois oferece uma formação mais próxima da realidade escolar, bem como o enfrentamento dos desafios e a adaptação às demandas do ambiente educacional.

Com base nas diferenças percebidas entre ambas as escolas e considerando o advento e as mudanças trazidas com a implementação do Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária por meio da adição de cursos técnicos, por exemplo, trazemos aqui um olhar reflexivo a respeito de três turmas do 1º ano do Ensino Médio com as quais tivemos mais contato durante o programa. A partir disso, foi possível construirmos juntos uma narrativa que atravessasse tanto os desafios experienciados pelos residentes – participantes do programa – quanto as dificuldades as quais vimos os alunos enfrentarem ao longo desses meses. Assim, optamos por analisar situações que abordassem temas semelhantes aos dois ambientes: a evasão de alunos, o pós-pandemia e a necessidade de abordarmos e ampliarmos espaços para compartilhar questões emocionais que afetam os alunos.

Uma vez que fomos impactados com uma quebra das nossas expectativas acerca do que esperávamos ver nas escolas, decidimos compartilhar esse trabalho em forma de relato, a fim de apresentarmos os principais desafios encontrados nas experiências que se cruzam dentro da sala de aula. Para tanto, partimos da ideia exposta na obra *Medo e Ousadia*, em que Paulo Freire e Ira Shor (1986, p. 70) discutem o conceito de *empowerment* ou empoderamento no contexto da educação. Os autores definem *empowerment* como o ato de "dar

poder a alguém", ativar a potencialidade criativa dos alunos, acreditando, assim, que a educação deve ser um processo de empoderamento, no qual os alunos são encorajados a se tornar agentes ativos de sua própria aprendizagem e a questionar e criticar o mundo ao seu redor. Tal argumento se reflete na educação, quando reforça que os alunos são capazes de (re)escrever as suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza/oprime. Partimos daí.

Exploramos também outros conceitos de Freire apresentados em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996) em seus dois últimos capítulos, que tratam da capacidade e habilidade implicadas no papel desempenhado pelo professor em aprender com a realidade; saber escutar, e também contribuir para a convicção quanto à possibilidade de mudança para além da sala de aula. Tentamos, aqui, conectar nossas vivências com um aparato teórico que fosse coerente não somente com o que acreditamos, mas também com o que temos ouvido e estudado na graduação. Ao analisarmos os motivos que nos levaram a querer relatar a nossa experiência como residentes em meio a um período crítico de evasão na história educacional brasileira, nos alinhamos aqui também à filosofia da Prática Exploratória, que propõe considerar todos os membros de uma comunidade de prática como aprendizes – "indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor em suas próprias formas idiossincráticas" (Miller *et al*, 2020).

Por isso, decidimos narrar momentos que, de alguma forma, nos despertaram algo, positivo ou negativo, a fim de que pudéssemos compartilhar os nossos entendimentos e desbravar outros durante o processo de escrita e de fala/escuta. Dito isso, selecionamos a seguir alguns aspectos importantes para o contexto e o desenvolvimento do relato.

Primeiras impressões

Pensar o ensino público brasileiro, inevitavelmente, nos conduz e nos faz encarar uma realidade por muitas vezes escassa, com múltiplos e enraizados desafios que facilmente se distanciam das capacidades e habilidades do domínio do professor formado e em formação inicial. Como já é sabido, no país há instituições com baixos investimentos governamentais e que enfrentam desigualdades severas se as compararmos com as escolas privadas, por exemplo, tanto no nível educacional como no estrutural. Por isso, pensando a partir desses aspectos, traçamos uma narrativa que compreendesse as nossas realidades como residentes do programa e, de certa forma, como testemunhas das condições desse contexto que foram até aqui apresentadas.

Devido às nossas breves experiências anteriores em turmas do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, por meio de outros programas – como, por exemplo, o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – não chegamos totalmente despreparados às novas escolas quando decidimos participar do Programa de Residência Pedagógica. Cientes das problemáticas enfrentadas, o primeiro contato com ambos os colégios foi contrastante com as nossas preconcepções, pois, ao chegarmos lá, nos deparamos com uma realidade bem mais difícil do que aquela que esperávamos. Considerando que ambos os colégios se propõem a oferecer unicamente aulas das três séries referentes ao Ensino Médio, muitas faltas foram, naturalmente, perceptíveis, assim que entramos pelos portões. Os espaços compartilhados, como as salas de leitura, o auditório e o pátio, por exemplo, têm um enorme potencial de serem explorados pelos alunos que passam grande parte do dia ou até mesmo o dia inteiro na escola.

No entanto, na escola A, por exemplo, tais espaços não são utilizados porque, muitas vezes, não há inspetores suficientes para atuar além dos corredores das salas de aula. Consequentemente, os alunos são levados a permanecer sempre apenas na sala de aula destinada à sua respectiva turma. A falta desses funcionários também impossibilita o controle e a organização dos alunos, fazendo com que eles se sintam livres para "vagar" pelo pátio – o que, por vezes, acaba atrapalhando o andamento de outras turmas em aula.

Pelo âmbito do espaço físico, ao direcionarmos nosso olhar para as salas de aula em si, temos a escola A, com o 1º ano do Ensino Médio dividido em duas

turmas, sendo uma dessas turmas iniciada mais de um mês após o início do ano letivo. No geral, eram turmas cheias; porém, pouco participativas ou presentes. Nas discussões em sala, os alunos não se engajavam muito com o professor-preceptor, o que, consequentemente, também contribuiu para que a relação com os residentes demorasse a ser estabelecida. Além disso, essa situação não mudava o fato de que as perguntas feitas nos momentos de aula dificilmente geravam respostas. Era, portanto, necessário sempre direcioná-las a um determinado aluno, na tentativa de conseguir alguma interação mais assertiva para então prosseguir com a aula.

No início, nas primeiras aulas conduzidas somente pelos residentes nas turmas da escola A, foi muito difícil obter a contribuição dos alunos para sair do modelo expositivo das salas de aula – no qual o professor é aquele que domina a fala como o único que obtém conhecimento – mas, aos poucos, empenhados em nosso trabalho com o alinhamento aos puzzles da Prática Exploratória (Allwright e Hanks, 2009, p. 146, *apud* Miller *et al*, 2020, p. 451), surgiu a pergunta: "Por que os alunos não respondem às perguntas em aulas exploratórias?". Essa filosofia praticada por professores não tem como objetivo alcançar respostas ou soluções, e sim instigar a compreensão dos questionamentos surgidos (Miller *et al*, 2020). Felizmente, no decorrer do tempo, a partir da Prática Exploratória pôde-se observar uma mudança comportamental nas turmas. Ao verem que, nas aulas anteriores, havíamos pedido a colaboração e as opiniões deles, os alunos perceberam que a participação na aula era fundamental para construirmos uma sala de aula em que, juntos, fôssemos agentes com autonomia para criar ou construir conhecimento.

Desafio: evasão

A temática da evasão foi uma das mais evidentes em ambas as escolas. Em uma das turmas da escola A, de uma pauta com 50 alunos matriculados, somente 10 compareciam. Tal fato só mudava quando a semana de provas se aproximava, aí rostos novos apareciam. Na turma da escola B, o 1º ano do Ensino Médio também era composto inicialmente por muitos alunos, número que diminuiu consideravelmente até o término do ano letivo também como consequência das evasões e transferências. Nessa escola, um número expressivo de alunos matriculados em uma turma do 1º ano deixou de participar das atividades sem que o período letivo tivesse acabado. Tratava-se de uma turma que carregava uma "má fama" na escola, o que lhe garantiu alguns rótulos acerca dos comportamentos e do modo como seus alunos lidavam com as demandas impostas dentro e fora da sala, além da mudança de sala. Ao mesmo tempo em que esses alunos aparentavam ter um elo entre si, os vínculos se desfaziam e se refaziam a cada semana, o que interferia no modo como eles tratavam a professora e, consequentemente, os residentes.

As frequentes situações de presença e ausência nas turmas, de certa forma, nos chocaram, visto que, ao que nos parecia, os alunos tinham todas as aulas necessárias e esperadas para o curso prestado. Com relação a esse aspecto, pudemos atribuir, com base no que vimos, a existência de um agravante que pode ser uma das causas da evasão. Uma das faces desse cenário é recorte de matérias e pesquisas, como a da Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) feita para a Unesco, que revela que nos últimos anos houve um aumento do que eles chamaram de recuo – uma piora nas taxas que vêm decrescendo desde o Ensino Fundamental e reverberam no Ensino Médio. A pesquisa também aponta 48%, quase metade, das crianças e adolescentes ausentes das escolas "porque tinham que trabalhar", o que se agravou com o fim da pandemia. Outros dados como os do Pisa – principal exame internacional cuja finalidade é avaliar o desempenho de estudantes de 15 e 16 anos – revelaram recentemente que "houve uma queda sem precedentes no desempenho dos alunos ao redor do mundo", indicando não apenas uma educação vulnerável, mas principalmente o impacto disso na formação dos alunos e consequentemente na do professor.

Não é possível, entretanto, definirmos um único causador dos altos e crescentes números das taxas de evasão, uma vez que são manifestadas algumas particularidades externas e internas às escolas que podem ser

consideradas colaboradoras para essas proporções – e têm potencial para tal. A exemplo disso, notamos não somente os efeitos pós-pandêmicos, como também as reações aos retratos do que se tem disponível dentro dos ambientes escolares – como resposta ao cenário social no qual a escola está inserida. Em uma conversa com um grupo de alunos da escola B que moram em localidades bem distantes da escola – como, por exemplo, nos arredores de uma das principais vias expressas da cidade, a Av. Brasil –, eles compartilharam as dificuldades diárias que enfrentam no trajeto casa-escola e vice-versa, e as frustrações quando só têm dois tempos ou um tempo de aula no dia e mesmo assim, por conta de uma questão interna de controle do curso, precisam esperar o horário da saída para então traçarem o longo caminho de volta para casa. O desafio vai além de somente estar na escola: começa bem antes, na casa de cada um deles. Atribuímos aqui, como parte desses índices de saídas, trocas ou desistências, um aspecto outro que é válido e relevante mencionarmos: a falta de estímulos ou de motivação, que ultrapassa os limites geográficos da escola.

O dito popular muito repetido pelo senso comum de que "o aluno faz a escola" despenca quando nos deparamos com uma escola que se apresenta como um ambiente que desmotiva o aluno. A presença de estruturas e de recursos que permitam a permanência física e emocional dos estudantes é um direito, mas que nem sempre é assegurado. Freire (1996) discute sobre "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir" (1996, p. 35), porém como estimular os alunos a terem uma postura contrária à que o ambiente lhes oferece foi um desafio com o qual tivemos e temos que lidar.

Sala de aula

Por muitas vezes, tanto na escola A quanto na B, quando preparávamos uma aula, não pensávamos em utilizar a tecnologia como um recurso ou material a ser aproveitado em sala. Apesar de todos os alunos terem um aparelho celular que pudesse ser utilizado ali, nem todos contavam com internet própria. A escola, por sua vez, não fornecia acesso à rede, o que por muitas vezes movia a professora-preceptora da escola B, por exemplo, a compartilhar seus dados móveis no aparelho de televisão da sala, e assim conseguíamos assistir a um vídeo ou filme. Já na escola A, era possível agendar a sala de multimídia para assistir a algum filme, contanto que não dependesse da internet para isso.

Na escola B, o planejamento das aulas de Português geralmente partia de dinâmicas que contassem com a participação ativa dos alunos em integração com os residentes nos momentos iniciais para em seguida utilizarmos o livro. Compreendemos que a colaboração e o desenvolvimento mútuo são de suma importância tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ao convidarmos os alunos ao diálogo aberto, proporcionamos um espaço colaborativo no qual reclamações, desabafos, elogios e conhecimentos podiam ser compartilhados.

Uma das coisas que percebemos funcionar melhor no 1º ano era organizar a sala em círculo, todos juntos; ali, aos poucos, conversávamos e, sem que os alunos notassem, já estávamos falando da matéria. Ainda assim, em alguns círculos, os alunos se mostraram menos dispostos a participar. Ao perguntarmos a eles as causas de tal desânimo, notamos que suas queixas não eram referentes a nós, residentes, ou à professora, em particular. Ao ouvi-los, obtivemos algumas falas como: "A gente não se sente motivado porque a escola está toda acabada"; "a gente nunca usa o laboratório"; "a gente faz o curso e nunca sai da escola"; "a gente fica o dia inteiro na escola e eles servem só um pouquinho de comida no almoço, e não pode repetir". Tais reclamações por vezes nos deixavam sem ter o que dizer, visto que esses problemas fogem à nossa alçada.

Às vezes, pedíamos que voltassem aos "lugares normais", mas na grande maioria trabalhávamos em conjunto, todos respondendo e participando das propostas de forma oral e coletiva. Esse arranjo auxiliou não somente no convívio dos alunos e no manuseio do material didático, mas também no modo como eles se relacionavam com os residentes e com a professora-preceptora. Percebemos que sentar ao lado deles comunicava algo; algo muito positivo no meio do contexto desarmônico com o qual eles precisavam lidar

diariamente no ambiente da escola, o que facilmente pode ser associado à ideia de sala de aula invertida e seus efeitos.

Quanto à assimilação do conteúdo, essa mudança na disposição da sala fornece aos alunos uma "educação personalizada" que basicamente consiste em "deslocar a atenção do professor", e nesse caso, dos residentes, "para o aprendiz", que é o aluno, "e seu respectivo aprendizado" (Bergmann e Sams, 2018, p. 6 *apud* Pereira e Silva, 2018, p. 67). Essa abordagem centrada no aluno, que é a essência da "sala de aula invertida", tem o potencial de transformar a dinâmica da sala de aula e a relação entre alunos, residentes e professores. A proximidade física e a interação direta com os residentes podem criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e colaborativo, onde os alunos se sentem mais confortáveis para expressar suas dúvidas, compartilhar suas ideias e participar ativamente do processo de aprendizado.

Sob outra perspectiva, as duas turmas de 1º ano da escola A não tinham esse movimento de conversa fora do conteúdo da Língua Portuguesa e nem mesmo a arrumação irregular da sala, pois eram turmas com conteúdo mais "fechado" – visto que deveriam seguir estritamente o conteúdo do livro didático – diferente das turmas de 2º ano, nas quais a professora-preceptora lecionava as disciplinas do Novo Ensino Médio, com ementas mais livres e que foram construídas no decorrer do ano letivo.

Soma-se a isso o fato de que os poucos alunos que ainda iam às aulas não compareciam ao primeiro tempo; então, restavam somente 50 minutos para dar uma aula que originalmente havia sido planejada para ser dada em dois tempos de 50 minutos cada. Entretanto, quando se conseguia o foco no conteúdo, o tempo de conversa e a exploração oral sobre o tema da aula conseguiam fluir conforme o engajamento da turma. Outro fator que difere a escola A da escola B é que o livro didático fornecido pela escola A não contemplava todos os alunos, que sequer tinham seus próprios livros. Com isso, a professora-preceptora deixava todos os exemplares disponíveis guardados na sala dos professores e a cada aula distribuía à turma, solicitando-lhes que fizessem as atividades em duplas ou trios. Tal fato fazia com que os alunos tivessem uma relação boa entre si, sempre em cooperação um com outro. Outro ponto que vale ressaltar é que, apesar de não estarem acostumados ao espaço aberto para conversas sobre o desânimo referente à escola, isso não os impediu de estabelecer relações aluno-professor e aluno-residente. Com isso, a afinidade criada a partir dessas interações na escola A também permitiu que houvesse uma sala de aula com uma "educação personalizada", uma vez que proporcionava que os alunos aprendessem no seu próprio ritmo e de acordo com suas próprias necessidades de aprendizado – o que, como assegura Berrett (2012), facilita que conectem as suas realidades externas às realidades que surgem e fluem dentro da sala.

***

Nosso intuito, enquanto participamos do programa, foi o de somar nossos saberes aos saberes dos professores-preceptores e aos saberes dos alunos. Apesar do contexto desfavorável, construirmos, em equipe e em colaboração, outros novos saberes e entendimentos. Numa tentativa de trazer à memória os aspectos positivos de tudo o que vivemos, é válido mencionarmos algumas das estratégias às quais recorremos nesse trajeto. Dentre elas, a ideia de que "ensinar não é transferir conhecimento", investigada por Paulo Freire, e que indica uma abertura à criação de possibilidades múltiplas (Freire, 1996, p. 25), dentro da sala de aula. Tal pensamento se torna legítimo quando entendemos a importância da unificação das potências que são os alunos e também os professores, e o que resulta dessa união dentro e fora da sala – "a crença na singularidade do envolvimento de professores e alunos" (Miller, 2021, p.453) é certificada.

Estimular a autonomia dos alunos não é a solução de todos os problemas da escola, principalmente os que foram mencionados neste relato; contudo, é de extrema importância à prática e à identidade docente, bem como às contribuições à formação do aluno nesse ambiente. Afinal, uma vez que passamos a refletir sobre o papel que desempenhamos no mundo, conseguimos estabelecer conexões desse mesmo mundo com o universo escolar e suas demandas – como o

que fizemos aqui. Compreendemos que, como parte da missão, o aprender "para nós é constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco" (Freire, 1996, p. 36). Todo o trabalho que fizemos em conjunto durante o programa se deu porque cada um ali decidiu remar contra a maré alta, e encarou os muitos desafios que atravessam de fora para dentro da escola.

Nos momentos de círculo que mencionamos acima, em que transformávamos o momento "de dar aula" e o ampliávamos para um ambiente de escuta, percebemos a diferença na receptividade dos alunos. Freire elabora a ideia de que "é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único a ter o que dizer" (Freire, 1996, p. 60), o que nos leva a pensar que, quanto mais saímos desse lugar de "só nós podemos falar", mais abrimos as chances de sermos ouvidos quando for a nossa vez. É preciso que quem tem o que dizer saiba que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer, por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Freire, 1996, p. 60).

Entendemos que, mesmo com os empecilhos enfrentados diariamente no ensino público, a experiência de sermos residentes pedagógicos foi de suma importância para as nossas vidas. Num projeto cujo principal objetivo é vivenciarmos, como professores em formação, todo o ambiente escolar e tudo que é proporcionado por ele, conseguimos experimentar um pouco de alguns dos afazeres de um professor: elaborar atividades pedagógicas e planos de aula; estabelecer uma relação de professor-aluno; participar de reuniões de professores; desenvolver a habilidade de lidar com os imprevistos em sala sem prejudicar o rendimento da aula; dar uma aula sozinho e encarar perguntas que muitas vezes não sabíamos responder. Este último exemplo citado, particularmente, muitas vezes nos levou para reflexões e autoquestionamentos quanto a se éramos capazes de lidar corretamente com situações ou perguntas inesperadas, para quais não tínhamos, respectivamente, nenhum protocolo a seguir ou respostas prontas, mas de acordo com Freire "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 1996, p. 21). Incorporamos essa reflexão às nossas rotinas após as dificuldades encaradas, pois, à medida que conhecíamos as turmas e entendíamos também o *modus operandi* deles, podíamos "pensar sobre o fazer" e, assim, tornar nossa residência uma prática crítica.

Pensando no nosso futuro como professores, esta oportunidade nos deu mais garra para lutar pela educação que acreditamos e queremos que o Brasil tenha. É de se esperar que há e haverá adversidades oriundas de governos, visto que, historicamente, não investem o suficiente na área educacional do país. Todavia,

> [a] mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (Freire, 1996, p. 41)

Uma vez que nos colocamos à disposição de sermos colaboradores e agentes que contribuem cirurgicamente para a transformação do mundo por meio da educação, somos afetados direta e indiretamente pelas tribulações que nos cercam, estejam elas ligadas ou não à temática educacional. Não queremos romantizar os desafios, sejam eles de qualquer grau, ou dizer que eles são agradáveis de suportar – principalmente quando não se tem uma estrutura adequada para atravessá-los. Contudo, o que tentamos foi aos poucos nos alinhar à ética amorosa e aplicar à nossa prática profissional todas as dimensões do amor (Leal, 2020b, p. 130). Dessa forma, apesar de precisarmos relatar não somente as partes animadoras da nossa passagem pelo Programa, compreendemos a importância desse olhar mais reflexivo do nosso fazer, para que então nos movamos rumo a um caminho que ainda nos mostre alguma esperança. Como muito bem pontua a professora Halina Macedo Leal (2022), quando cita bell hooks, um caminho de muito "cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento".

Referências bibliográficas

ALFANIO, B. Naquela Mesa está faltando ele: Brasil tem dois milhões de crianças e adolescentes fora da escola. *O Globo: Educação*, Rio de Janeiro, 08 de out. de 2023.

BERRETT, D. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. *The Education Digest*, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

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

LEAL, H. M. Amor e educação libertadores em bell hooks. *Revista Kalagatos*, v. 19, Fortaleza, nº 1, p. 1-15, 2022.

MILLER, I., CUNHA, M. I. A. e ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. *Educational Action Research*, p. 447-461, 2021.

PEREIRA, Z. T. G. e SILVA, D. Q. Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação básica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Eduación - Universidade La Salle*, p. 63-78, 2018.

Pisa – Ranking de educação mundial: entenda os dados do Brasil. *Redação Lyceum*, 08 de dezembro de 2023.

SHOR, I., & FREIRE, P. *Medo e ousadia - O cotidiano do professor*. Editora Paz e Terra- Rio de Janeiro.1986.

TENENTE, L. 7 de cada 10 alunos brasileiros de 15 anos não sabem resolver problemas matemáticos simples, mostra Pisa. *G1*, 05 de dezembro de 2023.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. 4, 2014.

06

CRISE DAS REALIDADES: O MUNDO VIRTUAL ACENTUANDO DÚVIDAS NA SALA DE AULA PÓS-PANDÊMICA

Raphael Aguiar

Uma das primeiras questões que um aluno de licenciatura enfrenta assim que pisa na sala de aula é ter que se dar conta – talvez tardiamente – dos imensos abismos que existem entre a teoria e a prática pedagógica. Essa discrepância parece ter ganhado contornos ainda maiores quando olhamos para a sala de aula num mundo pós-pandêmico. A chegada da Covid-19 ao Brasil acabou reformulando forçosamente práticas pedagógicas. O ensino remoto emergencial trouxe uma nova concepção de se estar em uma sala de aula e, com a volta às aulas presenciais, tivemos novas respostas dos alunos em relação à interação e ao aprendizado.

A cobrança por resultados e pela cobertura de uma determinada pauta dos conteúdos a serem lecionados, no entanto, não foi reduzida ou se modificou. Enquanto tentavam entender essas mudanças, alunos e professores eram forçados a cumprir metas e prazos. Descartar todo esse contexto é, então, prejudicial na tentativa de entender cicatrizes institucionais que perduram ainda hoje, principalmente no que tange ao papel da escola dentro da formação de cidadania do aluno.

Após o retorno ao presencial, as tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente na forma de smartphones, se tornaram mais ainda uma presença integral no cotidiano, atuando tanto como ferramentas de democratização da informação como "disruptores" das relações pessoais. Os alunos ficaram ensimesmados nas redes, presos aos apelos e informações das mídias sem muitos filtros ou limitações. A grande maioria dos estudantes das escolas públicas que assistiu às aulas remotas só conseguiu isso por meio dos aparelhos celulares; com a volta à escola, o aparelho permaneceu em suas mãos integralmente, independentemente do trabalho feito em sala de aula. Mas percebe-se que não se aliou, ainda, o uso dos aparelhos ao processo educativo, assim como não se atingiu a noção do limite quanto ao seu uso nas aulas presenciais depois da pandemia. Na prática, foi observada a importância de, primeiro de tudo, entender o desafio de trazer efetivamente o aluno de volta às aulas presenciais – pois o que se percebeu, principalmente na experiência com os alunos das redes públicas, foi um aluno desmotivado para a escola, disperso nas redes, faltoso, muitas vezes envolvido com um trabalho informal e sem expectativas com a escola.

A sala de aula, que deveria ser um local de estímulo intelectual, fomentando sonhos e a abrindo novas possibilidades de futuro, acabou ganhando um viés demasiadamente pessimista. Paulo Freire (1977) afirma

que essa visão fatalista nasce em cenários cercados de desemprego, pobreza e desigualdade. Para Freire, o educador entra nesse cenário como um agente de mudança, que faz a esperança emergir, quebrando a ideia de que essa condição é "inevitável" quando se fala de populações economicamente vulneráveis. Em *Educação como prática da liberdade* (1967), Freire busca questionar a realidade que é posta, reforçando a ideia de que os conteúdos devem ser utilizados justamente para desenvolver esse questionamento, estando em constante diálogo não apenas com uma demanda de conteúdo, mas também com a realidade daqueles alunos fora de sala. O período pós-pandêmico lançou um holofote no problema da evasão escolar, uma crise que tem no seu cerne questões relacionadas às desigualdades sociais existentes. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 48% das crianças e adolescentes que não frequentam mais as escolas afirmam que a decisão de abandonar os estudos veio "porque tinham de trabalhar fora". A mesma pesquisa mostra que 22% dos estudantes do Ensino Médio são (pelo menos) dois anos mais velhos do que o restante dos colegas de turma. Essa porcentagem corresponde a 1,5 milhão de estudantes, um número que corre um risco ainda maior de abandonar as salas de aula. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), organizada pelo IBGE, constatou que as taxas de matrícula estão caindo de ano em ano, principalmente em relação ao Ensino Médio. Em 2022, apenas 75% dos adolescentes de 15 a 17 anos estudavam ou já haviam se formado nessa etapa escolar. O restante vivia em séries atrasadas para as suas respectivas idades, o que aumenta as chances de abandono.

Esse foi o contexto que os residentes da PUC-Rio, do Projeto de Residência Pedagógica, edital nº 24/2022, encontraram em um colégio da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Contexto das experiências vividas e reflexões

A minha inserção na sala de aula se deu na capacidade de bolsista do Programa de Residência Pedagógica (RP) do grupo de licenciatura do Departamento de Letras. Esse programa é resultado de uma política nacional voltada para novos professores, tendo como principal objetivo aperfeiçoar a formação obtida nos cursos de licenciatura por meio de uma imersão na escola de educação básica. Dentre seus principais objetos, de acordo com o Art. 4ª da Portaria Nº 82, publicada no dia 26 de abril de 2022, estão:

I – Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;

II – Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;

III – estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;

IV – Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e

V – Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

O programa de RP teve vigência de 18 meses e foi dividido em três módulos, cada um com carga horária de 138 horas. O grupo de residentes do Departamento de Letras iniciou o seu trabalho em um cenário carregado de incertezas. As atividades presenciais ainda estavam lidando com a volta integral pós-pandemia, com uma frequência cada vez mais inconstante por parte dos alunos. Outra questão importante foi a implementação do Novo Ensino Médio. Também conhecido como Lei 13.415, tendo aprovação em 2017, durante a vigência do governo de Michel Temer (MDB), essa reforma estabelece que apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio – decisão que já traz uma grande defasagem para o futuro dos alunos, visto que o domínio da língua inglesa se torna cada vez mais primordial caso queiram construir uma boa carreira profissional. Além disso, disciplinas como Filosofia e Sociologia tiveram redução de carga horária, ignorando o papel da escola na formação da cidadania do aluno. Outras disciplinas básicas, como Física, Química e Biologia, também

foram afetadas, tendo seus respectivos horários na grade reduzidos.

Minha experiência na Residência se deu acompanhando três turmas, todas do segundo ano do Ensino Médio, em um colégio localizado no bairro do Leblon. Inicialmente, minha participação na sala era focada em observar e conhecer cada uma das turmas, suas particularidades, suas diferentes energias. Já na sala dos professores era possível ver a apreensão. O desinteresse dos alunos pela escola se tornou uma pauta recorrente durante meu período de mais de um ano como residente. Os professores desabafavam entre si suas frustrações frente a um Ensino Médio que é incapaz de formar o aluno, tanto no que tange aos conhecimentos teóricos como também para a vida pós-escola. O cenário mudou, mas a pressão por resultados se mostrou a mesma – se não maior. Havia um plano de atuação interdisciplinar, mas de fato pouca comunicação efetiva entre os cursos.

Logo no começo, pude perceber que havia um interesse em trabalhar textos curriculares de forma lúdica como uma tática para promover o engajamento da turma, e comecei a desempenhar o papel também de professor, dando contribuições mais diretas durante as aulas. Houve uma introdução ao movimento literário conhecido como Realismo e, a partir dessa aula, houve mais cinco encontros voltados a analisar e debater a obra *O Alienista,* escrita por Machado de Assis. Foram organizados debates em torno da obra, além de propostas de produções de textos ficcionais escritas pelos próprios alunos, a fim de que eles mesmos pudessem tecer conversas e se apropriar da obra que estava sendo estudada. Acredito que essa tenha sido uma maneira de fomentar um debate que partisse primeiramente dos próprios alunos.

Foram desenvolvidos também projetos de leitura com temas voltados para a valorização das culturas indígenas. Essa dinâmica consistia em propostas de pesquisa para que os alunos pudessem montar entre si um mosaico que refletisse a pluralidade da identidade indígena brasileira, bem como os danos causados pelo colonialismo e os séculos de apagamento. As aulas eram organizadas a partir de desenho inicial de subprojeto. Mas muito precisava ser adaptado, o que acabava dando um tom frustrante a nossa dinâmica na sala de aula. A sensação era a de uma correção de rumo constante, sendo que ainda não havia nenhum destino a ser alcançado.

Houve, também, um resgate de textos escritos por mulheres negras. Discutiram-se estratégias de apagamento social e durante os encontros houve uma participação relativamente boa da turma, ainda que muitos confessassem que não haviam retido boa parte dos conteúdos discutidos em aulas anteriores, o que me levou a ter que dedicar um tempo maior do que o previsto para revisão e retomada dos conteúdos.

Embora as tarefas fossem concebidas com o engajamento dos alunos em mente, não demorou muito tempo para imprevistos surgirem pelo caminho. O uso excessivo de celular por parte dos alunos me pareceu ser o maior obstáculo, visto que ele parecia afetar consideravelmente o ritmo da aula. Um episódio curioso ocorreu quando três dos alunos – durante uma das leituras em grupo feitas pela turma – começaram a performar uma coreografia que, segundo os envolvidos, iria posteriormente ser postada na rede social *Tik Tok*. O episódio em questão me pareceu particularmente curioso não só pelo ato em si, mas por revelar como essa atitude é um sintoma de uma nova percepção do que é permitido ou não na sala de aula.

O uso dos celulares na sala obviamente não é uma novidade. Tais aparelhos já estão presentes no meio escolar há pelo menos 15 anos. Atividades como correntes de *hashtag* e dancinhas nas redes sociais também já estão presentes nas escolas desde a popularização das redes sociais. Mas, antes, elas eram realizadas nos intervalos ou de forma mais discreta. Agora são vistas – por parte dos alunos pelo menos – como cabíveis também durante uma aula. A situação acentuou um certo desconforto, uma impressão de que a abordagem metodológica não estava sendo bem recebida pelos alunos, e também a impressão de que deveria ser feita uma busca para recuperar essa conexão. A desmotivação dos alunos acarretou uma desmotivação docente, trazendo junto o nervosismo, o medo, a insegurança e a sensação de despreparo frente ao desafio diário.

No lugar do conteúdo fez-se uma conversa com a turma acerca de limites, o respeito ao professor e uma certa etiqueta que deveria ser mantida enquanto estivessem na sala. Em contrapartida, alguns alunos expressaram desânimo com a rotina escolar. Alguns manifestaram demasiada frustração com relação aos seus próprios futuros, taxando o ato de frequentar a escola como uma "perda de tempo". Outros já categorizavam a permanência no ambiente estudantil como inviável, visto que em casa eles são cobrados a gerar sustento. A ideia que parecia estar generalizada era a de que o propósito estudantil havia se perdido. Enquanto escutava comentários entrecortados de diferentes alunos, pensava: a escola é lugar de quê? E para quem?

A resposta permaneceu nublada, assim como a confissão da falta de perspectiva feita por alguns alunos. Permaneci ainda mais confuso na semana seguinte a esse episódio. Nesse dia, a professora preceptora me pediu que eu utilizasse o horário da aula para realizar uma conversa com a turma sobre o evento planejado pelos alunos da Residência Pedagógica. Antes da aula, ela havia me alertado sobre o baixo interesse da turma em participar. Me prontifiquei em conversar com a turma sobre o universo acadêmico e sobre maneiras de entrar na graduação, como pelo pré-vestibular comunitário, e como se manter no curso, com bolsas filantrópicas. Ainda assim, a grande maioria parecia acreditar ser incapaz de passar no vestibular, mesmo reconhecendo a importância da formação para a qualidade de vida.

A única ocasião em que o celular não ficou em primeiro plano no período de aulas foi durante as visitas guiadas que a turma realizou nos museus do centro da cidade. Não é exequível depender de tal estratégia, já que passar um ano letivo inteiro com aulas-passeio é inviável; mas, durante o *tour*, me veio a pergunta "Seria esse o motivo?". A atividade é vista apenas como mais um passeio? Uma forma de "lazer"? Retém-se algo? Existe um aprendizado? A demonização do uso de aparelhos celulares, por sua vez, parece só trazer frustração. O sociólogo Manuel Castells afirma no seu livro *A Sociedade em Rede* (1999) que a tecnologia "é a própria sociedade, no sentido que ela não pode ser entendida e representada fora do contexto tecnológico" (p. 23). Como podemos perceber durante o extenso período de ensino remoto, o seu uso evidencia as necessidades da sociedade vigente. Mas é verdade, também, que não há uma adequação da escola ao contexto tecnológico e vice-versa. Ainda assim, não se deve simplesmente aceitar que essa seja uma crise irredimível.

O Ensino Médio parece o lugar que cultiva as maiores insatisfações com a escola – tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. A ressignificação do espaço da sala de aula tem exigido dos educadores uma reflexão sobre como a escola pode contribuir para um futuro mais promissor para esses alunos. Fica claro que investir cada vez mais na formação de novos professores é crucial frente às cicatrizes do cenário pós-pandêmico.

As discussões teóricas desenvolvidas dentro da faculdade parecem estar ainda desconectadas da realidade nas redes de educação básica, principalmente quando se fala de educação pública. Deve-se pensar mais e mais em como fazer com que os futuros docentes possam transpor teorias para a prática pedagógica. Proporcionar um ensino de qualidade e que seja de fato transformador são duas das principais metas de um residente pedagógico. Torna-se preocupante ter que lidar diariamente com dispositivos – sociais ou tecnológicos – que acabam minando o interesse do aluno.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 01/2022 CAPES. *Programa Residência Pedagógica*. Brasília: CAPES, 2022.

ALFANO, B. Naquela mesa está faltando ele: Brasil tem dois milhões de crianças e adolescentes fora da escola. *O Globo*, 2023.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação (UNICAMP)*, v. 20, p. 73-86, 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LOMBARDI, R. F. Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários. In: *53º Seminário do GEL [Grupo de Estudos Linguísticos], Anais [...].* São Paulo: Estudos Linguísticos, p. 1755-1764, 2006.

07

PENSAR A EDUCAÇÃO ANALISANDO O MOVIMENTO DOS CORPOS

Adriane Camara de Oliveira

Este artigo busca promover uma breve reflexão sobre o corpo dos discentes dentro do contexto escolar, mais profundamente na sala de aula, em seu constante embate com o outro corpo, o corpo docente. Nesse território escolar e dentro desse embate, existe o projeto de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica da PUC-Rio, que tem como objetivo principal levar para "o chão da escola" licenciandos do curso de Letras pela PUC-Rio. As turmas assistidas fazem parte do curso Técnico em Hospedagem, mas cursam as disciplinas do Ensino Regular, em todos os anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). As turmas são do turno integral, ou seja, seus alunos são jovens que passam a maior parte do dia na escola e uma boa parte do tempo no trânsito.

Os outros "jovens" são residentes resilientes, que passam boa parte do tempo na faculdade (PUC-Rio), na unidade escolar escolhida para a realização do seu estágio e no trânsito. Os residentes, mais maduros e conscientes, prestam atenção a tudo e a todos, estão muito atentos a sinais, são comprometidos com as bolsas que recebem. Analisam as situações vividas e atuam com determinação, dando o seu melhor e conseguindo, muitas vezes, extrair o melhor dos alunos da escola. Essa prática tem se mostrado uma fonte potente de experiência profissional, uma vez que faz com que os futuros professores absorvam ao máximo as experiências cotidianas *in loco*.

Dentro dessa micropolítica, quase todos estão num espaço circundante de atuação - ora como protagonista, ora como espectadores. Na posição de professora do colégio da rede estadual de ensino, leciono Língua Portuguesa, Literatura e Produção textual no Curso Regular e a disciplina Laboratório de Comunicações e Relações Interpessoais no Curso Técnico de Hospedagem e atuo como preceptora dos novos formandos em Letras no Programa de Residência Pedagógica (PRP), o que me traz a oportunidade de interagir com a coordenadora e as docentes orientadoras do projeto da PUC-Rio.

Este texto pretende contribuir refletindo minimamente sobre o comportamento dos estudantes nos vários territórios que ocupam: sala de aula, corredores, pátio, sala da direção, biblioteca, gibiteca, quadra, sala dos professores, espaço *Maker*. Enfim, o texto pretende analisar os movimentos nesses pequenos territórios que cabem dentro do espaço maior que é a escola.

A motivação veio pela inquietação dos estudantes em sala de aula: corpos agitados ou totalmente inertes em qualquer tentativa de proposta de trabalho que se apresente e na posição de confronto que estabelecem

em relação à educação pública do Estado, que veem refletida na figura do professor. Parece ser quase impossível atingir uma maneira eficaz de desenvolver o conhecimento do aluno, independente da forma como será ministrada a aula.

Os corpos, os espaços e a atuação dos residentes

Podemos observar claramente a estrutura sucateada das instituições de ensino público. Também entendemos a existência de um fosso entre a educação da geração anterior com a atual. Mesmo assim, é desafiador, para qualquer profissional, de qualquer área, chegar ao território da escola e se deparar com o desestímulo da maior parte do corpo discente. Modelos mais tradicionais buscam, ainda hoje, a correção e a disciplina como formas para controlar esses corpos, que não se permitem mais aprisionar entre as mesas, entre paredes. Porém, a formalidade da "presença" ineficaz, junto ao sistema de notas, ainda julga e separa o indivíduo promissor do marginalizado. A obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (2011), faz uma avaliação histórica de como todas as formas de opressão causam na sociedade certos transtornos, mesmo sendo sentidas de maneiras sutis, através de violências veladas:

> A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fico ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. Jean-Baptiste de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente "classificador" do professor. (Foucault, 2011, p. 142)

Existe um espaço imaginário limitado por uma mesa e uma cadeira que pode ser escolhido todos os dias, aleatoriamente. Contudo, a grande maioria, ainda nos primeiros dias de aula, escolhe um espaço determinado e se mantém nele até o fim do ano. Isso não o impede de flanar pela sala constantemente. Dentro da sala, cadeiras viram camas, encostos para os pés; mesas viram apoio para as cabeças cansadas. Quando entra um professor, acontece um movimento, mesmo que pequeno, um ajuste para se adaptar à entrada de alguém, ficando cada um dentro do seu quadrado (professores e estudantes). Os professores, quase sempre, se mantêm à frente, buscando autoconfiança e atenção total; quadro e livros viram ferramentas de defesa. Atualmente, contamos com uma televisão em cada sala, e essa nova proposta tem se mostrado um facilitador, trazendo conforto e melhor adequação às aulas ministradas.

No ambiente geral da sala de aula, alguns vão se juntando e produzem pequenas ilhas, outros se isolam. Porém, é muito difícil que sigam isolados, pois ocorre a formação de ilhas, mais ou menos populosas. Se um grupo prefere ficar alheio a uma determinada disciplina, outros podem se associar para praticar ajuda mútua, depende do interesse naquele momento.

Entre si, eles elegem as aulas importantes e as que acreditam que não acrescentarão muito ao seu futuro – estão certos de possuírem habilidades suficientes para fazer tal escolha. De fato, não sei se possuem, mas é preciso refletir também sobre essa postura, porque somente a imposição não parece mais fazer o efeito. Como já foi dito anteriormente, não adianta uma presença fictícia. Uma residente, incomodada com esse fato, lançou mão de uma pergunta provocativa. Colocou no quadro a questão que deverá ser respondida individualmente: *qual o seu objetivo de vida?* Não esperava tanta repercussão, provavelmente devido à carga emocional que gerou uma simples pergunta. Queria provocá-los e conseguiu. Foi bom vê-los

pensar por duas aulas seguidas! Aliás, todos devemos eventualmente refletir sobre esse mesmo tema.

Já outra residente buscou inspiração para a sua aula prática no que percebeu ser de muito valor dentro e fora da escola: incentivar a pesquisa das notícias que são disseminadas pelos mais variados veículos de comunicação de massa. Essa aula se tornou bem útil devido ao momento político recente que tem levado a sociedade brasileira a enfrentar um bombardeio de *fake news*. Sua aula foi extremamente relevante, por trabalhar de maneira lúdica. Ela fez uso do celular e da televisão, propôs um jogo com competição entre os grupos e ainda mostrou aos alunos a importância e a relevância de se fazer pesquisa para verificar a veracidade das informações e identificar notícias falsas.

Esse jogo, aparentemente simples, levou os estudantes a perceberem como podemos nos enganar diante de uma informação bem produzida, normalmente trabalhada por pessoas que visam criar um ambiente propenso para fomentar uma ideologia.

Outro tema trabalhado coadunou com a data comemorativa da Consciência Negra. Era uma obra já anteriormente comentada em sala de aula: *Olhos d'água*, da autora Conceição Evaristo (2016). Dessa compilação de contos, um chamou mais atenção da turma, talvez por fazer reverberar uma pergunta – aliás, a pergunta que dá nome ao conto: "A gente combinamos de não morrer". Foi lançada a pergunta ao quadro com uma palavra faltando: "A gente combinou de não...", daí muitas questões de interesses dos alunos no coletivo e no individual surgiram. Deixaram fluir seus anseios, sem preocupações com o julgamento do que seria certo ou errado. Eles ilustraram esse momento com a perspectiva do próprio olhar deles (a capa do livro tem a ilustração de um olhar emanando água) diante das questões levantadas. Fizeram desenhos expressivos para registrar o momento, foram criativos e trabalharam em conjunto todo o tempo da aula.

Em outras situações, os residentes movimentaram os lugares na sala: efetivamente aconteceram rodas de leitura e conversas sobre atualidades. Foi sugerido que os estudantes pensassem "o quê" e "como" gostariam que as aulas fossem dadas – uma demonstração, no mínimo simpática, de preocupação em ver o que é de fato interessante para eles ser trabalhado pelo professor. Em certos momentos, apenas queríamos ouvi-los, deixando-os à vontade para verbalizar as inquietações que pairam em suas mentes. Passado um pouco o período da escuta, havia a troca tão salutar para um diálogo franco e aberto. E assim residentes e estudantes trabalhavam o diálogo.

Deslocando para a quadra, percebemos que alguns alunos são mais adeptos a práticas esportivas e veem nesse espaço uma grande possibilidade de evoluir dentro de uma determinada modalidade. Isso também é uma escolha para o futuro, por isso devemos valorizar e incentivar os que têm simpatia por atividades físicas. Por outro lado, existem aqueles bem resistentes a fazer movimentos com o próprio corpo, o que não quer dizer que os mais acomodados com a prática esportiva estejam sujeitos à acomodação mental. Intui-se, assim, a existência de um tipo de aluno para cada ambiente. Devemos propiciar um mínimo de ajuste, para não deixar ninguém de fora e tornar a escola um espaço mais eficiente. Uma boa parcela de estudantes é devoradora de livros, frequentadora regular da biblioteca, enquanto alguns nunca leram um livro sequer. Então, assim como na prática esportiva, devemos apresentar outros mundos através da leitura para aqueles que a desconhecem e dar continuidade à prática daqueles desejosos de conhecer outras realidades, identificando-se ou não com as histórias narradas.

A gibiteca é um lugar de interesse de ambos os grupos citados acima, ainda que mais facilmente apreciada pelos que previamente costumam ler, porque nesse espaço existem os gibis. São leituras, quase sempre, recheadas de figuras fortes, cheias de carga emocional. Mesmo as mais sutis carregam muita força em sua linguagem não verbal. Nesse espaço, os estudantes recebem orientação da responsável pela gibiteca. O trabalho já rendeu alguns gibis e vídeos sobre a própria escola, com a representação de vários funcionários como personagens nessas pequenas obras-primas.

A sala da direção é um lugar de conforto e acolhimento para todos. Os diretores e coordenadores são bons ouvintes e sabem com detalhes a situação de vida de cada integrante da escola. Estão atentos a tudo que

envolve a escola e o que acontece fora dela também. Adotar esse comportamento não torna a vida deles mais fácil, principalmente quando precisam impor certos limites. Preferem, porém, trabalhar assim, tendo uma conduta mais humana. Buscando trabalhar com empatia, vão transformando algumas vidas. Para eles, esse é o ganho que realmente importa.

O resultado disso foi que os integrantes da direção acumularam várias funções, mas, perto do fim do ano letivo, passaram a contar com mais uma orientadora educacional no turno da manhã e da tarde. Fazendo um excelente trabalho, a nova orientadora trouxe incialmente para os professores informações de estudantes laudados e procurou orientar os professores quanto ao uso de metodologias diferenciadas, respeitando cada caso.

O tempo inteiro, existem aqueles que almejam sair do curso, mudar de colégio, mudar de estado... O que devem estar pensando a cada aula dada, principalmente quando se leciona especificamente disciplinas do curso técnico? Juntando os que se encontram acuados ou insatisfeitos de alguma forma, o corredor é tomado, mas os alunos não podem ficar ali por muito tempo. Os funcionários evitam que fiquem tão espalhados, então o recurso normalmente é "fingir" uma necessidade biológica e ocupar o pátio, local para conversas e distrações. O pátio é, sem dúvida, um dos lugares preferidos dos alunos. Lá se encontram estudantes de diversas turmas e há interação com pessoas de outras idades, com novos interesses. Vejo o pátio como algo potente a ser trabalhado, visando amadurecimento e entendimento dos envolvidos no processo.

A sala dos professores é frequentada com o objetivo de usar o micro-ondas, útil para os alunos que trazem comida de casa. É um espaço também para se checar a falta ou presença de algum professor. Dependendo da situação, eles comemoram a falta do professor, mas quando ficam ociosos reclamam da falta de professores. Reclamam da aula que está sendo dada, da mesma forma que se queixam por não entenderem nada. Mas nem todos agem assim, e os que agem assim não são assim o tempo todo. Tudo é bem compreensível pelos próprios desafios dessa faixa etária.

Como lidar com isso? É a questão que busco trazer à tona para reflexão.

Os corpos, em tempos passados, tinham como marca estarem mais voltados ao controle. Agora, parecem querer exteriorizar todo o sentimento, sem o menor receio de causar incômodo ou criar polêmica. Algumas vezes, a forma desenfreada de lidar com o próprio eu tem como consequência uma falta de respeito pela hierarquia, pela figura do pai ou do responsável.

Então, a instituição escolar, antes opressora, agora se vê oprimida; cria-se uma fissura na confiança da família na escola, o que gera insatisfação. Uma não apoia mais a outra. Ainda que, com certeza, existam muitas outras causas que precisam ser melhor analisadas por especialistas, nesse território de análise é de senso comum a observação da forma como está sendo descrita, e que encontra certo respaldo na fala do psicólogo Rossandro Klinjey. Para entendermos melhor no que se sustenta essa tese:

> (...) Não dá para terceirizar a educação moral dos filhos, fazendo com que eles tenham disciplina, respeito, orientação enorme. Isso é uma tarefa da família. (...)
>
> A escola não cumpre esse papel, ela colabora. Nós temos aqui para oferecer um conteúdo também emocional, mas sobretudo de conhecimento humano para dotá-los e dotá-las de capacidades de se tornar um profissional competente. Mas, se eles não respeitam a vocês (pais), como eles vão respeitar os professores? Se eles não respeitam os professores, como eles vão respeitar o que o professor oferece, que é educação? É uma conta simples: não dá para a escola ser uma segunda casa, sem a família ser a primeira escola. (...)
>
> Se as figuras primitivas psíquicas das crianças não são olhadas com respeito e admiração, elas simplesmente pegam esse modelo desrespeitosos e sem admiração e colocam nas próximas relações. E a primeira é de professor e aluno. (...)
>
> Pais e professores, pais e escolas não são rivais, não são rivais. Eles trabalham com o mesmo objetivo de dotar aqueles serem humanos de

> competências emocionais e intelectuais, para os profundos desafios que a vida sempre nos traz. (Klinjey, 2021)

Afinal, quais são as ferramentas eficientes de que dispomos, no momento, para se alcançar um padrão mínimo desejável de harmonia e aceitação da escola, da figura do professor, do próprio estudante? É na contramão dessa luta que o projeto de Residência Pedagógica se insere, com um novo frescor. Os residentes lançam mão de toda teoria aprendida e, com muito respeito e afeto, elaboram seus projetos de aula, que se pretendem diferenciados do modelo antigo. Sim, quase sempre, é com o modelo mais tradicional que se leciona. Faz-se um bom uso do livro didático, livros clássicos de literatura, uso de vídeos para aplicar a matéria, além de muitas músicas, algumas palestras e filmes. Já o modelo diferenciado, apresentado pelos residentes, busca no próprio estudante "o quê" e "como" desejam aprender, dentro da matéria programada (currículo mínimo) para o ano letivo. Há um chamado para o fazer em conjunto, estabelecendo uma rede de apoio e, finalmente, estudantes são tratados como construtores do próprio conhecimento.

Porém, o processo descrito precisa de tempo para se estabelecer, porque o sistema educacional intervém; não digo que de forma negativa, mas contempla uma política de resultados a serem alcançados que se reflete na elaboração de eventos em datas comemorativas, provas aplicadas obrigatoriamente durante o ano etc. Os dois exemplos dados aqui não se resumem aos dias dos acontecimentos, pois é preciso uma preparação prévia. O sistema também se alimenta de números, colocados em gráficos para apreciação geral. Tudo termina na mesma questão: como trabalhar com liberdade e autonomia, se dependemos de bons resultados devidamente comprovados no sistema? Não há do que reclamar, se a matemática for favorável ao sistema. É compreensível também que seja preciso observar o resultado como algo mensurável. Cabe somente pensar a respeito, já que, para o sistema, as pessoas são como números, mas elas não são números de fato. E a escola é muito mais das vidas, que, juntamente com a família, entregamos à sociedade.

É necessário fazer alguma coisa, mas o que podemos fazer? Então, recordo o filósofo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2019). Nessa obra, vemos que a interação do conhecimento com o que é familiar ao educando traz luz à prática daquilo que se pretende aprimorar, internalizar, socializando com o fruto do seu saber:

> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (Freire, 2019, p.86)

***

A comunicação entre as pessoas acontece não somente com as palavras, mas também através dos gestos, dos olhares. A linguagem não verbal pode dizer mais do que as palavras proferidas com certo cuidado, zelo. E é justamente à linguagem do que não está sendo dito que se deve ficar atento. As aparências são difíceis de traduzir, porém, quase sempre, é possível perceber a aceitação de um diálogo. Fica fácil distinguir, por exemplo, um bom ouvinte de um alheio à mensagem que se deseja fazer fluir. Foi com essa percepção que surgiu esse trabalho. O comportamento dos alunos pode ter inúmeras causas, mas a forma como os residentes desenvolveram o trabalho, com o envolvimento dos alunos, procurando escutá-los e buscando a valorização de suas vozes, mostrou ser possível existir uma sala de aula mais harmoniosa para tratar das várias áreas do conhecimento.

Há pouco tempo, fomos submetidos a grandes desafios com a pandemia da Covid-19, cujas consequências ainda serão sentidas ainda por algum tempo. Na busca por respostas, o documentário "A escola é lugar de quê?" (2021) foi produzido pela residente Amanda Santos, com o apoio da universidade, das escolas, dos alunos das escolas, de suas famílias e dos outros residentes, durante a execução do Edital CAPES Nº 01/2020. Mesmo dentro de um ambiente complexo, o trabalho da Residência Pedagógica continuou no

Edital CAPES Nº 24/2022 e gerou frutos que ficaram aqui registrados.

Para adquirir um nível de consciência maior, é necessário o conhecimento advindo da educação. Mas como trabalhar para que a educação de fato aconteça dentro desse sistema educacional com raízes políticas tão fortes? Dentro do cuidado com a instituição de ensino, pequenos pontos de fuga foram criados. No caso, já nos encontramos devidamente inseridos em um deles – o Programa de Residência Pedagógica – e damos um contraponto. Sendo assim, analisando de perto, por várias vozes e com sensibilidade, as possíveis respostas vão sendo dadas.

Referências bibliográficas

ASSIS, M. *Contos: uma antologia, volume 1 - Machado de Assis; seleção, introdução e notas de John Gledson*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 39ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

KLINJEY, Rossandro. Não dá para a escola ser uma segunda casa, sem a família ser a primeira escola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hemUJbLvvxs.

SANTOS, A. "Escola é lugar de quê?". Documentário. 2021.

08

REPRESENTATIVIDADE FEMININA E *QUEER* NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2020

Ana Beatriz Veiga Pinheiro de Mesquita

As últimas duas décadas foram marcadas por intensa disputa sobre o currículo da educação básica no Brasil, notadamente no que se refere às formas como os temas de gênero e sexualidade são abordados. As relações de disputa decorrem, em grande medida, do crescimento dos grupos conservadores e de suas intervenções na área da Educação como medida para defender interesses associados ao que se costuma chamar de família tradicional brasileira, demonizando outras perspectivas, que estejam fora de uma perspectiva binária e cis-hetero-normativa, para garantir a manutenção dos papéis de gênero socialmente construídos e demasiadamente impostos.

Para alguns grupos conservadores e reacionários, a implementação do discurso e da presença de temas voltados para a orientação sexual e o gênero não deveria estar no texto elaborado e divulgado em 2010 pelo Plano Nacional da Educação. Eles compreendiam que introduzir o assunto nas escolas acarretaria a dissociação do que deveria ser concentrado no pilar familiar (Brandão; Lopes, 2018). Designam o estudo de gênero e sexualidade à obrigatoriedade desviante da heteronormatividade, em que crianças possivelmente seriam conduzidas a trocarem de gênero. O risco de estudos compulsórios nesse recorte, por parte dos conservadores, encontra-se em um ponto de ironia quando se analisa que a crítica elaborada por eles é a exposição do que o padrão cis-hétero proporciona no âmbito educacional e social.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, aprovado em 2018, expõe essas disputas. Observa-se ali como o polo conservador dessa disputa, que ganhou espaço depois do impeachment da presidente Dilma Rousseff, teve algum sucesso no avanço de sua agenda, uma vez que questões referentes a gênero e sexualidade são mencionadas de forma mínima no documento, dificultando o respaldo educacional dos professores ao elaborarem conteúdos ou aulas voltadas para essas temáticas. Evidencia-se, com isso, uma propagação pela ausência dos questionamentos em torno dos processos institucionais e discursivos, do que é correto ou incorreto (Silva, 1999). Não há de fato uma competência ou habilidade que mencione diretamente assuntos de sexualidade, gênero ou movimentos identitários como LGBTQi+. O silenciamento é propagado também na reforma do Novo Ensino Médio, visto que as temáticas interdisciplinares são pautadas em questões pouco aprofundadas e distantes desse eixo, mesmo que as páginas de orientação para o docente apresentem possibilidades de encaminhamentos didáticos nesse âmbito. Somado a isso, não há oferta de disciplinas

eletivas na Reforma do Ensino Médio voltadas para o debate de gênero e sexualidade.

Como apontam Brandão e Lopes (2018), as consequências de não debater esses temas na educação básica podem ser nefastas. Nas palavras das autoras,

> Não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes. (Brandão e Lopes, p. 102, 2018)

Tendo em vista a crescente tentativa de afastar assuntos identitários no Ensino Médio, este trabalho visa analisar como eles são pontuados nos livros lançados em 2020 pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Foram analisados oito exemplares presentes na coleção "Moderna Plus" da Editora Moderna, um exemplar da Editora Brasil e um da Editora FDT, todos direcionados à Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O intuito é verificar se a reforma do Ensino Médio e a BNCC caminham para uma educação que garanta o debate sobre pautas identitárias – e quais as possibilidades de aprofundamento educacional ao conteúdo elaborado para os livros didáticos citados nessa pesquisa – ou se há uma promoção da hierarquização de gêneros dentro do ambiente escolar a partir da soberania exercida por ele (Lopes, 2008).

Para averiguar as abordagens aos temas identitários de gênero, foram selecionadas 16 palavras de busca para i) analisar em quais contextos foram utilizadas; ii) se elas são mencionadas em conjunto ou são separadas e iii) examinar uma possível hierarquização de grupos identitários. As palavras escolhidas foram: gênero, homens/homem, mulheres/mulher, sexuais, sexo, sexualidade, homoafetivo, gays, lésbicas, LGBTQi+, transgênero, homofobia e homossexuais. Os livros didáticos selecionados foram "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: natureza em transformação"; "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: globalização, emancipação e cidadania"; "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: trabalho, ciências e tecnologia"; "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: poder e política"; "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: sociedade, política e cultura"; "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: conflitos e desigualdades"; "Moderna em Projetos"; "Expedição Futuro" – da Editora Moderna –, "Interação humanas e Matemática" – Editora do Brasil – e "Ver o Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Editora FTD. As palavras presentes nos textos de orientação para o docente foram desconsideradas por não serem direcionadas ao educando, assim como legendas de imagens ao longo das páginas.

Gênero e sexualidade nos livros didáticos

Dentre os dez livros didáticos selecionados, apenas um – *Ciências Humanas Sociais e Aplicadas: globalização, emancipação e cidadania* – apresenta a utilização de todas as palavras mencionadas anteriormente. Entretanto, não há aprofundamento dos temas, a presença de palavras além de homem-mulher é concentrada em uma página e meia entre os tópicos "Movimento Feminista: pela igualdade de gênero" e "Movimento LGBTi+". Nesse mesmo livro, ainda que a presença da palavra *mulheres/mulher* seja maior do que a das palavras *homens/homem*, elas apresentam grande repetição nas páginas onde estão localizadas, ou seja, existe uma concentração dessas palavras por página, enquanto o que é referente ao masculino é bem distribuído pela obra didática.

Além disso, notou-se que a palavra *mulher/mulheres* aparece, em geral, quando na mesma página aparece a palavra *homem/homens*. O mesmo não acontece quando aparece a palavra *homem/homens*. Esse livro didático é o único que apresenta diversidade dos temas, mencionando o protagonismo das mulheres na guerra e as condicionantes para a Primavera Árabe.

Mesmo que ainda haja um grande debate em torno dos gêneros binários, do ser mulher e ser homem,

torna-se impreterível a inserção de temas que ampliem o debate da binaridade. Não é apenas a imagem de uma mulher trans no assunto "mulheres no mercado de trabalho" num livro didático que irá promover essa igualdade dos gêneros e orientações sexuais. Em *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: trabalho, ciência e tecnologia* a palavra *transgênero* só é mencionada nas orientações para o educando, e a palavra *transexuais* é exposta numa situação de comparação quanto à inserção no mercado de trabalho em uma legenda, o que demonstra insuficiência na abordagem ao tema (não há um conteúdo propriamente dito sobre ele). O livro poderia ter explorado mais a fundo a dificuldade de pessoas trans no mercado de trabalho, poderia ter apresentado medidas do meio corporativo para garantir vagas a essa população e abordado a diferença entre a inserção da mulher cisgênero e a mulher transgênero no mercado de trabalho no que se refere à idade com que elas conseguem sua primeira vaga de trabalho com carteira assinada.

Os recursos utilizados para trabalhar questões de gênero frente às problemáticas do mercado de trabalho envolvendo o gênero feminino evidenciam as motivações para a luta de representatividade *queer* no cenário educacional brasileiro. Não se pode compreender como suficiente uma legenda contando, resumidamente, a história de Marie Cau com a seguinte legenda: "Na foto, Marie Cau, a primeira mulher transexual eleita prefeita pelo conselho da cidade de Tilloy-lez-Marchiennes, na França, em maio de 2020". A inserção de transexuais no mercado de trabalho e na esfera política ainda encontra muita resistência na sociedade, sendo alvo de preconceito e discriminação." Ou então, mencionar travestis a partir da problemática do acesso ao mercado de trabalho: "Em situação ainda mais precária vivem as mulheres trans. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), 90% desse grupo só encontra trabalho na prostituição e apenas 5% dele está no mercado formal."

A palavra LGBT em *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: poder e política* é utilizada no tópico "Poder", em uma cronologia que menciona a manifestação de 2018 por reivindicação de direitos. Nessa passagem, estão ausentes a contextualização ou textos introdutórios ao tema exposto, o que demonstra não haver compromisso de narrar minimamente uma trajetória dos movimentos até chegar naquele marco para que se entenda como surgiram ou demandas incitadas por eles.

Em uma única página, no tópico direcionado à luta das mulheres no século XIX, a palavra "mulheres" é repetida dez vezes, enquanto a palavra "homens" é repetida no máximo duas vezes em outras páginas. Mas a repetição das palavras está longe de assegurar representatividade feminina nos livros didáticos. No máximo, pode ser um mecanismo de ensino para a aplicação do conceito de epístrofe. Por ser um livro direcionado à discussão de poder e política, é fundamental serem pontuadas a participação política das mulheres, as políticas sociais para pessoas trans e a criminalidade relacionada a LGBTfobia, oferecendo os mesmos recursos de visualização presentes ao longo do conteúdo disponível no livro diante de outros assuntos.

As palavras selecionadas para a busca apresentam pouca presença ao longo do livro didático, quando comparadas com o resultado das buscas em livros de outras categorias. Assim como no livro *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: trabalho, ciência e tecnologia*, não são pontuados a porcentagem de participação política e os marcos na esfera judicial referente às mulheres, pessoas trans ou demandas para o movimento LGBTQi+. Nesse livro, menciona-se a participação de grupos femininos durante a Revolução Francesa, e dois elementos chamam a atenção: o texto elaborado e a imagem escolhida. O texto narra como elas eram impositivas, criando uma imagem de mulheres, possivelmente, violentas:

> Em um dos episódios mais famosos da Revolução Francesa, ocorrido em outubro de 1789 e conhecido como Marcha sobre Versalhes, cerca de 7 mil mulheres caminharam de Paris até o palácio real em Versalhes com o objetivo de protestar contra o preço alto do pão e a escassez de alimentos, e também para pressionar a família real a retornar à capital. Empunhando lanças, machados, foices e mosquetões, essas mulheres invadiram o palácio real e interromperam uma sessão da Assembleia Constituinte. Diante da pressão, a família real voltou a Paris escoltada pela Guarda Nacional. (BRAIK et al, 2020, p. 69)

Enquanto isso, a imagem reproduzindo os encontros de discussão delas apresenta uma seleção de cores claras, com roupas delicadas aparentando serem de classes ricas.

Nesse livro, há um tópico com o título *A luta das mulheres no século XIX*, que descreve o processo de defesa dos direitos das mulheres em meio à demanda por uma sociedade mais igualitária, informando quem eram essas mulheres e quais eram as instruções dadas para elas naquela época. O texto elenca fatores como uma linha de acontecimentos. O que chama atenção, novamente, é a escolha inadequada de imagem. Uma foto é anexada ao fim do tópico como forma de expor que ainda existem denúncias sobre a ausência de igualdade de gênero no território brasileiro, e as mulheres continuam em busca dela. Na legenda, a descrição informa que a foto foi feita durante uma manifestação no dia 8 de março de 2019 – Dia Internacional da Mulher – em São Paulo.

Diversas mulheres estão presentes na imagem, mas há um certo desfoque para que a placa utilizada fique em evidência. Ao lado dela, no entanto, há um homem não desfocado. Os homens tornam-se cada vez mais presentes em manifestações com esse objetivo de reivindicar a igualdade homem-mulher; porém, o único homem presente na foto está com a imagem nítida, enquanto mulheres são desfocadas. Abre-se margem aqui para pensar as razões da escolha dessa imagem específica. Não é uma tentativa de sátira por parte dos autores do livro, isso porque o texto continua com um subtópico sem mencionar a circunstância do conteúdo da página anterior onde a imagem em questão se localiza.

Outra análise a partir da perspectiva da representatividade, ainda nesse mesmo volume, é o afastamento de recorte racial nos parâmetros da igualdade de gênero. Nessa mesma imagem da manifestação do dia 8 de março de 2019, pode-se perceber a presença considerável de mulheres negras na manifestação, mas essa presença está longe de ser pontuada no volume 4 da coleção produzida pela editora Moderna. Isso porque a busca por "mulher preta", "mulher parda" ou "mulher negra" tem como resultado nenhuma ocorrência.

Estudos referentes à interseccionalidade compreendem o atravessamento de diferentes formas de poder nas classes minoritárias. A imagem escolhida para ilustrar a manifestação do Dia Internacional da Mulher, sem pontuar as identidades étnicas e raciais circunscritas nela, constrói o entendimento de que as demandas femininas são equivalentes, quando na verdade uma mulher negra luta de forma conjunta para a sua existência não só como mulher, mas também como mulher atravessada pelo racismo social.

Em *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: natureza em transformação* a palavra "homossexuais" é encontrada uma única vez. O texto onde a palavra está localizada discorre em cima da ética aplicada e como ela abre precedentes para a discussão dos direitos civis negados para as classes minoritárias. Um dos trechos da página defendem o diálogo dessas questões em áreas de conhecimento diferentes, evitando a concentração em apenas algumas.

> Questões dessa natureza exigem o diálogo multidisciplinar que inclui o posicionamento de profissionais de áreas diversas – como especialistas de medicina, biologia, direito, teologia, filosofia, economia, sociologia, antropologia, política, psicologia etc. –, além, evidentemente, de pessoas leigas, não especialistas, mas que sofrem o impacto desses problemas ou que simplesmente admitem que tais situações são intoleráveis. (BRAIK et al, 2020, p. 76)

O papel fundamental defendido para a promoção da multidisciplinaridade nesse trecho não condiz com a totalidade da obra justamente porque ela se afasta disso. O restante do conteúdo volta-se para questões binárias de homem-mulher, sem mencionar temas que se desenvolvam para uma temática não muito distante como a sexualidade.

Dos livros analisados, apenas em três a palavra "LGBTi+" foi citada no conteúdo didático propriamente dito, não no texto de orientação para os educandos. Além disso, as tabelas elaboradas nas obras com relação a gênero são dispostas na organização de homem e mulher, assumindo, assim, uma percepção de mundo cisgênera. A disciplina de Sociologia é fundamentada na formação de criticidade dos educandos, desenvolvendo o costume de olhar o regimento das estruturas sociais e a relação indivíduo e sociedade, algo inexistente quando

contextualizado com o recorte de gênero e sexualidade nos livros usados para essa pesquisa.

***

Foucault (2013) elabora o conceito de corpos dóceis, argumentando que a sociedade moderna exercita seu poder em circunstâncias além da força física, descrevendo-as como sutis para que se perpetue a disciplinarização como forma de controle. Essa perpetuação é analisada por ele mediante às instituições, sendo de maior estudo a disciplinarização dentro do exército. É possível empregar seu conceito aos livros didáticos como mecanismos de regulação dos educandos, visto que neles há uma escolha sobre os direcionamentos diante o estudo de gênero e sexualidade, representatividade feminina e *queer.* As imagens, os tópicos e as questões pautadas nos documentos didáticos demonstram a manutenção do conservadorismo e as consequências dele.

O crescimento de estudos da Pedagogia Queer está arraigado no entendimento de que o currículo deve compreender a insuficiência na escolha por uma lupa concentrada na heteronormatividade e possibilitar a produção de novas identidades, bem como reconhecê-las:

> O que parece comum a todos(as) pesquisadores(as) da pedagogia queer parece ser justamente essa aposta na possibilidade de se construir novas pedagogias que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento. Pela importância de suas contribuições no campo da Educação, a pedagogia queer pode ser uma importante interlocutora em uma contemporaneidade na qual nossas concepções sobre as múltiplas identidades, sobre o sujeito pedagógico e sobre nossos métodos de ensino-aprendizagem parecem estar em crise. (Dinis, 2013 p. 9)

Conclui-se que o material analisado e lançado pelo PNLD de 2020 apresenta lacunas no desenvolvimento das temáticas de gênero e não binariedade, visto que o protagonismo feminino ainda é centralizado em certos problemas – como desigualdade salarial, violência e divisão de trabalho – e é pouquíssimo mencionado em temas de prestígio –como participação política e presença feminina nos recursos científicos e tecnológicos. Não há também uma revisitação histórica para alterar a narrativa voltada à perspectiva masculina, uma vez que já se sabe da presença de mulheres como Aspásia na Grécia Antiga, que aconselhava Sócrates. No que se refere à garantia da representatividade *queer*, os livros analisados encontram-se longe de uma realidade que vá ao encontro da promoção da diversidade sexual e do combate às desigualdades de gênero. A escolha por esses materiais didáticos, assim como a elaboração deles pelas editoras presentes nesse trabalho, demonstram o retrocesso educacional diante de temáticas atuais, presentes em sala de aula e na vida dos educandos. Estagnar nos processos sociais e históricos é uma forma de garantir a heteronormatividade, assegurar ao masculino o exercício do privilégio social, perpetuar a hierarquização de gêneros e silenciar as pautas LGBTQi+.

Referências bibliográficas

ARTUSO, *et al*. *Interação Humanas e Matemática*. São Paulo; Editora do Brasil, 2020.

BRAICK, *et al*. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. São Paulo: Moderna, 2020. [6 volumes].

BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. Não é competência do professor ser sexólogo. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 18, p. 100-123, 2018.

BRASIL. Base Curricular Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DE CASTRO, C. S. *O Gênero como Conteúdo Escolar da Sociologia: Uma Análise dos Livros Didáticos de Sociologia no PNLD 2018*. 2019.

DELLORE, C. B. *Moderna em Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. São Paulo: Moderna, 2020.

DINIS, N. F. Por uma pedagogia queer. *Itinerarius reflectionis,* v. 2, n. 2, p. 1-12, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir.* Leya, 2013.

HIDAKA, R. K. *et al*. A Noção de Gênero nos Livros Didáticos de Sociologia para o Ensino Médio. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 2, p. 161-174, 2020.

JUNIOR, J. C. R. *Ver o Mundo: Projetos Integradores*. São Paulo: FDT, 2020.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, v. 19, p. 17-23, 2008.

SANTIS, A.; BROCKELMANN, R. H. *Expedição Futuro.* São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, 2016.

09

RODA DE LEITURA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DE FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE LEITORES EM CONTEXTO ESCOLAR

Marina Rodrigues de Oliveira

O presente artigo tem como objeto de estudo e análise atividades de Roda de Leitura desenvolvidas em uma escola pública de Ensino Fundamental II da cidade do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é discutir como a leitura compartilhada de uma mesma obra em sala de aula possibilitou uma análise mais aprofundada do texto e um maior engajamento dos alunos com a leitura, contribuindo para a formação de um leitor ativo e crítico.

Em minha atuação como professora de Língua Portuguesa da rede pública e preceptora no programa de Residência Pedagógica, tenho me dedicado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos meus alunos, e, sobretudo ao despertar do desejo e hábito de ler. Apesar de estarmos inseridos em uma cultura letrada, que nos exige cotidianamente o domínio da leitura e da escrita, observamos que o hábito de ler ainda está longe de ser uma realidade brasileira. Dados da 5ª Edição do estudo *Retratos da Leitura no Brasil* apontam que apenas 52% da população brasileira têm o hábito de ler, e apenas 47% dos cariocas são leitores – considerando, como leitor, aquele que leu, por inteiro ou em parte, ao menos um livro em três meses[1].

Ainda que, hoje, a população tenha maior acesso à escola, como afirma Rojo (2004), "ler continua sendo coisa das elites", e a escolarização não tem levado à formação de leitores e produtores de textos eficazes – chegando até mesmo, às vezes, a impedi-la. Muitos fatores podem ajudar a explicar esse cenário, e me arrisco a apontar alguns: os índices de desigualdade social do Brasil, a precariedade estrutural das escolas públicas e as práticas didáticas de leitura no letramento escolar, que ainda se concentram na memorização de conteúdos, na localização de informações explícitas, na cópia ou na repetição na forma de questionários.

Desse modo, o ensino da leitura que busque desenvolver práticas de letramento para a cidadania deve ir além da literalidade dos textos e de sua interpretação,

1 https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/

> (...) colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (Rojo, 2004)

A leitura e a escrita, nesta abordagem, são entendidas como um direito, não como um luxo ou uma obrigação. São consideradas práticas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento divergente e reflexivo, para a construção da individualidade e para a participação consciente na sociedade, possibilitando o exercício pleno da democracia (Castrillón, 2011).

Observamos, nos últimos anos, a ampliação de programas de incentivo à leitura. O PNLD Literário, instituído pelo Ministério da Educação em 2018, vem disponibilizando obras literárias infantis e juvenis aos alunos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas públicas do Brasil. Antes de chegarem às unidades escolares, os livros passam pelo seguinte percurso: primeiro, editoras e autores independentes inscrevem suas obras em um edital. Em seguida, as obras aprovadas por uma comissão técnica são catalogadas e inseridas em um guia online, que apresenta o programa e o material de apoio, para que os professores das unidades escolares possam selecionar as obras com as quais irão trabalhar em suas aulas.

Foi através do PNLD Literário que pudemos conhecer e receber na nossa escola as obras *Luana adolescente, lua crescente,* de Sylvia Orthof; *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Strauz, e *Minha vida não é cor-de-rosa,* de Penélope Martins. Em nossa Sala de Leitura, possuímos um acervo diversificado, mas, em geral, apenas um exemplar de cada livro – o que impede o aprofundamento da análise de uma mesma obra. Além disso, o acesso material aos livros é importante para a formação de uma comunidade de leitores e escritores no ambiente escolar, mas não é suficiente. O planejamento e a execução de um projeto de leitura de qualidade dependem também do empenho docente e do apoio da direção escolar. Sendo assim, ter o livro em mãos não é suficiente: é preciso planejar as atividades antes, durante e depois da leitura – além de cuidar do espaço físico e do material necessário para engajar a turma. Tal preparação exige do professor estudo e pesquisa constantes, ainda que nossa carga horária em sala seja elevada e nosso tempo de planejamento, reduzido.

A formação de uma comunidade leitora

Minha formação continuada tem sido possibilitada graças à participação, como preceptora, no programa de Residência Pedagógica. Ao receber os residentes da PUC-Rio, tenho a oportunidade de discutir e refletir sobre aspectos da teoria e da prática da formação docente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o contato com as professoras orientadoras da universidade tem contribuído para a minha formação acadêmica, pois me aproximo de pesquisas, congressos e das discussões de temas referentes ao ensino da leitura, escrita e análise linguística no contexto escolar. Isso tudo é importante, mas a formação de uma comunidade leitora não pode ser uma responsabilidade apenas da professora de Língua Portuguesa; é preciso que a coordenação e a direção da escola apoiem e deem suporte para os projetos, já que experiências significativas alteram a dinâmica e a rotina escolar: modificam calendários, implicam em mudanças de espaços físicos, demandam materiais extras e aumentam a circulação de alunos fora da sala de aula. A parceria e confiança da equipe gestora da escola na recepção dos residentes da PUC- Rio e na realização dos projetos de leitura e escrita nos deu a autonomia e a estrutura necessárias para concretizarmos as atividades.

A Roda de Leitura foi realizada em seis turmas durante seis encontros com alunos do 7º, 8º e 9º anos. Os livros utilizados pertencem ao PNLD Literário e foram escolhidos pela equipe de Língua Portuguesa em 2020, integrando, assim, o acervo da Sala de Leitura da unidade escolar. A obra escolhida para o 7º ano foi *Luana adolescente, lua crescente*, de Sylvia Orthof. O 8º ano leu *Uólace e João Victor,* de Rosa Amanda Strauz, e o 9º ano leu *Minha vida não é cor-de rosa*, de Penélope Martins. Os critérios utilizados para a seleção das obras pela equipe de Língua Portuguesa levaram em

conta a idade e a realidade socioeconômica e cultural de nosso público: estudantes (de 11 a 17 anos) dos anos finais do Ensino Fundamental sem hábito de leitura e estudo fora da escola, oriundos das comunidades da Rocinha, Parque da Cidade e Vidigal.

Observamos que os nossos alunos não têm a oportunidade de desenvolver o hábito do estudo e da leitura fora do ambiente escolar, devido a diversos fatores. Dentre eles, podemos citar:

- O baixo grau de escolaridade e instrução de seus responsáveis, o que os impede de orientá-los na realização das atividades mais complexas requeridas nos anos finais do Ensino Fundamental;
- A falta de um espaço adequado para a leitura no contexto familiar - muitos alunos pertencem a famílias numerosas e relatam viver em moradias com poucos cômodos, em ambientes barulhentos, com pouca ou nenhuma privacidade;
- A falta de infraestrutura e segurança – problemas decorrentes da vulnerabilidade social em que estão inseridos: falta de luz, água, saneamento básico, transporte público, violência doméstica e conflitos constantes entre policiais e criminosos.

Compreendendo essa realidade – em que, para muitos de nossos alunos, o único espaço de contato com o livro é a escola e o único ambiente em que é possível ler é o escolar – procuramos, assim, escolher obras com temas sensíveis ao nosso público: conflitos da adolescência, desigualdade social, amizades, relações amorosas, preconceito e discriminação, privilegiando enredos narrados por adolescentes.

Para Kleiman (2016), a leitura é um processo interativo, pois a compreensão de um texto ocorre mediante a interação de diversos níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. A partir dessa perspectiva, o conhecimento prévio dos nossos leitores foi considerado como um dado que produziria um maior engajamento nas atividades e uma maior compreensão dos textos.

Tendo como pressuposto teórico a perspectiva vygotskiana de que a aprendizagem é resultado da interação dos sujeitos (Girotto e Souza,2010), as aulas de leitura e escrita visam desenvolver estratégias de leitura que propiciem o letramento ativo, a partir de uma ação cooperativa entre leitores. Desse modo, alunos, residentes e professores participam dessa comunidade de leitores, propiciando um desenvolvimento mútuo das competências leitoras.

Concebendo a leitura como uma prática social, resultado de um processo de interação entre autor e leitor, buscamos desenvolver experiências de letramento literário (Cosson, 2006) em atividades intituladas Rodas de Leitura. Dentro dessa perspectiva, a leitura pode ser compreendida como um processo linear que compreende três etapas: antecipação, decifração e interpretação. O processo de letramento literário se faz via texto literário; porém, não se limita apenas à leitura dos livros: é preciso sistematizar essas três etapas, associando-as ao saber literário.

Essa proposta foi concebida por mim e pelas residentes, em paralelo às sequências didáticas exigidas pelo currículo da Secretaria Municipal de Educação, que instituiu uma disciplina eletiva intitulada “Círculo de Leitura”. Eu não ministro essa disciplina, ela pode ser dada por qualquer professor da escola, sem nenhuma formação específica na área, que precise completar a sua carga horária obrigatória.

Abrir esse espaço nas aulas é uma forma de ressignificar a experiência de leitura na sala de aula, fugindo da obrigatoriedade dos textos dos materiais didáticos, em que a literatura está sempre a serviço da realização de exercícios de identificação de informações e classificação de dados. É buscar “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2006, p. 23).

Nas Rodas de Leitura, todos podem ler, apresentar opiniões, expressar emoções, relatar experiências vividas e imaginadas, sem se preocupar se está certo ou errado, contanto que sejam respeitosos. Ao acompanhar as experiências vivenciadas pelos personagens, analisamos aspectos da construção do texto e refletimos sobre a sociedade, a nossa individualidade e a nossa forma de agir no mundo, em um processo horizontal que incorpora saberes de três gerações: alunos,

residentes e professora. A partir dessa experiência de aprendizagem colaborativa, as propostas de produção escrita partem dos próprios alunos.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo com outra atividade humana. Essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a construção de um sujeito da escrita (Cosson, 2006, p.16).

Ao refletirmos sobre a metodologia utilizada para a compreensão e análise dos textos, buscamos como referencial teórico, o desenvolvimento das estratégias de leitura, Solé (1998) e Girotto & Souza (2010).

A escolha da leitura compartilhada como situação de ensino e aprendizagem ancorada no desenvolvimento das estratégias de leitura possibilita uma prática guiada para que nossos alunos possam ser leitores cada vez mais autônomos (Solé, 1998). Ainda que fosse desejável que a primeira leitura do texto se desse antes da aula, isso não foi possível por uma série de motivos. Primeiro porque nas turmas de 7º e 8º anos não havia livros para todos. Já nas turmas de 9º anos, apesar de cada aluno receber um exemplar, a maior parte deles não realizava a leitura prévia do capítulo selecionado para a aula, sob a justificativa de falta de tempo, preguiça, esquecimento ou sono. Como dito anteriormente, o hábito da leitura é pouco praticado em contextos sociais periféricos.

Se considerarmos as práticas de letramento literário (Cosson, 2006), segundo as quais a interpretação da obra literária ocorre em dois momentos – o interno (de caráter individual) e o externo (de caráter coletivo) –, verificamos que a maioria deles não pôde realizar o encontro individual com a obra, que é um momento interior de descoberta das palavras e histórias geradas pelo texto. A interpretação deu-se apenas no momento exterior, isto é, os sentidos foram construídos coletivamente.

Em cada aula, líamos em voz alta partes das obras, de modo alternado: algumas partes os alunos liam; outras, eu lia. Antes da leitura, procurávamos verificar os conhecimentos prévios, explorar imagens e títulos, induzindo-os a formular hipóteses e fazer perguntas. Durante a leitura, esclarecíamos dúvidas de vocabulário, resumíamos as ideias centrais, analisávamos a estrutura, os recursos gráficos e a pontuação, comentávamos sobre o desenrolar do enredo e relacionávamos as histórias às nossas experiências de vida (Solé, 1998).

Depois da leitura, fazíamos oralmente o resumo do que tínhamos lido, verificávamos se as nossas hipóteses tinham se confirmado, formulávamos perguntas e respostas. As produções escritas foram propostas pelos próprios alunos: produzir um final diferente para *Uólace e João Victor,* um diário pessoal como em *Luana adolescente, lua crescente* e uma releitura de *Minha vida não é cor-de-rosa*.

À medida que íamos avançando nas narrativas, o envolvimento dos alunos foi crescendo. Todos ficavam curiosos para saber o que aconteceria com os personagens no próximo capítulo. Buscávamos enfatizar a formulação de hipóteses, estratégia metacognitiva (Kleiman, 2016) sobre a continuação da história, em oposição a uma leitura mecanicista, gerando reflexões e indagações sobre o texto.

Como essas atividades eram realizadas paralelamente ao currículo obrigatório, por vezes éramos atravessados por imprevistos que nos exigiam adiar as Rodas de Leitura para que pudéssemos finalizar as atividades referentes aos conteúdos propostos pela rede. Em todas as turmas, quando tivemos que adiar as atividades, os alunos pediam ansiosamente que continuássemos a ler, gritando: “Livro, livro, livro!!!!”. Foi a partir dessa reação que percebi estar diante de uma experiência significativa de aprendizagem.

O engajamento dos alunos com a leitura dos livros do PNLD nas Rodas de Leitura gerou muitas reflexões em nosso grupo. Primeiramente, desmistificou-se uma visão recorrente no ambiente escolar: a de que “os adolescentes da periferia, estudantes da escola pública, não gostam de ler”. Em nossas aulas, observamos que não apenas leram, mas tiveram prazer, formularam hipóteses, analisaram os elementos e estrutura

da narrativa, refletiram sobre a sociedade e sobre si mesmos. Em segundo lugar, a leitura compartilhada de uma mesma obra possibilitou a formação de uma comunidade de leitores no ambiente escolar, ressaltando a relevância de políticas públicas de formação de professores e de fomento à leitura. Além disso, a exploração de temas dentro dos interesses dos alunos configurou-se como ponte para uma análise mais profunda da obra.

As contribuições dos residentes no planejamento e na execução das atividades propiciaram a troca de conhecimentos, experiências e referenciais teóricos, em um diálogo profícuo, que culminou em uma aprendizagem mútua. Ao dar a palavra e envolver os estudantes (da educação básica e superior) na tomada de decisões e nas soluções de problemas, estimulamos o protagonismo e o pensamento crítico, construindo uma prática docente mais horizontal e democrática. Por outro lado, muitos desafios se apresentam. As práticas de letramento literário exigem tempo de preparação, pesquisa e conhecimentos aprofundados da literatura atual do campo da leitura e escrita. Não pode, assim, ser encarada como uma estratégia para compor o quadro de horários de uma escola.

Ainda que, em sua maioria, os alunos tenham considerado a Roda de Leitura como um momento divertido e interessante, preferindo-a em detrimento da leitura individual, muito relataram ter dificuldade de se concentrar, vergonha de ler e se expressar em público. Estimular a oralidade em sala de aula, incentivando o grupo e respeitando os ritmos e as personalidades individuais, é uma tarefa que requer sensibilidade e empatia.

Por fim, se a leitura individualizada ainda não se mostra como uma prática perene entre os jovens, atividades como a Roda de Leitura apontam alguns caminhos a serem seguidos. Ler em grupo, oferecendo ao outro a sua voz, o seu timbre, a sua emoção, e compartilhando a sua interpretação, pode ajudar a compensar as dificuldades enfrentadas individualmente, sobretudo em alunos com grande defasagem de leitura e escrita. Ler uma grande quantidade de livros, por outro lado, pode não ser significativo, em si. Por vezes, a leitura obrigatória – que visa o preenchimento de dados em uma ficha de leitura ou o resumo – pode ser uma prática mecanicista, que não contribui de fato para uma maior proficiência de leitura e escrita. Já a leitura compartilhada ajuda-nos a dialogar, a ouvir, a acolher a diversidade, a aceitar outros pontos de vista e, assim, a desenvolver coletivamente as habilidades de leitura e escrita, estimulando o hábito da leitura e se constituindo, assim, como uma prática fundamental para a formação humana e cidadã.

Referências bibliográficas

CASTRILLÓN, S. O direito de ler e de escrever. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto,

2012.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

FREITAS, A. M. P.; PEREIRA, I. N. C.; SEGABINAZI , D. M. Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD literário 2018. *Revista X*, Paraná, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020.

FREITAS, M. K. S. O acervo do PNLD literário: formação de leitores no Ensino Fundamental II – 2022. 33 f. TCC (Licenciatura em Letras) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras a Distância, 2022.

GIROTTO, C. e SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Leitura. *Caderno Pedagógico Círculo de Leitura 6º ao 9º Ano*, 2023.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE, CENP, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

10

A INCREMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO *BULLET JOURNAL* E A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK DOS ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Giulia Vianna
Maria Victoria Conde

A Residência Pedagógica é um programa criado pela CAPES com o propósito de permitir que estudantes de licenciatura integrem a prática e a teoria de seus cursos antes da conclusão da graduação. Esses alunos são designados para instituições de ensino municipais ou estaduais, onde acompanham um professor da área em que estão se formando, chamado pelo programa de preceptor. Os residentes têm a oportunidade de realizar variadas atividades, como a elaboração de materiais didáticos e avaliações, a correção de exercícios e provas, a observação e o acompanhamento dos estudantes, e, sobretudo, o planejamento e a condução de aulas.

Foi com o Projeto de Residência Pedagógica da CAPES, edital nº 24/2022, que ocorreu entre outubro de 2022 e março de 2024, que realizamos parte do nosso estágio obrigatório. Como alunas da licenciatura de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na habilitação bilíngue, decidimos fazer nossos estágios de Língua Portuguesa utilizando a Residência Pedagógica para aplicar os nossos conhecimentos de forma prática em uma das escolas inscritas no projeto. Por isso, durante os 18 meses previstos no programa, acompanhamos alunos da professora preceptora, que faziam parte dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, tendo entre 11 e 15 anos. A instituição é uma escola municipal localizada na zona sul do Rio de Janeiro que conta com uma infraestrutura considerada acima da média para escolas públicas – possui aparelhos de ar-condicionado e ventiladores nas salas de aula e uma sala de informática, por exemplo. Além disso, a escola também possui uma sala de leitura e materiais disponíveis para que os alunos e professores peguem emprestado (como livros, apostilas, tesouras, canetas, lápis, entre outros).

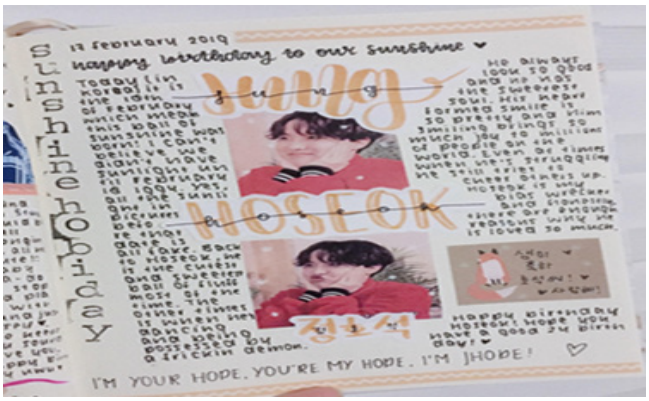
Foi nesse contexto que, no início do ano escolar de 2023, a ideia do nosso projeto surgiu. A pedido da professora preceptora, corrigimos algumas avaliações diagnósticas de escrita desenvolvidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro e aplicadas na primeira semana de

aula. As atividades diagnósticas de leitura pediam que os alunos escrevessem um texto entre 15 e 25 linhas, sendo um gênero textual diferente para cada série. Enquanto o 7º ano deveria produzir um texto narrativo, o 8º e o 9º anos deveriam produzir crônicas. Também foi pedido que anotássemos os tópicos que pareciam mais urgentes com relação às dificuldades dos alunos para, posteriormente, conversar e analisar o que deveria ser trabalhado durante o ano. Em nossa conversa, nossa preceptora pediu que pensássemos em alguma atividade para realizar ao longo do ano que pudesse ajudá-los a trabalhar a escrita de uma forma mais lúdica. Ou seja, criar uma atividade que os alunos não enxergassem como avaliação, para que produzissem com prazer, sem o peso da obrigatoriedade.

A partir desse pedido, conversamos e trocamos ideias sobre atividades de escrita, tentando achar a que mais se encaixava ao conceito de escrita como forma de expressão. A opção que escolhemos foi a do *Bullet Journal*. O método Bullet Journal é um sistema organizacional flexível cujo funcionamento, similar ao de uma agenda, consiste em um sistema de registro rápido e eficiente. Desenvolvido por Ryder Carroll, permite a gestão personalizada de tarefas, eventos e notas em um caderno, proporcionando uma abordagem adaptável e modular para o planejamento pessoal, ou até abrigando poemas, colagens, desenhos e decorações de forma geral. Outros usam o caderno como um diário, em que o criador pode escrever sobre o que preferir – músicas, séries, filmes, um dia de que gostou, seu artista preferido, escrever músicas para formar uma playlist, entre outras utilidades. Cada tema escolhido leva a uma folha ou página, que é chamada de spread, no linguajar do Bullet Journal. O principal objetivo é trabalhar a criatividade para combinar a escrita com o visual, que pode ser feito com imagens impressas, desenhos, decorações, adesivos, entre outros. Abaixo estão alguns exemplos:

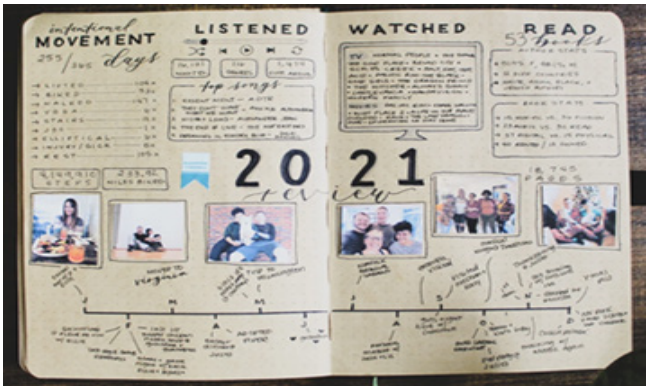
Fonte: Aminoapps[1]

Fonte: Blossoms & Bullet Journals[2]



Fonte: Pinterest[3]

1 Disponível em https://aminoapps.com/c/bullet-journal/page/blog/love-simon-movie-spread/1Jbj_ZkQT6u1023KD7elZpdXYjM5aV8XV01
2 Disponível em https://blossomsandbulletjournals.wordpress.com/2020/12/08/my-seventh-bullet-journal/
3 Disponível em https://br.pinterest.com/pin/867647303107928889/sent/?invite_code=dc9d1574614d4d3bb919c593f277ccf0&sender=1536151746983229678sfo=1



Fonte: Archer & Olive[4]

Planejamento

Começamos a montar um planejamento de como gostaríamos de realizar a atividade de escrita, utilizando o conceito de Bullet Journal como diário, com os alunos. Além da escrita, precisávamos pensar como eles fariam a parte da decoração, que conta com muitas imagens relacionadas ao tema que é usado como base para o texto escrito. Então, o processo de criação se iniciaria com a escrita, usando um tema escolhido por nós em parceria com a professora orientadora, de acordo com o gênero que os alunos estudariam no bimestre. Após a escrita, teríamos a composição de colagens, com imagens, decorações e/ou títulos relacionados ao texto e seu tema. A escolha de imagens ou decorações, em geral, seria feita pelos alunos, para que eles pudessem se expressar ao máximo, e exercitar sua criatividade em diferentes formas textuais.

Com isso, criamos o projeto do Bullet Journal voltado para as necessidades de uma das turmas do 8º ano da escola, pensando, especificamente, no desenvolvimento da produção textual. Durante o planejamento, traçamos alguns objetivos. Nosso objetivo geral, como mencionado anteriormente, era o desenvolvimento da escrita dos alunos, mas também pensamos em outros resultados que esperávamos ter ao realizar esse tipo de atividade, focadas na turma e suas necessidades. São eles:

- Aproximar os alunos da escrita através de propostas relacionadas a eventos culturais e tradições da sociedade em que o aluno está inserido, assim como conectá-los a gêneros textuais que estão sendo trabalhados dentro de sala;
- Criar uma maior conexão dos alunos com a escrita, permitindo que eles encarem essa atividade não somente como atividade escolar ou como atividade avaliativa;
- Promover atividades de produção textual conectando diferentes tipos de texto e linguagem (como escrita e visual) ao utilizar colagens relacionadas à produção textual realizada;
- Desenvolver o uso da linguagem de acordo com os gêneros trabalhados;
- Trabalhar e desenvolver habilidades relacionadas à escrita – como ortografia, gramática, sintaxe etc.

Após a definição desses objetivos, também organizamos as etapas. Inicialmente, as dividimos em preparação e realização, e estipulamos cada passo, como pode ser visto abaixo.

- Preparação:
    1. Definir temas para cada oficina feita;
    2. Selecionar/Separar os materiais necessários para a colagem e a produção textual (canetas coloridas, tesoura, cola);
    3. Pesquisar e escolher o(s) texto(s) que será/serão lido(s) antes da produção textual e a colagem, de acordo com os temas escolhidos anteriormente;
    4. Para cada texto, gerar um grupo pequeno de perguntas que leve os alunos à discussão do assunto/tema do dia, permitindo um fluxo de entendimentos e a troca de ideias;
- Realização - Em todos os dias em que a atividade for realizada, a sequência será a mesma, com a exceção dos itens 1, 2 e 3, que só ocorrerão na primeira data:

4 Disponível em https://www.archerandolive.com/blogs/news/bullet-journal-yearly-review-spread-ideas-and-tutorial

1. Apresentar o método Bullet Journal, suas características e as do projeto. Caracterizar o método com liberdade criativa, permitindo expressões pessoais e variadas. Explicar aos alunos o que vão fazer, como, o porquê e o quê se espera deles. É importante que os alunos estejam cientes dessas informações para que essa tarefa faça sentido e, assim, eles consigam criar uma relação pessoal com ela;

2. Escolher, em conjunto, um nome em português para o projeto. Dessa forma, o aluno se aproxima da prática e de sua criação, permitindo uma expressão coletiva e própria da turma;

3. Realizar a Oficina de *Lettering*, que pode ser definida como uma prática artística em que se escreve através de técnicas de pintura e desenho. Essa prática é comum na criação de um Bullet Journal, tendo diversos estilos de caligrafia que permitem a expressão do indivíduo. Além disso, chamar uma pessoa que já desenvolveu as habilidades necessárias para a sala de aula é importante, pois muitos alunos ainda não a conhecem, ou não possuem técnicas para a sua realização;

4. Introduzir o gênero textual a ser utilizado na aula por meio de textos e atividades de reflexão sobre o gênero. Além de textos escritos, podem ser utilizados outros meios de fomentar e/ou ilustrar a discussão do gênero e do tema escolhido, como filmes, videoclipes, vídeos informativos, documentários, séries, músicas, entre outros;

5. Esclarecer dúvidas de vocabulário e compreensão. Aqui os alunos podem questionar o que leram, viram, ouviram etc;

6. Apresentar aos alunos quatro tópicos que devem ser preenchidos antes de cada produção. São eles:

    a. Em que formato ele deverá escrever (gênero);

    b. Para quem ele irá escrever;

    c. Sobre o que ele irá escrever;

    d. Com que objetivo ele irá escrever.

Eles foram orientados a anotar essas informações em uma folha do caderno de fácil acesso durante todos os momentos de produção, para que pudessem consultá-lo. Quando apresentado o gênero para o aluno, ele preencheria o primeiro tópico (a) e, com isso, pensaria na sua produção e na discussão inicial para preencher os outros três (b, c e d);

7. Dar um tempo para que eles pensem e escolham que tipo de imagens remetem a aquilo que irão escrever. As imagens mencionadas nesse passo não são apenas as recortadas, impressas ou desenhadas, mas podem incluir também as folhas coloridas, estampadas, além das fitas e canetas coloridas;

8. Deixar que eles selecionem o material que irão utilizar e, então, fazer a produção textual. Enquanto produzem, podem e devem ser encorajados a pedir opiniões sobre o seu texto, na tentativa de aprender sobre a escrita e sobre a língua (no caso de correções ortográficas, de concordância etc);

9. Após a produção escrita, o aluno deve fazer a revisão do texto e, logo depois, o professor deve fazer o mesmo. Isso deve ficar claro para eles desde o início, dado como etapa indispensável do processo;

10. Organizar visualmente a página e realizar a colagem. Esse processo, apesar de extremamente pessoal, é explicado no momento de apresentação do método, com exemplos e explicações.

Após a organização desses passos de forma genérica, precisamos organizar o material necessário. Isso aconteceu de duas formas: primeiro, pedimos doações de revistas ou jornais, canetas coloridas, lápis de cor, tesoura, adesivos, ou seja, qualquer tipo de material que pudesse ajudar os alunos a decorar o caderno; e segundo, compramos os cadernos para que os alunos pudessem usar. Depois disso, fizemos a preparação desses cadernos, colocando folhas brancas na capa para que eles pudessem personaliza-las como quisessem no futuro. Diferente dos trabalhos que faríamos, eles utilizariam as páginas internas, enquanto a capa seria livre para que eles decorassem. O objetivo era deixar que eles se

expressassem com a capa, colocando nela aquilo de que gostam ou que os define, inspira ou faz parte da vida deles.

Realização e feedback da atividade

Com tudo isso pronto, planejamos nossas primeiras aulas, numa tentativa de aplicar o tema escolhido aos passos listados acima, de forma genérica. O primeiro tema escolhido foi "personalidades nordestinas", e a ideia era usar a biografia para trabalhá-lo. Estávamos no final de maio; então, após conversas com a professora preceptora, pensamos que poderíamos unir o gênero biografia a um tema que estaria relacionado ao período do mês seguinte, já que a época de festas juninas se aproximava. A festa junina carrega muitas características da cultura nordestina, como comida, música e dança. Nesse sentido, pensamos ser interessante unir esses dois pontos – cultura nordestina e biografia – em um trabalho no Bullet Journal.

Criamos, então, uma apresentação de slides sobre o Bullet Journal, explicando o que é, colocando exemplos, definindo os tipos e apresentando o nosso projeto. A ideia era que os alunos da escola dissessem se parecia interessante para eles ou não. No entanto, apesar de algumas tentativas, não conseguimos passar os slides, pois o cabo que conectava a televisão da sala de informática ao computador da escola havia sumido. A solução foi utilizar o quadro da sala deles, escrevendo algumas das informações e passando imagens pela sala para que eles entendessem melhor do que se tratava o projeto do Bullet Journal.

Ao final dessa aula introdutória, todos demonstraram grande interesse, o que nos deixou muito felizes e animadas. É importante dizer que, durante o nosso desenvolvimento, apoiadas pela preceptora, procuramos atentar para os nossos erros e acertos, fazendo dessa possibilidade de atuação um momento de *feedback* e aprendizado. Quanto ao feedback, é importante entender o que é essa prática.

> Esse termo é utilizado para descrever o processo no qual uma pessoa, geralmente um líder, fornece avaliações e opiniões (negativas ou positivas) a alguém sobre seu desempenho ou comportamento em algo. No contexto escolar, o aluno consegue compreender melhor suas próprias ações e/ou melhora sua performance acadêmica. O feedback pode ser fornecido de várias formas, incluindo verbalmente, por escrito ou por meio de avaliações formais de desempenho. O feedback é uma parte importante do desenvolvimento pessoal e profissional, mas pode ser adaptado ao contexto escolar, ao permitir que o aluno receba orientação para melhorar suas habilidades cognitivas e socioemocionais. (Tiburski, 2022)

Na aula seguinte, montamos duplas e trios para que eles pudessem se ajudar e compartilhar as informações que encontrassem sobre a personalidade que precisariam trabalhar. A personalidade foi sorteada a partir de uma lista criada por nós duas, mas alguns alunos trouxeram ideias de outros nordestinos, e então, quando perguntaram se poderiam fazer a atividade utilizando essas personalidades, concordamos. Ao longo da aula, circulamos pela sala para ajudá-los com suas dúvidas, e perguntar que imagens eles precisariam para decorar o exercício que estavam fazendo. Essa pergunta foi feita porque decidimos imprimir a foto de cada personalidade escolhida, e, além disso, algumas imagens que tivessem relação com a pessoa e o conteúdo da biografia. Por exemplo, uma das pessoas escolhidas foi a cantora Juliette, nascida em Campina Grande – PA, ex-participante e campeã do programa Big Brother Brasil no ano de 2021. As alunas que montaram sua biografia, adicionando fotos da cantora, pediram imagens de cactos, pois esse é o nome do grupo de fãs de Juliette.

No segundo dia de aula dedicado ao Bullet Journal, levamos os cadernos para que eles começassem a escrever as informações que pesquisaram e montar o design da folha, com a união do texto e das imagens. Também distribuímos as imagens que eles pediram na aula anterior. Pedimos que eles pegassem só o que pediram, mas logo notamos que talvez não tenha sido a ideia mais viável, pois alguns estudantes haviam pedido imagens similares, e uns acabaram utilizando as imagens de outros colegas, deixando algumas pessoas sem as fotos que pediram. Isso criou certo

incômodo, mas resolvemos que o melhor seria imprimir novamente as imagens que faltaram, e entregá-las na aula seguinte.

Durante essa aula, no entanto, alguns dos alunos deixaram de fazer a atividade no interior do Bullet Journal, e começaram a fazer a capa, decorando-a sem que pedíssemos. Como, em nosso planejamento, eles montariam a capa na aula seguinte, não nos importamos que começassem antes. Afinal, poderiam terminar a biografia e a colagem depois. Porém, isso acabou prejudicando o nosso planeamento no futuro.

Afinal, com essa mudança, alguns fizeram corretamente – isto é, sem problemas ou erros – a atividade principal, que, no caso dessas aulas, era a biografia. Por outro lado, os alunos que iniciaram a capa antes de terminar a biografia não conseguiram terminar essa atividade, considerada a principal naquele momento. Por isso, admitimos nosso erro ao permitir que eles não seguissem nosso planejamento inicial. Esse foi um dos momentos de aprendizagem que tivemos, e que entendemos como necessário para a nossa formação como docentes. O Programa de Residência Pedagógica permite que tenhamos experiências como essa antes de nos formarmos, e assim, podemos aprender com elas, errando ou acertando, com o apoio de nossos colegas de projeto e de nossa professora preceptora.

Outro momento de aprendizagem surgiu quando, por falhas de comunicação com nossa preceptora, deixamos de levar o material necessário naquela que acabou sendo a terceira aula dessa atividade. Apesar de podermos deixar os cadernos na escola, o restante do material (as canetas coloridas, revistas, lápis de cor, cola, tesoura, adesivos e imagens) era levado por uma de nós para casa todos os dias. Então, se no dia não houvesse tempo livre para fazer o Bullet Journal, não era necessário levar o material. Porém, nessa terceira aula, muitos dos alunos não puderam trabalhar em seus cadernos por falta de material, já que a parte que faltava necessitava do material que não estava na sala. Pedimos desculpas a eles, e mais um dia de aula para nossa preceptora, que foi gentil em nos conceder uma quarta aula.

O feedback foi fundamental para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa importante ferramenta pedagógica auxilia não somente o aluno, mas também o professor a identificar suas falhas e a melhorar seu desempenho.

Feedback dos alunos

O feedback dos alunos é um elemento essencial para o processo de ensino e aprendizagem que visa à comunicação direta e honesta entre alunos e professores. A troca de informações contribui para o aprimoramento constante dessa relação, uma vez que o retorno dos estudantes sobre as atividades realizadas não só oferece percepções valiosas sobre seus entendimentos, suas dificuldades e seus interesses, como também permite que os professores revejam e adaptem as suas abordagens, a fim de torná-las mais inclusivas e eficazes. A criação de um ambiente favorável ao feedback construtivo promove a confiança mútua, a autonomia dos alunos e, consequentemente, contribui para o enriquecimento do processo educativo. Foi esta crença que nos moveu a formular uma série de questões – distribuídas para todos os alunos que participaram do projeto – para saber, com mais detalhes, como foi a experiência de cada um durante a realização da primeira proposta de atividade. A seguir, apresentamos os tópicos das questões:

- **Desorganização, falta de tempo e falta de identificação**

Na maioria das respostas para a pergunta "O que poderia ser melhorado no projeto?", notamos a repetição de três percepções. A primeira delas diz respeito à desorganização das atividades. Apesar da ausência de maiores especificações, chegamos à conclusão – por meio de conversas com nossa preceptora – de que os alunos sentiram falta de uma esquematização detalhada no quadro, pois estão habituados a copiar tudo no caderno para consultar sempre que preciso. Para além disso, a conciliação entre um desejo de regularidade para o projeto e a necessidade da nossa preceptora de dar continuidade aos conteúdos que seriam cobrados em provas foi um desafio. As aulas voltadas para o Bullet Journal

acabaram se tornando imprevisíveis, de modo que ninguém sabia quando a rotina ia dar uma brecha ou quando o material deveria ser levado. Essa dificuldade resultou em um tempo relativamente curto para a realização de tudo o que havíamos planejado, o que gerou, em nós e nos alunos, uma sensação de pressa e incompletude.

Por último, a falta de identificação com os temas também foi um elemento que causou frustração. Muitos alunos relataram que gostariam de ter tido a oportunidade de falar sobre si mesmos e sobre os seus interesses. Quando lhes foi dado um espaço para se expressar, talvez eles não esperassem que teriam que fazê-lo dentro de algumas limitações e regras pré-estabelecidas. Por eles, o primeiro gênero trabalhado ganharia um prefixo: autobiografia.

Trechos de alguns feedbacks escritos pelos alunos:

> "Eu acho que poderia ter um tempo maior, pois muitos não acabaram."
>
> "Eu iria me expressar se fosse algo sobre mim"
>
> "A gente poderia ter feito mais coisas"
>
> "Pelo fato de estarem aprendendo a lidar com os alunos agora, vocês ficaram meio desorganizadas"
>
> "Não me identifiquei com a artista que eu peguei"
>
> "Não me identifiquei com o meu tema"
>
> "Poderia ter mais vezes na semana"
>
> "Poderia ter mais temas e mais dias para fazer o bullet journal"
>
> "Nós deveríamos ter mais tempo para fazer"
>
> "Achei interessante e legal, mas gostaria que falássemos sobre nós mesmos, sobre nossa vida"
>
> "Eu achei entediante, foi algo específico, chato para explorar. Eu gostaria de falar sobre mim e outras culturas"
>
> "Eu acho que seria legal fazer sobre autobiografia ou música"
>
> "Não consegui me expressar, porque não fala sobre mim"
>
> "Achei legal, mas queria que o Bullet Journal falasse sobre nós mesmos, tipo um diário"
>
> "Poderia ter mais dias de Bullet Journal e também mais assuntos"

- **Liberdade criativa na elaboração da capa, prazer em pesquisar e fuga dos moldes convencionais**

O prazer da criação das capas para os Bullet Journals surgiu como unanimidade nas respostas. Neste processo, os alunos puderam experimentar a fruição de suas ideias e de seus gostos sem contenções. Foi empolgante observar a manifestação das paixões, dos interesses e das perspectivas únicas em cada capa, ainda mais diante do fato de que eles haviam trabalhado em grupo e criado um texto único para ser escrito no caderno de cada integrante. É plausível que a concepção dessas capas tenha representado o ponto inicial no qual os estudantes verdadeiramente se perceberam habilitados a manifestar-se de maneira autêntica, fomentando a confiança em suas competências e aplicando o princípio de autoria.

A pesquisa também se revelou como um procedimento prazeroso para os estudantes que nutriam admiração pelos artistas selecionados para a tarefa. Alguns demonstravam entusiasmo ou espanto diante das descobertas realizadas, prontamente nos contatando para partilhar as informações obtidas.

Também vale ressaltar a oportunidade de trabalharmos a modalidade escrita com os alunos do 8º ano para além dos moldes convencionais eventualmente propostos nas aulas de Português – nas quais não há tempos exclusivamente dedicados à prática de produção textual. Sempre que nos veem, a turma pergunta se nós iremos dar mais aulas de Bullet Journal.

Trechos de alguns feedbacks escritos pelos alunos:

> "A gente fez pesquisa e isso ajudou muito."
>
> "As partes mais interessantes foram pesquisar, escrever e enfeitar a capa."
>
> "Gostei de fazer a capa e pesquisar."

“Pude fazer as coisas do jeito que gosto, com a minha personalidade.”

“Achei interessante fazer os títulos e as pesquisas.”

“Gostaria que tivesse mais atividades assim. Aprendi muito com a experiência”

“Queria poder trabalhar mais no projeto, ter mais aulas assim. Tem bastante gente que acha interessante.”

“Foi muito bom fazer esse trabalho.”

Fiquei muito feliz com o Bullet Journal, pena que demorou muito.”

“Ficou lindo o projeto, gostei de fazer os títulos, procurar as imagens e escrever.”

“Gostaria apenas de dizer que foi legal e interessante tirar um tempo para isso.”

“Gosto desses tipos de trabalho que você consegue se expressar e personalizar do seu jeito. E também tô sempre pesquisando a história dos famosos, amo saber as histórias da vida deles.

“Eu gostei bastante das aulas, achei muito legal essa ideia de Bullet Journal.”

“As partes mais interessantes foram fazer a pesquisa e decorar.”

“Obrigada por escolherem trabalhar isso com a gente.”

“O projeto tem tudo o que preciso para desenvolver a criatividade.”

Diante das considerações recebidas, percebemos que trabalhar com pesquisa estimula muito os alunos; aliar a linguagem verbal e não verbal e promover atividades com materiais diversos ajudam a tornar a prática de produção textual mais prazerosa, por isso seguimos na concepção de uma segunda atividade para o Bullet Journal. A oportunidade surgiu quando nossa preceptora introduziu o estudo do gênero textual letra de música, inspirando-nos a formular uma proposta correlacionada a esse tema. Solicitamos aos alunos que elaborassem estrofes sobre temas que lhes fossem significativos, incentivando o registro no caderno acompanhado de ilustrações pertinentes.

Quanto ao trabalho pautado no procedimento de flashback, entendemos que, se o professor adotar uma postura de avaliação contínua de seu trabalho, observando e analisando erros e acertos, além de buscar as respostas dos alunos, ele constrói um ambiente mais seguro e mais eficaz. Tal estratégia nos motivou a continuar a atividade com Bullet Journal de forma mais confiante, mais conscientes das posturas às quais deveríamos nos atentar, durante o trabalho. E, nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica se torna extremamente valoroso para a nossa formação.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

TIBURSKI, Raquel. *Entenda a importância do feedback como prática no ambiente escolar*. Disponível em: https://diarioescola.com.br/entenda-a-importancia-do-feedback-como-pratica-no-ambiente-escolar/.

11

OS ALUNOS QUE TRABALHAM E AS AULAS DE FILOSOFIA

Aldrin Pardellas de Carvalho
Aloan Rosario de Oliveira
Hugo Bouças Murta
Wanderson Soares da Silva
Remo Mannarino Filho

O texto que se segue é um relato e uma reflexão de cinco residentes pedagógicos, licenciandos do curso de Filosofia da PUC-Rio, em sua experiência lecionando em uma unidade de ensino público da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Em particular, vamos tratar da experiência em uma turma do período noturno, em que a quase totalidade dos alunos tinha optado por esse turno em razão de seus empregos, ou da necessidade de buscar um emprego. Conforme será relatado, nosso professor-preceptor tomou a decisão – diante das circunstâncias da turma – de tornar o tema do trabalho o foco do curso, o que transformou as aulas em um interessante laboratório de dinâmicas e experimentos pedagógicos integrado à realidade da vida dos alunos: suas premências, anseios, dificuldades e angústias.

Uma inflexão no programa do curso: o trabalho como tema central

Iniciou-se o ano letivo de 2023 e, entre as turmas confiadas ao nosso professor-preceptor, estava uma do período noturno – o que nós, residentes, julgamos que seria uma experiência interessante como aprendizado. Afinal, como sabem os professores com experiência na área, turnos diferentes trazem perfis diferentes de alunos, com dinâmicas e necessidades diferentes. O que havia sido planejado era um curso de introdução à Filosofia, como aquele lecionado para as demais turmas – incluindo uma apresentação das principais noções, a caracterização do pensamento filosófico, as questões matrizes da história do pensamento.

Logo em meio às primeiras aulas, no entanto, professor e residentes perceberam: o trabalho era uma centralidade na vida dos alunos. Era esse o tema das suas conversas, das suas preocupações e angústias, aquilo de que queriam e precisavam falar. Antes das aulas, eram intensas e acaloradas as trocas dos alunos a esse respeito, e só a muito custo era possível trazer a atenção de todos para o que tinha sido programado para as aulas. Não se tratava, é importante ressaltar, de uma turma "considerada" de EJA, ou Educação de Jovens e Adultos, voltadas para pessoas para além da idade escolar. Era uma turma de alunos com a mesma faixa etária das demais. Escolhiam o turno da noite

porque já estavam comprometidos com algum trabalho durante o resto do dia ou porque pretendiam empregar-se. Em ambos os casos, os alunos mostravam necessidade de tornar isso um tema de conversas – fossem reflexões, desabafos, trocas de conselhos. O professor preceptor nos trouxe, então, a ideia de promover uma inflexão no caráter do curso: usar as aulas para uma reflexão filosófica a respeito do trabalho. Isso exigiria sensibilidade e adaptabilidade da nossa parte, mas logo todos percebemos como o tema poderia funcionar como uma convergência interdisciplinar: permitiria empreender reflexões existenciais sobre vocação e perspectivas para a vida, mas também reflexões interdisciplinares com a sociologia, sobre relações econômicas e de poder, sobre produção e circulação de bens e recursos, sobre a precarização do emprego na era digital e, enfim, sobre a situação concreta de todos eles como cidadãos, trabalhadores e estudantes.

Poderia também ser ocasião de transformar nossos encontros semanais em um espaço para pensar o próprio sentido do processo a que eles estavam submetidos: abrir rodas de conversa, proporcionar espaços de escuta. Conforme veríamos mais adiante, tais dinâmicas teriam não apenas um efeito teórico e reflexivo, mas até mesmo terapêutico entre os alunos.

Tomada a decisão de promover a inflexão no programa da disciplina, restava-nos elaborar, já no curso das coisas, um novo plano de aulas.

Estudar é trabalho?

A todos nós nos pareceu uma boa ideia fazer dessa manobra curricular um processo dialogado com a própria turma. Propusemos então uma primeira rodada de conversas e debates, com o tema: "Estudar é um trabalho?". Com isso desejávamos, naturalmente, tematizar o lugar de cada uma das atividades na vida dos alunos, os limites e as fronteiras, porosas ou não, entre elas.

A dialética que se desenvolveu foi importante para que entendêssemos o lugar de onde os alunos experimentavam o espaço da escola em suas vidas. Uma primeira aluna propôs: estudar cansa, portanto é trabalho. Um colega redarguiu: nem tudo o que cansa é trabalho, como por exemplo jogar bola. Trabalho precisaria estar relacionado com remuneração, observaram. Perguntamos se os estudos não poderiam ser vistos como uma forma de investimento, na medida em que poderiam proporcionar melhores remunerações futuras. Os alunos tenderam a concordar com essa ideia, mas observaram que se trata de um retorno remoto e incerto, e que a relação estudo-remuneração não é de causalidade direta. Na frase literal de um deles, "não dá pra ficar passando fome até tu ficar esperto pra ganhar dinheiro".

Foi quando um dos alunos por fim observou: os estudos estão, sim, relacionados com remuneração imediata, uma vez que a concessão do benefício do Bolsa Família em sua casa está condicionada à sua frequência escolar. Foi de onde depreendemos: independentemente do lugar ocupado em suas vidas, de serem ou não entendidos como um investimento no futuro, de serem ou não do interesse pessoal dos alunos, os estudos, para muitos daqueles jovens, são mais uma das obrigações a serem cumpridas, mais um encargo em uma rotina extenuante. Com um nada desprezível agravante: dá-se no fim do dia, depois de um dia extenuante de serviço, ou de busca por um emprego.

Depoimentos, conversas, desabafos

Com o mesmo propósito de abrir uma ocasião de escuta para que os alunos pudessem transformar as suas realidades em tema de reflexão filosófica, fomos aos poucos deixando que o ambiente de aula se tornasse um espaço onde eles se sentissem à vontade para falar sobre as situações vivenciadas no emprego, as dificuldades da conciliação entre estudos e trabalho, as perspectivas em relação ao futuro e as frustrações quanto ao presente.

A maior parte dos alunos estava empregada em funções de serviço e atendimento ao público – trabalhavam como garçons, caixas e auxiliares de supermercado, entregadores por aplicativo etc. A natureza dessas funções levantava duas questões recorrentes: a extenuação física e os assédios morais a que estavam submetidos, sob a forma de humilhações ou desrespeito por parte de patrões e clientes. Houve, ademais,

ao menos um relato de assédio sexual, sob a forma de comentários inconvenientes feitos por um cliente a uma aluna adolescente que trabalhava como garçonete. Estudar e concentrar-se no fim do dia era um peso para eles, segundo relatavam, pelo esgotamento físico e mental com as atividades diurnas, muitas vezes ainda vergando o peso das frustrações e o abatimento com os percalços do emprego ou da falta dele.

Outro tema recorrente nessas sessões foi a pressão familiar ou dos amigos para que priorizassem o emprego e a fonte imediata de renda. Segundo os relatos trazidos às aulas, o empenho prioritário nos estudos era visto como um luxo a que podem se dar os jovens de boas condições, que não precisam ajudar financeiramente em casa. O estudo era frequentemente tido como investimento incerto e de retorno remoto, quando não um capricho de jovens que sonhavam com carreiras que nunca chegariam a ter.

As rodas de conversas e desabafos serviram não apenas para dissolver a sensação de isolamento dos alunos, ou para promover o encorajamento mútuo – coisas que de fato aconteceram – mas também para introduzir reflexões filosóficas ancoradas na realidade vivida por eles. A partir disso, exposições e debates sobre noções como "ócio", "alienação" e "assédio", entre outras, ganharam uma outra dinâmica e um outro engajamento por parte de todos.

O trabalho no cancioneiro popular brasileiro

Como um desenvolvimento orgânico das dinâmicas anteriormente expostas, o preceptor propôs que pensássemos o trabalho a partir de algumas famosas canções populares brasileiras. A ideia seria explorar e mapear o lugar do trabalho no imaginário popular, tomando as músicas como expressões ou crônicas das diferentes maneiras de se relacionar com ele.

Em primeiro lugar, ouvimos em sala de aula e discutimos *O Samba do trabalhador*, de Martinho da Vila. A letra da música retrata o contraste entre a preguiça que o trabalhador experimenta durante a semana (ele arruma motivos para faltar ao serviço de segunda a sexta-feira) com a disposição para o samba do fim de semana. Em seguida, nós a comparamos com a *Canção do sal*, de Milton Nascimento, sobre um empregado de uma salina, que trabalha sob sol escaldante, mas que vê seu dia de agruras redimido ao chegar em casa e encontrar a esposa se vestindo, a família sorrindo e os filhos estudando. Ele vê sentido no sacrifício que faz pelos filhos, para que eles tenham uma vida melhor que a do pai. Do rapper Gabriel o Pensador, trouxemos também a canção *Não dá pra ser feliz*, que narra o trabalho como uma experiência de sobrevivência – há um protagonista que precisa resguardar sua dignidade diante das exigências humilhantes de seu serviço. Tema semelhante tem também a canção *Comportamento geral*, de Gonzaguinha, que chama atenção para a docilização da pessoa no contexto do trabalho: a recompensa do trabalhador só é "merecida" se ele se comportar de acordo com o esperado, isto é, obedecendo às ordens daquele que o emprega, sem manifestar insatisfações.

Tal dinâmica foi especialmente interessante para que nós, residentes, ponderássemos sobre a importância do papel mediador e facilitador do docente. A mera apresentação das músicas não seria suficiente para que as questões suscitadas por elas se apresentassem aos alunos como verdadeiros problemas. Foi a partir dessa mediação que a dimensão mais profunda das reflexões se abriu e se transfigurou em discussões engajadas, abrindo ocasião de perplexidade filosófica. Se foi possível cerzir a relação entre peças da cultura popular, contemplação da própria vida e reflexão em torno de conceitos filosóficos, isso se deu unicamente por conta da condução promovida pelo professor.

***

Foi notável entre nós a maneira como as aulas cumpriram o papel de uma aula de filosofia, ao mesmo tempo em que também cumpriram muitos dos propósitos prescritos para disciplinas como a de "Projeto de Vida". Afinal, propusemos reflexões sobre a vocação, perspectivas para o futuro, o sentido dos estudos e do processo educacional, entre outros. Ao mesmo tempo, conseguimos avançar na conceituação filosófica canônica, propondo temas em torno da ideia de trabalho,

e muitas vezes promovendo uma integração interdisciplinar entre os saberes, recorrendo à História e à Sociologia para amarrar as questões. No sentido mais clássico e primevo de um curso de filosofia, pusemos em questão o processo escolar e profissional a que os jovens estão submetidos, e cremos que houve êxito na promoção de um ambiente de trocas, de pensamento e de reflexão. Ficou evidente para nós, em todo o processo, que em geral os alunos não enxergavam uma clara relação entre os estudos e uma concreta melhoria de vida – o que os fazia hesitar diante da ideia de investir na própria educação. Em seu modesto, porém importante papel, nosso curso de filosofia se propôs a retrabalhar essas ideias, abrir perspectivas e trabalhar o imaginário dos alunos quanto a isso.

12

RESIDENTES DA FILOSOFIA E AS DISCIPLINAS “ESTUDO ORIENTADO” E “REFORÇO ESCOLAR”

Aldrin Pardellas de Carvalho
Aloan Rosario de Oliveira
Hugo bouças murta
Wanderson Soares da Silva
Remo Mannarino Filho

O texto que se segue traz as reflexões sobre a vivência de um grupo de residentes pedagógicos, licenciandos em Filosofia, em um colégio estadual da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, durante o primeiro ano de plena vigência do currículo previsto para o Novo Ensino Médio. O propósito é o de refletir sobre de que maneira professores da disciplina – cuja presença no currículo tornou-se precária e indefinida – promoveram um aproveitamento filosófico das disciplinas Estudo Dirigido e Reforço Escolar.

Um início incerto

O ano letivo de 2023 se iniciou de maneira inusitada: retornando das férias, os próprios professores da nossa unidade escolar buscavam entender a configuração da nova grade e as disciplinas atribuídas a cada um. Nas primeiras reuniões com o professor-preceptor, fomos inteirados da situação: como apenas o 1º ano do Ensino Médio teria aulas de Filosofia, estaríamos responsáveis por acompanhá-lo nestas duas disciplinas do novo currículo: Estudos Orientado e Reforço Escolar. O preceptor e os demais professores precisariam, ainda, entender o que fazer com essas matérias, atribuídas a eles poucos dias antes do início das aulas. A situação era partilhada com muitos colegas em situação semelhante: propósitos e diretrizes pouco claros, desorientação e a necessidade de elaborar rapidamente um plano de ação.

Nesse primeiro momento, mal podíamos vislumbrar os desafios que estariam envolvidos em ministrar duas matérias de propósitos poucos claros – tanto para alunos quanto para professores e a coordenação – que não avaliam nem reprovam e que, ainda por cima, seriam lecionadas nos dois últimos tempos de aula do turno da tarde. Tudo isso diante de um ambiente escolar dramaticamente esvaziado. De início, nem pudemos ainda vislumbrar os desafios que estariam envolvidos em lecionar não apenas duas disciplinas novas, mas que, além disso tinham propósitos pouco claros, não envolviam avaliação ou reprovação, e que, ainda por cima, seriam ministradas nos

dois últimos tempos de aula do turno da tarde. E tudo isso agravado pelo momento de dramático esvaziamento do ambiente escolar desde o dito "apagão" da rede pública ocasionado pela pandemia de Covid-19 – esvaziamento manifestado não apenas nos altos números de evasão, mas também na desmobilização da comunidade estudantil, com um alunado menos assíduo, menos engajado e menos motivado do que há poucos anos.

Refletindo sobre a dimensão filosófica das disciplinas

Um dos propósitos do pensamento filosófico é o de servir de ocasião de meta-pensamento, ou de reflexão meta-teórica. Ou seja: de refletir criticamente sobre a própria teorização, sobre a natureza e os processos dos saberes, sobre o sentido do conhecimento e de sua aquisição. Com isso em vista, nossa situação diante das disciplinas Estudo Orientado e Reforço Escolar, ao mesmo tempo desafiadora e em aberto, nos pareceu uma boa ocasião para tentar uma empreitada filosófica com os alunos.

Além disso, no transcurso das aulas, confabulamos – residentes e preceptor – que seria interessante usá-las para um exercício de meta-aprendizado, isto é: convidaríamos os alunos a um processo de aprender a aprender. Em termos concretos, dar a conhecer algumas técnicas de estudo, métodos de organização do conhecimento e, por fim, uma maior familiaridade com a leitura como hábito e com o livro como objeto. Poderíamos, também, introduzi-los na prática da pesquisa bibliográfica, do estudo de múltiplas fontes, da produção de notas e fichas – o "artesanato do estudo" com que eles tinham tão pouca intimidade. Conforme será relatado, essa ideia nos ocorreu diante das circunstâncias do próprio processo letivo, e não era o nosso intento inicial.

Assim, na tentativa de ressignificar disciplinas sem identidade clara, a experiência de planejá-las tornou-se um vasto campo de testes e de ideias – que relataremos abaixo.

Biblioteca e "Conhece-te a ti mesmo": deslocamento espacial e cognitivo

A primeira ideia que tivemos para as aulas das duas disciplinas foi a de ministrá-las na biblioteca do colégio. O propósito era o de promover um deslocamento, quebrando o habitual no processo escolar e, claro, também promover convívio e intimidade com o ambiente da biblioteca – foi em nossas aulas que muitos dos alunos a visitaram pela primeira vez. Nesse ambiente já incomum para eles, a nossa primeira proposta foi a de promover também um deslocamento cognitivo: uma reflexão não sobre algum conteúdo, mas sobre a própria presença deles na comunidade escolar. O que ela significava? Que sentido ela tinha? Qual o lugar de cada um deles nesse ambiente? Propusemos uma dinâmica, inspirada no preceito délfico do "Conhece-te a ti mesmo", em que levantávamos reflexões sobre o comportamento de cada um no ambiente de convívio comum. Por exemplo: diante de uma fila muito extensa para a cantina, quem eram os que "furavam a fila", "os que esperavam", "os que desistiam" etc. Ou: em sala de aula, "quem eram os interessados", "os dispersos", "os que nem mesmo tinham um caderno para anotações" etc. Os alunos eram, então, reagrupados conforme as respostas dadas, de maneira a formar círculos de discussão sobre posturas diferentes. O propósito, mais do que levantar questões éticas cotidianas, era o de pensar o senso de comunidade e de pertencimento ao ambiente escolar.

Ainda dentro dessa proposta de meta-pensamento e reflexão sobre si mesmo, tivemos a ideia de fazer das disciplinas uma espécie de reflexão sobre vocação, embora sem a pretensão de funcionar como uma "orientação vocacional" em sentido formal. Tínhamos o propósito de levantar questões sobre as várias carreiras profissionais vislumbradas pelos alunos, na tentativa de promover uma reflexão sobre o futuro, sobre os projetos imediatos e remotos, sobre os horizontes imaginativos para a própria vida. Propusemos dinâmicas, pesquisas entre os alunos, conversas sobre expandir as possibilidades vislumbradas para o futuro etc. Ao fim, as preferências profissionais mencionadas pelos alunos foram várias: de botânicos a profissionais de

marketing, passando também por carreiras militares e algumas profissões relacionadas a serviços. A dinâmica rendeu alguns frutos interessantes em termos de reflexão e planos para o futuro, e uma aluna chegou a relatar a um dos nossos residentes: "eu só conseguia me enxergar como enfermeira, mas agora eu consigo me imaginar uma cirurgiã".

Uma reorientação das disciplinas: aprender a estudar

Depois de algumas aulas iniciais, foram os próprios alunos que começaram a perguntar sobre o caráter, propriamente, de "reforço escolar" e "estudo orientado" de ambas as disciplinas. Eles relatavam certas dificuldades quanto ao conteúdo de algumas matérias e pediam a nós, residentes, alguma ajuda quanto a isso. Foi fundamental, nesse ponto, estabelecer um diálogo próximo e horizontalizado com os alunos, ouvir suas queixas e dificuldades – nisso mostrou-se ideal o lugar dos residentes pedagógicos, já professores, mas também ainda alunos e, portanto, intermediários entre colegas e figuras de autoridade.

Boa parte dos alunos relatou dificuldades específicas em algumas disciplinas como Matemática e Física – nesta última, com noções fundamentais como as de velocidade, aceleração, relação entre tempo e espaço etc. Um de nós, residentes, com experiência docente na área, se voluntariou para ajudar. Evocou a noção filosófica de "abstração", fez alguns exercícios para ajudar a vislumbrar noções abstratas, ensinou a manejar a fórmula de cálculo da velocidade com alguns exemplos e exercícios. Dias depois, nosso preceptor nos fez saber que tais incursões, ainda que bem-intencionadas, deviam ser evitadas – ensinar conteúdo de disciplinas não confiadas a nós poderia causar todo tipo de ruído e fricção com outros professores. Não tínhamos antevisto essa possibilidade de problema em uma disciplina chamada "Reforço escolar", e o episódio apenas mostra como o processo de implementação do novo currículo foi pouco dialogado com os professores e como nos vimos obrigados a conceber novos planos para ela.

Foi então que tivemos a ideia de promover um laboratório de meta-aprendizado, com foco na já mencionada ideia de aprender a aprender. Pensamos em promover uma oficina de estudos, em que os alunos se familiarizassem com a leitura e a organização de conhecimento e conteúdos, e com técnicas e ferramentas úteis para isso. A vantagem, claro, seria a de ensinar a eles um conhecimento maximamente transferível, aplicável em todas as disciplinas e, idealmente, ao longo de toda a vida. A partir dessa proposta, um dos recursos mais trabalhados em sala foi a confecção de fichamentos. Primeiro, o professor ensinou o que eram fichas de estudo e como confeccioná-las. Depois, passou a distribuir textos de conteúdo filosófico para os alunos.

O papel dos residentes nesse momento era ajudá-los a interpretar e hierarquizar as informações, distinguir elementos centrais dos periféricos, destilar o essencial para ser fichado. Trabalhamos com diversos formatos de material – textos expositivos e páginas de revistas, livros didáticos e verbetes de enciclopédia. Além das fichas, os alunos foram apresentados à técnica dos "mapas mentais", organizando as informações estruturalmente, destacando elementos mais importantes com letras maiores, fazendo uso de caixinhas e balões, e alocando informações de menor importância à margem da folha. Além disso, aproveitamos essas ocasiões para a apresentação e a discussão de questões e noções filosóficas, na medida em que os textos fichados eram quase sempre relacionados à história da filosofia ou à apresentação das ideias de algum filósofo.

Nessa mesma linha, uma outra iniciativa que tivemos foi a de aproveitar a presença dos alunos na biblioteca para estimular a pesquisa em enciclopédias e livros de consulta. Ainda na intenção de ensiná-los a fazer resumos, pedimos que eles se reunissem em duplas e escolhessem livremente um tema para pesquisar. Escolhido o tema, os alunos deveriam procurar entre as enciclopédias e livros didáticos aqueles materiais que abordassem o assunto escolhido e, a partir daí, destacar o que fosse mais importante num resumo temático. Os alunos se engajaram significativamente nessa atividade, o que pode ser devido ao fato de eles

mesmos terem escolhido seus objetos de pesquisa de acordo com os seus livres interesses, de disciplinas formais a questões do dia a dia.

O desafio da desmobilização

No transcorrer das aulas, logo percebemos que o escasso comparecimento dos alunos seria uma constância ao longo do curso. Não havia, como nas turmas de outras disciplinas, grupos de alunos assíduos e de alunos ausentes. Isso chegou a constituir um desafio para a preparação das aulas, dinâmicas e atividades, visto que era impossível prever quantas pessoas estariam envolvidas, e se haveria quórum para certo tipo de atividade, por exemplo. Claro está para nós que a razão desse baixo comparecimento não era propriamente desinteresse pelos estudos ou pela própria formação. A razão era a quase total indiferença em relação a disciplinas cujo propósito os alunos ignoravam, e cujo benefício não compreendiam. O clima geral de desorientação no início do ano letivo – entre coordenadores, docentes e alunos – ajudou a desmobilizar a turma. Em seguida, o que vimos foi um professor obrigado a improvisar uma limonada para alunos que não viam qualquer razão para bebê-la.

Quanto a isso, duas observações ainda precisam ser feitas. Como já mencionado, a primeira é que as disciplinas de Reforço Escolar e Estudo Orientado não reprovam os alunos, e não há avaliações a serem feitas. Num ambiente escolar já há muito desmobilizado, a ausência desse elemento coercitivo se mostrou determinante para o baixo comparecimento e nos fez contemplar a questão da relação dos nossos alunos com os estudos, o aprendizado e a escolarização como um todo. A segunda observação, que também já mencionamos mas que gostaríamos de reforçar, é a de que as duas disciplinas do novo currículo estavam alocadas nos dois últimos tempos de aula da segunda-feira – o que terminou por servir como verdadeiro estímulo ao baixo comparecimento. Sem a possibilidade de prejuízo na nota, diante de disciplinas cujo propósito não compreendiam bem, os alunos optavam por ir embora – para suas casas ou para o trabalho a que se dedicam (muitos dos quais com mobilidade de horário, como a prestação de serviços por aplicativo). Este último tema, aliás, já nos remete ao outro texto deste volume escrito por este mesmo grupo de residentes (*Os alunos que trabalham e as aulas de Filosofia,* capítulo 11).

A relação com os alunos e o "favelês"

Talvez pelo clima menos formal das aulas, ou talvez pelo deslocamento espacial promovido com as idas à biblioteca, percebemos que o ambiente das duas disciplinas gerou espaço para que se desenrolasse um outro tipo de relação com os alunos – mais horizontal, mais dialógica e mais próxima. Foram as turmas de maior afinidade entre os discentes e os residentes. Se o caráter não coercitivo da disciplina contribuiu para alguma evasão, teve, por outro lado, esse efeito claramente benéfico: criou-se um convívio em que os alunos se sentiam à vontade para conversar, perguntar, propor assuntos, inquirir sobre a vida universitária, entre outras trocas. O ambiente criado permitiu uma inflexão positiva na vida dos alunos, na medida em que nós os incentivávamos a persistir nos estudos e apontávamos caminhos possíveis para isso.

Um dos nossos residentes, tendo ele próprio vasta vivência em comunidades do Rio de Janeiro, se propôs a explicar filosofia em "favelês" para os alunos. O termo logo se popularizou e começou a ser usado no ambiente das aulas – a turma mostrou boa recepção ao uso do repertório de gírias, referências, formulações e gestos de linguagem que eram familiares a eles. O "favelês" foi levado para outras aulas, como as de Filosofia propriamente dita, com igual aceitação e entusiasmo por parte dos alunos. Sentimos que alguns assuntos, naturalmente solenes e talvez distantes, se tornaram mais familiares, mais próximos e mais estimulantes.

***

A precariedade da presença da Filosofia no currículo do Novo Ensino Médio certamente não deve ser romantizada, e traz graves prejuízos aos alunos em

termos de formação para a reflexão e o pensamento crítico. Ainda assim, essa mesma precariedade chegou a nos servir de ocasião para o exercício de uma certa criatividade no aproveitamento filosófico de disciplinas de propósitos um tanto indefinidos, como as de Estudo Orientado e Reforço Escolar.

Essa criatividade foi investida na direção de encontrar, por um lado, a dimensão filosófica do conhecimento, do aprendizado, da pertença à comunidade escolar, dos projetos para o futuro; e por outro, em exercícios de meta-aprendizado, técnicas de leitura, estudo e organização de informações e em outros saberes transferíveis que, esperamos, possam tê-los ajudado na vida escolar em geral.

Para além das experiências com as aulas de Filosofia propriamente ditas, a Residência Pedagógica nos ensinou a necessidade imperativa de adaptarmo-nos a novas situações, ainda que de indefinição e deficiência, e de usá-las da melhor forma possível para um aproveitamento filosófico de todas as ocasiões.

13

BULLYING: É PRECISO FALAR E ESCREVER ABERTAMENTE SOBRE ESSE TEMA

Ana Carolina Albuquerque
Lorena Sezures

Em nossas primeiras semanas de estágio pelo programa de Residência Pedagógica, em uma escola localizada no bairro da Gávea, Rio de Janeiro, tivemos a orientação da nossa preceptora – professora que nos recebe e nos orienta na unidade escolar – para que somente acompanhássemos as aulas, para nos familiarizarmos com as turmas e com a dinâmica da escola. Gradualmente, fomos nos aproximando dos alunos e ganhando confiança ao interagir com eles. Após essa fase inicial, começamos a assumir mais responsabilidades – tais como criar atividades e ajudar nas dúvidas dos alunos em relação aos exercícios feitos em sala de aula, entre outras tarefas. Esse momento inicial foi fundamental para nos adaptarmos à escola e compreendermos melhor as dificuldades enfrentadas pelos alunos. A partir disso, pudemos agir de acordo com as características individuais de cada um. Conforme o tempo passava, nosso trabalho na escola tornou-se mais rotineiro e tranquilo, pois fomos nos acostumando com o ambiente.

Nossa preceptora foi uma peça fundamental para a nossa integração e o nosso acolhimento dentro do ambiente escolar. Sua presença e orientação foram essenciais ao longo de todo o processo. Ela sempre esteve disponível para tirar nossas dúvidas e nos auxiliar em tudo o que fosse necessário. Além disso, todo mês tínhamos uma reunião para discutir os projetos e materiais que seriam desenvolvidos ao longo do ano escolar. Nessas reuniões, ela abria espaço para que pudéssemos sugerir atividades para enriquecer a abordagem da matéria e contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Essas reuniões proporcionavam um ambiente de diálogo e colaboração, no qual podíamos expressar nossos sentimentos em relação à nossa experiência na Residência Pedagógica. Compartilhávamos as nossas preocupações, os nossos sucessos e os desafios enfrentados em sala de aula. A preceptora aproveitava esses momentos para nos dar orientações construtivas em relação à nossa atuação com os alunos. Essa troca de experiências constante foi extremamente valiosa para o nosso crescimento profissional. As sugestões e orientações nos ajudaram a aprimorar as nossas práticas pedagógicas e a lidar, de forma mais efetiva, com as demandas e necessidades dos alunos.

As experiências diretas com os alunos foram fundamentais para o nosso desenvolvimento como educadoras. À medida que ganhávamos mais familiaridade com o ambiente, nos sentíamos cada vez mais confortáveis e confiantes para estabelecer uma comunicação

direta com os alunos e lhes oferecer suporte nos exercícios. Ao ouvir suas dúvidas e reconhecer seus pontos fortes e fracos, conseguimos adaptar nossa abordagem de ensino para atender às necessidades dos estudantes, visando facilitar sua compreensão. Esse tipo de prática é essencial para promover um ambiente de aprendizado eficaz.

Ao longo do programa, tivemos a oportunidade de criar as nossas próprias aulas e ministrá-las em sala de aula. Durante a execução de uma atividade em uma dessas aulas, falamos sobre como fazer uma resenha crítica. Exploramos detalhadamente o processo de análise e avaliação de diferentes obras, fossem elas literárias, cinematográficas, científicas ou artísticas. Começamos destacando a necessidade de compreender profundamente a obra em questão, examinando não apenas o seu conteúdo principal, mas também sua relevância, seu contexto e a argumentação apresentada. Ao longo da atividade, destacamos para os alunos a importância de expressar suas próprias opiniões de maneira fundamentada e objetiva, respaldando seus pontos de vista com argumentos sólidos e exemplos pertinentes. Além disso, discutimos a habilidade de identificar aspectos positivos e negativos presentes em uma obra, oferecendo orientações sobre como elaborar críticas construtivas.

Os alunos demonstraram uma participação ativa durante a aula. Eles levantaram questões relevantes e contribuíram com suas próprias perspectivas, tornando as discussões em sala de aula dinâmicas e estimulantes. O entusiasmo demonstrado ao se envolver com o tema e o interesse genuíno em aplicar o conhecimento recém-adquirido foram aspectos encorajadores para nós como professoras. Este tipo de retorno dos alunos reforça a relevância de cultivar um ambiente de aprendizado que estimule o engajamento, a reflexão, e esteja convidativo a ideias e opiniões diversas. Ter um diálogo aberto dentro de sala de aula é de extrema importância, pois vai além da simples abordagem dos conteúdos específicos da disciplina. Esse ambiente propicia a discussão de temas relevantes para a vida dos alunos, como questões sociais, éticas, emocionais e até mesmo assuntos atuais. Uma das questões que pode ser levantada é a do *bullying*. Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua. A palavra bullying designa um quadro de agressões contínuas, repetitivas, com características de perseguição do agressor contra a vítima; não pode, então, caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga. As agressões podem ser de ordem verbal, física e psicológica, comumente acontecendo as três ao mesmo tempo. As vítimas são intimidadas, expostas e ridicularizadas. São chamadas por apelidos vexatórios e sofrem variados quadros de agressão com base em suas características físicas, seus hábitos, sua sexualidade e sua maneira de ser.

A prática do bullying tem se tornado um desafio enorme nas escolas brasileiras, refletindo um problema complexo e preocupante no ambiente educacional do país. As manifestações desse fenômeno abrangem desde agressões físicas e verbais até formas mais sutis de exclusão social. Essas práticas não apenas impactam negativamente o bem-estar emocional e psicológico dos alunos, mas também afetam o desempenho acadêmico. A falta de conscientização, a ausência de políticas eficazes de prevenção e a subnotificação desses incidentes contribuem para a perpetuação desse problema, demandando medidas urgentes e abrangentes por parte das instituições educacionais, dos pais e da sociedade em geral para enfrentar e combater o bullying nas escolas brasileiras. Dessa forma, nossa proposta, em conjunto com a preceptora, foi desenvolver uma atividade que abordasse de forma direta e objetiva este problema.

Desenvolvimento da atividade

No dia 6 de novembro de 2016, foi sancionada no Brasil pela presidente Dilma Rousseff a Lei 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Composta por oito artigos, a lei torna a luta contra o bullying escolar uma política pública de educação e implementa uma série de ações que visam a erradicar o bullying por meio de campanhas publicitárias, capacitação dos profissionais da educação para lidarem com casos de bullying e um diálogo mais estreito entre a escola e a família. Atenta a essa lei e ciente da

importância de falar sobre esse assunto, nossa escola desenvolveu um projeto para poder conscientizar os alunos sobre essa prática cruel.

Nesse contexto, os professores desenvolveram atividades relacionadas ao tema para serem realizadas em suas aulas. Nas de Português, nossa preceptora realizou uma atividade com os alunos de 7º ano do turno da tarde, em que solicitou que escrevessem relatos anônimos de situações de bullying que já tivessem presenciado ou sofrido. Depois de escritos e entregues à professora, ela então escolheu alguns para serem lidos em sala de aula. A escolha estratégica de ler os relatos em voz alta teve como objetivo conscientizar os alunos sobre a problemática do bullying. Isso permitiu que todos na sala ouvissem os relatos e participassem ativamente da atividade. Essa abordagem abriu espaço para envolver toda a classe na discussão e reflexão sobre o assunto, encorajando a participação de todos os alunos no processo de conscientização e compreensão do problema do bullying. A dinâmica de leitura em voz alta proporcionou um ambiente de discussão aberto e reflexivo em sala de aula, utilizando as experiências compartilhadas nos relatos como ponto de partida para reflexões mais profundas sobre o tema. Através da audição e reflexão sobre as histórias apresentadas, os alunos foram instigados a considerar as implicações e consequências dessa ação. Isso resultou em debates mais profundos, permitindo que os alunos compreendessem melhor os impactos negativos dessa prática, não apenas na vítima, mas também no ambiente escolar como um todo.

A nossa preceptora foi bem cuidadosa em relação à escolha dos relatos a serem lidos, pois grande parte desses textos apresentam narrativas consideradas complexas de serem compartilhadas com toda a sala. Além disso, ela optou por não mencionar apelidos utilizados nos relatos, a fim de evitar qualquer constrangimento ou identificação dos envolvidos no ambiente da sala de aula. Essa decisão da professora demonstrou uma sensibilidade notável. A medida foi tomada com o intuito de proteger a confidencialidade de todos os envolvidos, proporcionando um ambiente seguro onde situações desconfortáveis ou exposições desnecessárias fossem evitadas.

À medida que os relatos eram lidos, a turma teve a oportunidade de discutir as questões relacionadas ao bullying e seus impactos emocionais. Essas discussões trouxeram à tona tópicos cruciais, como o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade com os colegas. Além disso, foi possível dar atenção a outros temas significativos, especialmente a aqueles relacionados à saúde mental, a problemas de imagem corporal, distúrbios alimentares e outros desafios que os estudantes enfrentam diariamente. Essas discussões sensíveis e honestas destacaram a importância de promover um ambiente de apoio e compreensão na escola, pois, ao discutir abertamente essas questões, os alunos e os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de se conscientizarem sobre problemas reais que afetam seus colegas. Esse tipo de discussão promove uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas e pode diminuir estigmas associados a esses problemas. Além disso, ao compartilhar experiências e histórias, os alunos desenvolvem empatia uns pelos outros, construindo um ambiente em que o apoio mútuo é encorajado e as lutas individuais são acolhidas.

Ao criar um ambiente seguro para expressar preocupações e buscar ajuda quando necessário, as discussões contribuem para uma cultura escolar que valoriza a saúde mental e o bem-estar de todos. Tais diálogos também impulsionam a busca por soluções e estratégias para lidar de forma mais eficaz com esses desafios, estimulando a criação de programas de apoio e intervenções preventivas – a abordagem ativa desses temas pode ajudar na identificação precoce de sinais de bullying, permitindo essas intervenções. Em resumo, essas conversas desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente escolar solidário, capacitando os alunos a lidar com desafios e contribuindo para uma comunidade escolar mais saudável, inclusiva e empática.

Na jornada para criar um ambiente escolar onde cada indivíduo se sinta genuinamente visto e valorizado, é crucial abordar questões como bullying, saúde mental e desafios pessoais com uma ética amorosa. Essa perspectiva defende a ideia do amor como um ato político e ético, que está fundamentado na crença de

que o amor genuíno não é apenas um sentimento, mas uma ação consciente e comprometida com o cuidado, a compaixão, a empatia e o respeito por todos os seres humanos. Ela acredita que essa prática amorosa é essencial para a transformação positiva da sociedade e das estruturas de poder. Esse amor não está confinado a contextos íntimos, mas é uma força poderosa que pode desafiar e resistir às formas de opressão, desigualdade e injustiça. A prática do amor em todas as interações cotidianas, sejam elas no ambiente familiar, educacional, profissional ou social, pode ser revolucionária. Sendo assim, se trabalharmos com atividades que seguem a ética amorosa, como falar abertamente sobre situações de bullying, estaremos então ensinando os alunos a ter empatia, respeito e preocupação com o bem-estar dos demais ao seu redor. Com isso, podemos criar um ambiente escolar onde todos se sintam seguros para compartilhar suas preocupações e buscar apoio, livres de julgamentos.

Após a realização da leitura dos relatos, nós, residentes, fizemos um questionário com perguntas sobre a atividade para podermos receber um *feedback* em relação ao que acharam desse projeto. Fizemos, então, as seguintes perguntas:

– Você gostou da atividade? Por quê?

– Você acha que essa atividade teve algum efeito nas pessoas que sofrem ou praticam bullying?

– Para você, a escola acolhe os alunos que sofrem bullying? Como?

– O que poderia ser melhorado?

– Na sua opinião, o que poderia ser feito na escola para evitar a prática de bullying?

Os alunos responderam em sala de aula e depois nos devolveram, no final da aula. Em relação à primeira pergunta, "Você gostou da atividade? Por quê?', a maioria dos alunos respondeu que sim. A aluna A afirmou: "Sim achei interativa e também achei bom para quem não consegue falar desse tipo de coisa, mas escrevendo fico mais aliviada". O aluno B disse: "Sim, porque ajuda a gente a desabafar sobre nossos traumas, nossos problemas, nossas crises, igual eu que só consegui colocar para fora o que eu estava passando desde criança com este trabalho". O aluno C: "Sim, porque as pessoas que praticam bullying podem refletir e pensar no que fazem afetam os outros". Porém, teve também alunos que não gostaram da atividade, como por exemplo o aluno D: "Não porque essa atividade me fez lembrar os piores momentos da minha vida. Posso até não ter colocado em minha folha, mas aquele garoto me fez muito mal." Já o aluno E diz que "Não, porque mesmo expondo muitas pessoas talvez não mude nada".

Pela leitura das respostas, independente das pontuações positivas ou negativas em relação ao trabalho, percebemos que a atividade impactou os alunos, fazendo-os refletir criticamente sobre o tema. Percebemos, ainda, como a leitura em grupo e em voz alta foi uma estratégia eficaz para a abordagem, assim como a avaliação escrita da atividade.

***

Os relatos positivos dos alunos sobre a atividade refletem uma percepção favorável em relação à sua eficácia e ao seu impacto. Afinal, a maioria dos estudantes expressou apreciação pelo formato interativo da atividade, destacando que escrever sobre suas experiências relacionadas ao bullying proporcionou um alívio emocional e uma forma de expressão mais confortável, ao menos para alguns. Além disso, a atividade foi vista como uma oportunidade para desabafar sobre traumas e problemas há muito tempo guardados, permitindo uma liberação emocional e reflexiva. Houve, ainda, o reconhecimento de que essa prática pode levar os agressores a refletir sobre suas ações e o impacto que elas têm sobre os outros. Esses relatos positivos sugerem que a atividade foi percebida como uma ferramenta útil para abrir espaço para discussões importantes sobre o bullying e suas consequências.

Em relação aos impactos negativos, os alunos que assim sentiram a atividade partiram da premissa de que ela não foi tão positiva porque o ato de compartilhar as suas experiências, mesmo anonimamente, foi percebido como um gatilho emocional. Ficou claro que muitos se sentiram desconfortáveis ao reviver

questões traumáticas do passado. A exposição diante dos colegas suscitou emoções desafiadoras, tornando a atividade uma experiência dolorosa para alguns, pois trouxe à tona memórias difíceis e momentos delicados pelos quais haviam passado. Estes aspectos ressaltam a sensibilidade do tema do bullying e como a sua discussão pode impactar emocionalmente os participantes, destacando a importância de abordar o assunto com cautela e consideração pelo bem-estar emocional dos envolvidos.

Referências bibliográficas

LINARDI, Fred. O que é bullying. *Super interessante – Mundo Estranho*. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-bullying/.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015.

MEC. *Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487.

14

IMPACTO DAS *FAKE NEWS* NA PERCEPÇÃO E NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DE DETRAÇÃO EM SALA DE AULA

Lucas Alves
Marcela Severo

No cenário complexo das relações interpessoais, principalmente nos últimos anos – em que posicionamentos políticos e ideológicos se tornaram motivo de inúmeras desavenças e divisões na sociedade –, o ambiente escolar não está isento de que isso aconteça, nem apresenta neutralidade. As dinâmicas entre professores e alunos são intrincadas, moldadas por uma miríade de fatores que vão desde o entendimento sobre autoridade até as influências políticas/ideológicas.

Este artigo nasceu da experiência dos residentes do Programa Residência Pedagógica - Licenciatura do Curso de Letras da PUC-Rio, vivenciada em um colégio da zona sul do Rio de Janeiro, a partir da observação de uma situação peculiar no ambiente escolar que revela como a disseminação de *fake news* pode impactar drasticamente o comportamento dos alunos e a dinâmica em sala de aula. Em uma determinada turma, a professora A foi vítima de falsa acusação, alimentada por informações distorcidas a respeito de suas ideias e convicções, e enfrentou um desafio notável em sua jornada pedagógica. A situação se tornou ainda mais intrigante porque a fonte das fake news, a docente B, não era uma figura particularmente apreciada pelos alunos. Mesmo assim, houve repercussões significativas à credibilidade da professora A.

A turma ficou inicialmente indisposta a participar das atividades propostas pela professora A (caluniada), imersa em um cenário em que as falsas narrativas afetaram não apenas a atuação da docente, mas também a dinâmica geral do ambiente educacional. A reviravolta só aconteceu quando a verdade começou a emergir e os alunos perceberam que suas preconcepções eram baseadas em informações manipuladas.

A descoberta da falsidade das alegações derivou de gestos da professora que foram interpretados como indicativos de inclinação política contrária. A exibição de um filme, que trazia temas com visões opostas às ideologias atribuídas a ela, serviu como ponto de virada. A turma, então, experimentou uma mudança radical de comportamento, demonstrando não apenas uma participação mais ativa nas atividades, mas também uma reconstrução da relação de confiança com a

professora A, a ponto de compartilhar com ela e seus residentes as insatisfações que sentiam.

O episódio revelou não apenas os perigos das fake news na educação, mas também sinalizou a predisposição dos alunos em validar informações com base na percepção de seus professores como promotores da verdade. A imagem do professor, um componente fundamental na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tornou-se uma variável crítica na resposta dos alunos às atividades propostas.

É importante, entretanto, ressaltar a reação da professora A, que, diante do ocorrido, ofereceu uma perspectiva única sobre a importância do afeto e do respeito nas relações educacionais. Em vez de aderir à hostilidade e à ridicularização direcionada à professora B, a docente buscou compreensão, apelando à empatia da turma ao sugerir que a autora das fake news poderia estar enfrentando desafios significativos. Esse gesto serviu para preservar a integridade moral de ambas as profissionais.

Assim, este artigo se propõe a desvendar as camadas intrincadas desses eventos, explorando conceitos fundamentais da psicologia educacional, da ética docente e de dinâmicas políticas no contexto da sala de aula. Ao fazê-lo, busca não apenas analisar os eventos isolados, mas compreender como essas experiências podem informar e moldar abordagens educacionais mais amplas e eficazes.

Definição e impacto das fake news nas relações interpessoais

A disseminação exponencial de fake news, ou notícias falsas deliberadamente construídas para enganar, tornou-se uma ameaça considerável na era digital, permeando todas as esferas sociais. No contexto educacional, em que a confiança é o alicerce do processo de aprendizagem, os efeitos nefastos dessas falsas narrativas ganham dimensões particulares. A reputação de professores, construída com esforço ao longo de suas carreiras, é suscetível a danos irreparáveis quando falsas acusações circulam, não apenas influenciando a dinâmica em sala de aula, mas também comprometendo a motivação intrínseca dos alunos. A confiança, vital para o desenvolvimento cognitivo e emocional, torna-se vulnerável, o que desafia a integridade do ambiente educacional.

No cenário descrito, a experiência da professora A evidencia como as fake news podem, injustamente, comprometer a reputação de um indivíduo, impactando não apenas a percepção da turma, mas também as relações interpessoais dentro da sala de aula. O incidente destaca a necessidade urgente de estratégias educacionais e sociais para enfrentar os efeitos prejudiciais da desinformação no ambiente escolar. Além disso, a complexidade das fake news como fenômeno social requer uma análise aprofundada dos mecanismos de propagação e da psicologia por trás da aceitação acrítica dessas informações. É importante entender como as pessoas buscam informações que confirmam suas crenças preexistentes, contribuindo para a disseminação e aceitação de fake News. Portanto, a abordagem pedagógica deve transcender a mera informação factual, incluindo a promoção do pensamento crítico e da literacia midiática como parte integrante do currículo escolar.

Predisposição dos alunos em validar informações compartilhadas pelos professores

A predisposição dos alunos em aceitar acriticamente as informações compartilhadas pelos professores revela a dinâmica complexa da posição de influência e de autoridade dos educadores. Essa dinâmica é acentuada pela expectativa natural dos alunos de que seus professores são promotores da verdade. É imperativo reconhecer essa influência e, ao mesmo tempo, cultivar o pensamento crítico nos alunos, fortalecendo sua resiliência contra a desinformação.

No contexto da sala de aula, a predisposição dos alunos em validar as informações obtidas dos professores evidenciou a influência significativa que os educadores exercem sobre seus alunos. O episódio destaca a importância de abordagens pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam a

capacidade dos alunos de questionar, analisar e discernir informações, independentemente da fonte.

Essa predisposição dos alunos em aceitar a autoridade do professor também ressalta a responsabilidade ética inerente ao papel do educador. Convém reconhecer que a influência exercida por figuras de autoridade carrega consigo o compromisso de garantir que as informações compartilhadas sejam precisas e fundamentadas. Portanto, a formação de professores deve incluir não apenas conhecimento técnico, mas também uma compreensão aprofundada das implicações éticas e sociais de sua posição.

Imagem do professor e sua influência no comportamento dos alunos

A construção da imagem do professor emerge como um fator crucial na determinação do comportamento e da disposição dos alunos em relação a ele e suas atividades. Essa imagem é importante na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A percepção dos alunos sobre a competência, o caráter e a integridade do professor molda diretamente a sua disposição para com as atividades propostas. A experiência vivida na sala de aula ilustra como a reputação de um educador pode afetar não apenas o ambiente de aprendizado, mas também o engajamento dos alunos e o seu relacionamento com o educador. Nesse contexto, a imagem do professor transcende as habilidades técnicas e o conhecimento disciplinar, abrangendo características mais subjetivas, como empatia, respeito e autenticidade. Uma imagem positiva contribui não apenas para um relacionamento saudável entre professor e aluno, mas também para estabelecer uma base sólida para o processo educativo, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, estratégias que visam promover uma imagem positiva devem incluir não apenas o aprimoramento das habilidades pedagógicas, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a promoção de relações autênticas com os alunos.

A imagem do educador vai além da mera transmissão de conhecimento; ela influencia a atmosfera emocional da sala de aula e a disposição dos alunos para com as atividades propostas. Parece que a imagem positiva está ligada à eficácia do ensino e à motivação dos alunos. A construção dessa imagem envolve não apenas competência técnica, mas também a habilidade de estabelecer conexões significativas com os educandos. Estratégias que visam promover uma imagem positiva devem incluir não apenas o aprimoramento das habilidades pedagógicas, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a promoção de relações autênticas com os alunos.

A construção positiva da imagem do professor não é apenas uma questão superficial; é um componente essencial para a criação de um ambiente de aprendizado eficaz. Uma imagem positiva contribui não apenas para um relacionamento saudável entre professor e aluno, mas também estabelece uma base sólida para o processo educativo, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos. A relação entre a imagem do professor e o sucesso educacional dos alunos é uma área de pesquisa que merece atenção contínua, pois tem implicações profundas na eficácia do sistema educacional como um todo. Investigar como as diferentes dimensões da imagem do professor influenciam variáveis como motivação, engajamento e desempenho acadêmico pode fornecer insights valiosos para o aprimoramento das práticas pedagógicas como os diálogos e as atividades propostas em sala de aula.

A importância do afeto e respeito na reação da professora caluniada

A reação da professora A ressalta a importância crucial do afeto e respeito nas relações educacionais. A abordagem compassiva adotada, em vez de uma condenação pública, destaca a sensibilidade necessária para lidar com situações delicadas. Essas relações positivas entre professores e alunos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. A professora A não apenas preservou a integridade própria e alheia, mas também contribuiu para um ambiente escolar onde o respeito e a empatia são valores essenciais. Essa abordagem construtiva não somente gerenciou a crise de reputação, mas também

promoveu um clima mais colaborativo e solidário. Passada a situação, foi pedida uma declaração da preceptora (professora A), solicitando a sua visão quanto aos gestos que, segundo ela, teriam sido os responsáveis por dissuadir os alunos da crença falsa – e que confirmariam a importância de ela ter sido resiliente diante da situação. Segue a transcrição:

> Ok. Eu vou colocar aqui mesmo e, depois de conversarmos pessoalmente, vamos repensando como foi. É que foi natural, então assim, eu só fui eu. Rsrsrsrs. Mas, vamos lá... ainda não estou relatando, mas posso, de maneira rápida, descrever que respeito as diferenças. Diferenças dentro de sala, respeitando o estudante em sua individualidade. Isso fez toda diferença. Não era possível que uma professora que respeita as diferenças pudesse ter uma ideologia de extrema-direita. E respeito a forma de agir e pensar de cada professor, por termos experiências de vida diferentes. Não sou a favor da fake, que inclusive trouxe prejuízo real para mim. Mas, por pior que pareça e por mais estragos que faça – devemos combatê-la sempre _ a maior parte de quem a propaga está acreditando que possa ser o melhor a se fazer, e usam essa arma suja como estratégia de guerra para eliminar um "mal maior". Os que encabeçam essa ideologia têm total consciência do mal que fazem, porém, o grande público, acredito que não. Sou pelo caminho mais de tentar aproveitar ideias e práticas de ambos os lados. Escutar com o coração, o que tanto desejam. Afinal, a gente sabe que não consegue, mas carregamos uma imensa vontade de transformar a sociedade, no meu caso, no sentido de vivermos pacificamente e melhor. Bem, independentemente de qualquer coisa, eu respeito e tento ao máximo entender o caminho que trilhou a mente da pessoa, mesmo que seja a minha "rival". Lógico que, existem pessoas mal-intencionadas, mas são bem poucas. No fundo, elas agem tentando fazer o que acham que é certo. Acreditam mesmo que a sua conduta vai ajudar aos alunos, aos professores etc. Outro fato importante é que não deixei de procurar a direção para averiguar e resolver o caso, porque precisaria que ela se retratasse de alguma forma. Infelizmente, não foi possível. E eu sinceramente lamento muito. Complementando... por que os estudantes perceberam que eu era diferente do que havia sido propagado sobre mim? As pessoas da extrema-direita, quase sempre, querem preservar o estudante no contexto tradicional-conservador. Ou seja, estudantes como meros ouvintes, ao contrário da figura do professor que seria o detentor do conhecimento. Não dão muita abertura para o diálogo aberto e franco. Portanto, simpatia, empatia, respeito, diálogo foram valores que dissociaram a minha real pessoa da imagem que fizeram de mim.

Além da importância do afeto e respeito no contexto da sala de aula, a reação da professora A destaca a necessidade de abordagens mais amplas no sistema educacional. A promoção da inteligência emocional – não apenas entre os educadores, mas também entre os alunos – pode ser um componente vital na construção de um ambiente escolar saudável. O desenvolvimento da inteligência emocional, de habilidades ligadas ao relacionamento entre as pessoas – como empatia, liderança, otimismo, capacidade de trabalho em equipe (Goleman, 1998) – é essencial para o sucesso, não apenas na educação, mas também na vida. Portanto, estratégias que visam cultivar a empatia, a autorregulação emocional e a comunicação eficaz devem ser incorporadas tanto à formação de professores quanto aos currículos escolares.

Essa análise mais profunda destaca como o afeto e o respeito não são apenas elementos subjetivos da relação professor-aluno, mas fundamentais para o desenvolvimento global dos estudantes. Considerar a importância desses aspectos emocionais na formação de estratégias pedagógicas e políticas educacionais pode contribuir significativamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores. Desenvolver a inteligência emocional dos educadores não apenas impacta nas relações com os alunos, mas também contribui para um clima escolar positivo. A capacidade de lidar eficazmente com situações emocionalmente carregadas não apenas fortalece as relações interpessoais, mas também modela comportamentos emocionalmente

inteligentes para os alunos. A promoção de um ambiente escolar que valoriza o afeto e o respeito, por sua vez, melhora a qualidade das relações entre educadores e educandos e cria uma base sólida para um ambiente de aprendizado positivo.

Clima político polarizado e disputas ideológicas

O contexto político polarizado, aliado à estratégia de fake news, torna-se um terreno fértil para desavenças ideológicas hostis no ambiente educacional. Esse exemplo ilustra como a polarização política pode levar as pessoas a aceitar acriticamente informações que confirmam suas crenças preexistentes. Na experiência descrita, os alunos, influenciados por suposições políticas, manifestaram hostilidade injustificada em relação à professora. Este episódio sublinha a urgência de promover a tolerância e a compreensão mútua no ambiente escolar, capacitando os alunos a abordar diferentes perspectivas ideológicas com respeito. A educação para a cidadania emerge como uma ferramenta crucial para formar cidadãos capazes de discernir a verdade em meio à polarização política e construir relações interpessoais baseadas na compreensão mútua.

Nesse contexto, a sala de aula torna-se um microcosmo da sociedade, refletindo os desafios e conflitos presentes no cenário político mais amplo. O episódio destaca a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da transmissão de conhecimento, incorporando a educação para a cidadania como parte essencial do currículo. A promoção da tolerância, a compreensão e o diálogo construtivo não apenas contribuem para um ambiente educacional mais saudável, mas também para preparar os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade politicamente polarizada.

***

Em suma, a análise dos cinco tópicos delineados destaca a complexidade das relações interpessoais no ambiente educacional, especialmente quando influenciadas por fake news. O desafio reside em reconhecer esses fatores, mas também em desenvolver estratégias educacionais e sociais que promovam um ambiente escolar resiliente, centrado na verdade, na compreensão recíproca e no respeito. O papel dos educadores, assim, vai além da transmissão de conhecimento: eles são construtores fundamentais de uma comunidade escolar sólida e saudável. Em última análise, a qualidade das relações interpessoais na escola não é apenas um reflexo do processo educacional, mas uma força motriz fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Sendo assim, aprofundar a análise desses tópicos proporciona uma compreensão holística das complexidades envolvidas nas dinâmicas educacionais. Explorar cada elemento em detalhes amplia a perspectiva sobre as relações professor-aluno, destacando a necessidade de abordagens interdisciplinares e abrangentes para fortalecer o tecido educacional. A pesquisa contínua nessas áreas críticas informa as práticas pedagógicas e alimenta o diálogo sobre a construção de ambientes educacionais mais resilientes e centrados no bem-estar dos alunos. Nesse sentido, a interseção entre as problemáticas compreendidas nos tópicos anteriores deve ser investigada de forma mais profunda, promovendo uma compreensão robusta dos desafios contemporâneos no cenário educacional. O comprometimento contínuo com a pesquisa e a inovação educacional é essencial para aprimorar a qualidade da instrução e a capacidade das escolas de moldar cidadãos críticos, éticos e resistentes em um mundo complexo e em constante evolução.

Esse aprofundamento da análise destaca ainda mais a interconexão entre os diferentes elementos discutidos. A desinformação não existe em um vácuo; ela influencia e é influenciada por fatores como a predisposição dos alunos, a imagem do professor, o afeto e respeito nas relações e o clima político. Portanto, uma abordagem eficaz para enfrentar esses desafios exige não apenas medidas isoladas, mas uma compreensão integrada e sistêmica de como esses elementos interagem e se manifestam no contexto educacional. Essa integração de diferentes perspectivas fortalece a base conceitual para a formulação de estratégias pedagógicas e políticas mais eficazes. A complexidade das

relações interpessoais na educação exige uma abordagem abrangente, que vá além de soluções superficiais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade emerge como uma ferramenta essencial para abordar os desafios contemporâneos na educação. A colaboração entre pesquisadores, educadores, psicólogos e especialistas em comunicação é crucial para desenvolver intervenções informadas e sustentáveis.

A interseção entre pesquisa e prática é, por sua vez, vital para promover uma educação mais robusta, preparando os licenciandos inseridos no programa de Residência Pedagógica não apenas com conhecimento acadêmico, mas também com as habilidades sociais e emocionais necessárias para navegar em um mundo cada vez mais complexo. Ao aprofundar a compreensão das dinâmicas relacionais na educação, os educadores podem desenvolver suas estratégias para nutrir ambientes de aprendizagem que promovam o pensamento crítico, a resiliência emocional e a compreensão bilateral.

Referências bibliográficas

ALLCOT, H; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. [Working Paper 23089]. *National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA*. Abr. 2017.

GOLEMAN, D. *Working with Emotional Intelligence*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Maria Cristina Góes Monteiro

Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Beatriz Damasceno

Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio, coordenadora do Português do Subprojeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Ana Paula Soares Carvalho

Professora do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, coordenadora do PIBID de Ciências Sociais da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 23/2022.

Pollyanne de Melo Oliveira

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital CAPES Nº 24/2022.

Queila Soares Candeias Rafaela Rozes Schaimberg

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital CAPES Nº 24/2022.

Rafaela Rozes Schaimberg

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital CAPES Nº 24/2022.

Aline Figueiredo

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Ana Carolina Veiga

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Karen Lopes

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Noemi Limeira Galvão

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Ana Beatriz Veiga Pinheiro de Mesquita

Licencianda de Ciências Sociais. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Bruna Gomes Carvalho dos Santos

Licencianda de Ciências Sociais. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Lila Monducci Cavedagne Barbosa Simão de Oliveira

Licencianda de Ciências Sociais. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Mariana Batista

Licencianda de Ciências Sociais. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Clara Sales

Licenciando de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Luiz Felipe Albano

Licenciando de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Nathália Gouveia

Licenciando de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Raphael Aguiar

Licenciando de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Adriane Camara de Oliveira

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e preceptora do projeto Residência Pedagógica da PUC-Rio, Edital CAPES Nº 24/2022.

Ana Beatriz Veiga Pinheiro de Mesquita

Licencianda de Ciências Sociais. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Marina Rodrigues de Oliveira

Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Preceptora do Programa de Residência Pedagógica da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Giulia Vianna

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Maria Victoria Conde

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Aldrin Pardellas de Carvalho

Licenciando de Filosofia. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital 24/2022.

Aloan Rosario de Oliveira

Licenciando de Filosofia. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital 24/2022.

Hugo Bouças Murta

Licenciando de Filosofia. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital 24/2022.

Wanderson Soares da Silva

Licenciando de Filosofia. Residente do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar da PUC-Rio - Edital 24/2022.

Remo Mannarino Filho

Professor do Departamento de Filosofia da PUC-Rio e docente orientador do Programa de Residência Pedagógica Interdisciplinar de Filosofia da PUC-Rio – Edital CAPES Nº **24/2022.**

Ana Carolina Albuquerque

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Lorena Sezures

Licencianda de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Lucas Alves

Licenciando de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.

Marcela Severo

Licenciando de Letras. Residente do Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da PUC-Rio – Edital CAPES Nº 24/2022.