

# PRÁTICAS DOCENTES EM EVIDÊNCIA: DA FORMAÇÃO INICIAL AO ENSINO REMOTO



Neidi Liziane Copetti da Silva  
(Organizadora)

EDITORA INOVAR

**PRÁTICAS DOCENTES EM EVIDÊNCIA: DA FORMAÇÃO  
INICIAL AO ENSINO REMOTO**



Neidi Liziane Copetti da Silva  
(Organizadora)

PRÁTICAS DOCENTES EM EVIDÊNCIA: DA FORMAÇÃO INICIAL AO ENSINO REMOTO

1.ª edição



## Copyright © das autoras e dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



---

Neidi Liziane Copetti da Silva (Organizadora).

**Práticas docentes em evidência:** da formação inicial ao ensino remoto . Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 80p.

ISBN: 978-65-86212-67-9

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-67-9

1. Educação. 2. Professores. 3. Prática docente. 4. Pesquisa. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

---

**As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.**

### Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar  
www.editorainovar.com.br  
79002-401 - Campo Grande – MS  
2021

## SUMÁRIO

<b><u>APRESENTAÇÃO</u></b>	<b>6</b>
<b><u>Capítulo 1</u></b>	<b>7</b>
<b>A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES</b>	
<i>Antonia Maria Cardoso e Silva</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<b><u>Capítulo 2</u></b>	<b>18</b>
<b>CARAVANA FISIQUÊS: UMA METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA DO CESC-UEMA</b>	
<i>Ducenir Paz da Silva Carvalho</i>	
<i>Lisia Maria dos Santos Silva</i>	
<i>Cléuton Ferreira Carvalho</i>	
<i>Maria de Fátima Salgado</i>	
<b><u>Capítulo 3</u></b>	<b>28</b>
<b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO NO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA (UNIMONTES)</b>	
<i>Caio Carvalho Santos</i>	
<i>Rahyan de Carvalho Alves</i>	
<i>Dulce Pereira dos Santos</i>	
<b><u>Capítulo 4</u></b>	<b>38</b>
<b>“O EU E O DOMO”: O AUTORRETRATO COMO MÉTODO DE PESQUISA ENTRE ESTUDANTES</b>	
<i>Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho</i>	
<i>Luiza Azevedo Siqueira</i>	
<i>Roberto Brito da Silva</i>	
<b><u>Capítulo 5</u></b>	<b>53</b>
<b>OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA MODALIDADE REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A REALIZAÇÃO DA SEMANA DO BEBÊ</b>	
<i>Flayane Mayara Sampaio de Souza</i>	
<i>Ana Paula Fernandes Farias</i>	
<i>Jéssica Maria Abrantes Costa</i>	
<i>Maria Cecília Farias de Paiva</i>	
<i>Vaniely Oliveira Ferreira</i>	
<i>Kalyane Kelly Duarte de Oliveira</i>	
<i>Anna Larissa de Castro Rego</i>	
<b><u>Capítulo 6</u></b>	<b>64</b>
<b>USO DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COVID-19</b>	
<i>Paula Fernanda Pinheiro Ribeiro Paiva</i>	
<i>Thais Gleice Martins Braga</i>	
<i>Tatianne Feitosa Soares</i>	
<i>Walmira Ferreira Lopes</i>	
<i>Pedro Monteiro Cardoso</i>	
<b><u>SOBRE A ORGANIZADORA</u></b>	<b>74</b>
<i>Neidi Liziane Copetti da Silva</i>	
<b><u>ÍNDICE REMISSIVO</u></b>	<b>75</b>

## APRESENTAÇÃO

Prefaciando o livro “Práticas docentes em evidência: da formação inicial ao ensino remoto”, é motivo de muita alegria, pois como organizadora da obra tínhamos como objetivo trazer a cena textos que revelassem o cotidiano do fazer docente em diferentes contextos, áreas do conhecimento e etapas do ensino, considerando aspectos relevantes que caracterizam a formação inicial dos professores, bem como as ações implementadas no ano de 2020, dada a pandemia do COVID – 19 e a urgente necessidade do ensino remoto em todo país.

Sem dúvida, a obra é, por si só, um convite à leitura. Mas, mais do que isso, os textos aqui contemplados permitem reflexões interessantes sobre os diferentes cenários formativos e práticos nos quais docentes de várias regiões do Brasil exercem suas funções, cada qual com suas especificidades, visão de mundo, engajamento, disponibilidade de recursos, entre tantos outros fatores que envolvem a atuação docente e repercutem na comunidade em que se inserem, pois não se faz educação sozinho.

Ao fazermos a leitura prévia dos artigos, observamos a responsabilidade de cada autor com a escrita e, sobretudo, com o seu fazer docente. Professores-pesquisadores, preocupados em alinhar os conteúdos tradicionais aos novos saberes. Nesse sentido, temáticas como identidade docente, competências interpessoais, relação entre teoria e prática, metodologias ativas, utilização das redes sociais e da música como ferramentas de ensino, estágio curricular e suas peculiaridades, educação popular e autorretrato como método de pesquisa estão presentes nessa obra, desvelando práticas reflexivas, formativas e significativas para os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam professores, alunos ou mesmo a comunidade escolar.

Pois bem, apresentamos aqui apenas uma nuance de tudo o que os leitores encontrarão ao baixar o livro digital. Um convite a boa leitura e ao conhecimento!

Neidi Liziane Copetti da Silva

## A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Antonia Maria Cardoso e Silva<sup>1</sup>

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>2</sup>

**RESUMO:** Quais são os limites e as possibilidades para articulação entre teoria e prática de professores em início de carreira? Diante do problema formulado nesse estudo, o presente artigo tem como objetivos analisar como acontece a prática dos professores que se encontram em início de carreira, e identificar os limites e as possibilidades na relação teoria e prática de professores em início de carreira, a partir da Abordagem Qualitativa, com uso da Pesquisa Bibliográfica. Os resultados evidenciam limites e possibilidades relativas à relação entre teoria e prática de professores em início de carreira, uma vez que a práxis educativa é que faz sentido para o professor que está ensinando e junto com os alunos aprendendo, por meio da reflexão e da criticidade construída através do diálogo e no coletivo.

**Palavras-chave:** Teoria e Prática. Docência. Início de carreira.

**ABSTRACT:** What are the limits and possibilities for articulation between theory and practice of teachers at the beginning of their careers? In view of the problem formulated in this study, the present article aims to analyze how the practice of teachers at the beginning of their careers occurs, and to identify the limits and possibilities in the relationship between theory and practice of teachers at the beginning of their careers, Qualitative Approach, using Bibliographic Research. The results show limits and possibilities related to the relationship between theory and practice of teachers at the beginning of their careers, since the educational praxis makes sense for the teacher who is teaching and along with the students learning, through reflection and criticality constructed through dialogue and in the collective.

**Keywords:** Theory and Practice. Teaching. Early career.

### Introdução

A formação de professores é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde destaca que a formação dar-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, onde os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica, segundo orientações da nota técnica nº 20/2014 do Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e promove outras iniciativas e, na Meta 15, assegura “que todos os professores e as

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT. Professora da Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI e do Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM, professora do Governo do Estado do Maranhão, servidora pública da Prefeitura Municipal de Caxias - MA, ocupando o cargo de direção, e professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: antoniacardoso208@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/SEMECT - CAXIAS. Professor Seletista no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Planalto Distrito Federal. E-mail: dilmar.jrcxs@outlook.com

professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Porém, é preciso avançar e promover políticas que garantam uma formação fundamentada no trabalho participativo, a partir da valorização dos docentes, uma vez que, a formação dos professores precisa estar atenta às demandas da sociedade. O conhecimento dessas políticas é essencial para garantir uma melhor formação de professores, sendo imprescindível refletir, analisar e criar espaços de prática, propostas participativas que viabilizem e oportunizem a identidade docente.

É válido destacar que teoria e prática são adquiridas pelos professores durante a formação inicial, considerando que a licenciatura, enquanto ciência da educação, se volta para essa formação. Sendo assim, a educação é um processo inerente a todos da sociedade e têm elevada importância em todas as áreas que acompanham a formação do ser humano e está intrínseca em várias instâncias da vida como prática humana e social. Nesse sentido, a ação pedagógica se faz a partir da relação entre teoria e prática, configurando-se em uma determinada práxis (SAVIANI, 2008).

Diante disso, o presente trabalho pauta-se em analisar como acontece a prática dos professores que se encontram em início de carreira, e identificar os limites e as possibilidades na relação teoria e prática de professores em início de carreira. Vale ressaltar que as práticas no cotidiano dos sujeitos já determinam o alicerce via teoria e prática. Isso demonstra uma inquietação no curso superior em formar professores baseados em ambas correntes.

Observa-se que nos cursos de formação de professores privilegiam-se os conhecimentos teóricos afastando-se da prática. Com esse pensamento, acredita-se que o aperfeiçoamento da prática possibilita aos professores refletir sobre a sua atuação no dia a dia em sala de aula e, ainda dialogar com a teoria estudada durante a formação, entretanto, isso não se confirma, pelo contrário. Esse distanciamento também é visto nos primeiros anos que o professor vai lecionar.

Diante das premissas, a relevância desse estudo está na possibilidade de se aproximar da complexidade e dos processos constitutivos da prática docente; de abordar aspectos externos à sala de aula, ampliando o foco tratado pela literatura dirigida ao professor iniciante; e de contribuir para o redirecionamento das práticas dos docentes.

Quais são os limites e as possibilidades para articulação entre teoria e prática de professores em início de carreira? Diante do problema formulado nesse estudo, é importante destacar que o professor é estimulado,

[...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a 'pensar' e controlar o processo de produção do ensino. É-lhe roubada a essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina (FERNANDES, 1997, p. 108).

A metodologia adotada foi de Abordagem Qualitativa, com uso da Pesquisa Bibliográfica. A abordagem qualitativa tem por objetivo “[...] traduzir e expressar o sentido [...] do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (NEVES, 1996).

A Pesquisa Bibliográfica, constitui-se de consulta a fontes secundárias, com objetivo de consultar bibliografia já publicada em relação ao tema objeto de estudo, com o objetivo de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para tal, o texto está organizado em seções, além da presente Introdução. Na primeira seção apresenta-se a teoria e a prática na formação de professores. Na segunda discute-se o início da carreira docente como uma fase da formação profissional. Por último, as considerações finais e as referências.

## **Teoria e prática na formação de professores**

Pesquisar acerca da docência implica refletir sobre os aspectos que estão contidos na profissão. Percebe-se que a formação de professores repercute nas ações iniciais da profissão, e conseqüentemente, como a sociedade se modifica com o passar dos anos, o mesmo acontece com o trabalho do professor, uma vez que sua ação é para sociedade.

Imbernón (2011) pontua que, a profissão docente não pode focar na mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos, assim como não deve ensinar apenas o básico e reproduzir o conhecimento dominante, pois, para o autor, se os seres humanos se tornaram mais complexos, a profissão docente também deverá se tornar. Os professores deparam-se com diferentes realidades, desafios e possibilidades. Contudo, é um desafio que se tenha esta concepção uma vez que o processo formativo do professor é fragmentado e demasiadamente teórico.

A falta de conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais deficiente esta dimensão. De acordo com Tardif (2008) muitas das concepções teóricas estudadas na formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do cerne da ação docente. Isto pode fazer com que estes conhecimentos não sejam úteis em sala de aula.

Para Tardif (2008), é preciso que nos cursos de formação de professores os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abrace a subjetividade. O autor aponta, ainda, que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

Ainda para Tardif (2008), os profissionais docentes deveriam ter espaço de contribuição nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que a sua prática revela a produção, a transformação e a mobilização de saberes, teorias e conhecimentos específicos ao exercício da docência.

No campo da discussão sobre a produção de conhecimento a partir da prática, Gatti (1997) tem um posicionamento no qual considera que a teoria e a prática se constituem uma unidade, em que toda teoria se origina na prática social humana e que nesta estão tácitos

pressupostos teóricos, logo, a teoria e a prática possuem uma conexão circular, se retroalimentam, e ao perceber este movimento e inseri-lo na concepção da formação de professores, poderia ter um processo mais integrador.

A prática nos cursos de formação de professores, geralmente, acontece de maneira aplicacionista, assim como pontua Tardif (2008). Neste processo os alunos depositam em seu cérebro conhecimentos baseados em disciplinas, para depois, aplicarem esses conhecimentos, como na lógica de Freire (1996), da educação bancária Versus Educação Libertadora.

Na lógica disciplinar o conhecimento se sobrepõe a ação, “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2008, p. 271). Assim, estes aspectos se colocam de maneira diferente, desta forma constitui-se uma falsa reprodução dos saberes docentes em relação à prática.

Compreender a relação entre a teoria e a prática de maneira mais integrada ajudaria a ter uma visão mais [...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica (GATTI, 1997, p. 57).

É importante esclarecer que a teoria e a prática devem andar juntas e não serem consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que, é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas. Desta forma, também deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores o estudo de situações problema, práticas reais (IMBERNÓN, 2011). Assim, o professor em início de carreira conseguiria aliar teoria em prática às propostas em sala de aula.

À luz de Dewey (1976), a verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Nesse sentido, a aprendizagem se torna bem sucedida à medida em que a prática está alicerçada a um embasamento teórico. Portanto, a experimentação da prática em consonância com a teoria são de suma importância para uma boa formação profissional. Com estes esclarecimentos, poder-se-ia construir na formação de professores uma práxis educativa que compreendesse e efetivasse a indissociabilidade entre a teoria e a prática no exercício docente (PIMENTEL, 2014).

A formação inicial de professores é um momento importante para conhecer a área de atuação do professor e suas especificidades, porém, ser realista e assumir que ela não consegue dar conta de toda a complexidade da profissão. Também é de suma importância para não haver frustrações no momento de atuação do professor formado e em início de carreira. Neste sentido, Tardif (2008) postula que os professores se inserem no ambiente de trabalho mesmo antes de começar a carreira profissional, pois passam vários anos como estudante, isso pode influenciar a prática que este professor irá adotar. Assim, muitos professores em desenvolvimento passam por sua graduação sem modificar os ideais que tinham previamente e, acabam aprendendo a trabalhar na prática, com seus erros e acertos.

Os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2008), contudo, a formação de professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011), pois, dos professores em início de carreira, será exigido que saibam utilizar as ferramentas didáticos-pedagógicas, além do trabalho com os conteúdos curriculares (RAMALHO; FIALHO; NUÑEZ, 2014).

Portanto, verifica-se dessa forma que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA, 1996, p. 23). Mas, para tanto, o professor precisa se atentar aos fatos que se apresentam no decorrer do ensino-aprendizagem, necessita ser curioso quanto ao sentido e significação das realizações dos alunos, necessita “atuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (SCHÖN, 1995, p. 82).

Essa condição deve ser obtida e construída ao longo do tempo exigido nas diversas licenciaturas, embasados na qualidade da formação inicial que, para acontecer, precisa dentre outros fatores, de competências adequadas envolvendo a dimensão teórica e a dimensão prática que constitui esta formação. Vale salientar que pós formação, em início de carreira, é preciso continuar nessa reflexão como profissional, conforme Freire (1997), quando afirma que a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Portanto, a prática docente, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido pode-se dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Segundo Freire (1997), é preciso saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Desse modo, com o pensamento da prática, a teoria é fundamental para a compreensão, a elucidação e a transformação do mundo físico e social em que a escola encontra-se inserida.

Se a teoria não se confunde com discursos sobre o real, nem com ideias genéricas sobre uma determinada realidade ou questão, mas se constitui como pensamento da prática, esta, por sua vez, não é um dado, mas um processo de construção e superação de si mesma, exigindo a teoria para compreender o novo que ela está criando (COELHO, 1996, p. 36).

Observa-se, portanto, nesses autores que teoria e prática são interdependentes, é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento e se consolida. Da mesma forma é na teoria que a prática se transfigura.

Com isso há diversidade de concepções a respeito da formação de professores, pois no dia a dia da sala de aula a prática não se dá de forma idealizada como é ensinada nos cursos de formação inicial. São muitas situações diferentes que, não sabendo como lidar, haja vista que não “aprendeu”, o educador passa a optar por novas formas de agir.

Cancian (2000) ressalta o saber da experiência como determinante no processo de constituição da identidade profissional do professor. Essa identidade é compreendida a partir do

saber da formação acadêmica e da inserção do educador em início de carreira em sala de aula. Assim, o mesmo poderá aliar teoria e prática, bem como construir sua identidade como educador, conforme demonstrará na próxima seção.

### **Início da carreira docente como uma fase da formação profissional**

Entender a formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento sugere reconhecer as possibilidades de aprendizagem em todas as etapas da trajetória docente. As características desse período apontam para o “aprender a ensinar” que se dá no espaço da organização escolar, lugar propício ao desenvolvimento profissional do professor em início de carreira, ajudando-o a superar os desafios do exercício de suas atividades como docente, bem como de compreender a relação entre teoria e prática, visto na seção anterior.

O início na carreira geralmente causa muitas expectativas, não apenas porque significa uma conquista pessoal, mas sobretudo pelos desafios que a nova situação impõe – o desenvolvimento das competências técnicas, a convivência com outras pessoas da profissão, além das recompensas sociais e econômicas.

Para autores como Silva (1997), Flores (1999) e Braga (2001), essa fase de início de carreira é caracterizada como período de transição de estudante para professor e aponta justificativas para alguns sentimentos expressos por professores iniciantes. Assim, o “choque de realidade” é uma situação que muitos professores sofrem em seus primeiros anos de docência, ao perceber o distanciamento entre os ideais elaborados durante a formação inicial e a vida cotidiana de sala de aula. Esse choque – aliar teoria e prática, tem origem no confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade encontrada no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, podendo provocar medos, frustrações e insegurança.

É no início da carreira que o professor se depara com uma diversidade de problemas por ele desconhecidos, porque as possíveis soluções não constam no repertório de sua formação inicial ou nas habilidades originárias de outras fontes de construção do conhecimento, problema aqui compreendido como uma dificuldade que os professores iniciantes encontram para levar adiante a sua tarefa e que os impede de atingir os objetivos previstos (BRAGA, 2001).

Para Veenman (1984) o período inicial da carreira docente é caracterizado como momento de intensa aprendizagem, do tipo ensaio-erro, na maioria dos casos, pelo princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático (GARCÍA, 1999), possibilidades positivas ao docente em início de carreira. Esse momento é de descobertas e de novas aprendizagens do professor, mas o predomínio de ações do tipo ensaio-erro pode comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, conforme afirma Veenman (1984).

Ao investigar o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000) identifica a entrada na carreira como uma fase de “sobrevivência” pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional, marcada pela distância entre a teoria e a prática cotidiana da sala de

aula, pelas dificuldades em relacionar as questões pedagógicas à transmissão de conhecimentos, por problemas com os alunos ou por inadequação do material didático, entre outras limitações.

Huberman (2000) identifica também o aspecto da “descoberta”, representada pelo entusiasmo inicial de fazer parte de um corpo profissional e assumir, finalmente, uma situação de responsabilidade única como docente. Assim, caracteriza a entrada na carreira como fase em que identifica aspectos de sobrevivência e de descoberta vividos pelo professor iniciante.

Quanto aos desafios dos professores iniciantes, relacionar a teoria e a prática se apresenta como mais frequente (ZEICHNER; GORE, 1990), pois, a fase inicial da carreira do professor é um momento de aprendizagem das exigências profissionais e, conseqüentemente, de uma grande mobilização do repertório adquirido durante a formação inicial. Alguns autores a nomeiam como fase do “aprender a ensinar”, aproximando o professor iniciante como sujeito que, ao encontrar-se nos primeiros momentos de seu desenvolvimento profissional, sofre conseqüências geradas pela passagem de estudante a professor.

Arroyo (2001, p. 74), comenta que “quem está atrás das grades tem pouco a pesquisar e refletir”, o que remete ao fato de que o excesso de atividade e sobrecarga de trabalho deixa os professores sem tempo ou indisponibilidade para pesquisar, prendendo-os nas “grades” representadas, conforme Arroyo, pelas salas de aula. Diante disso, Mizukami et al. (2002, p. 14), mantêm o mesmo pensamento de Perrenoud (2002) quando comenta que é “no cotidiano da sala de aula que o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação”.

Para esses autores, os cursos de formação de professores não ensinam todas as possibilidades da docência, mas dão um impulso inicial em um processo que é dinâmico, diversificado e imprevisível, a qual chame-se de educação. Dessa forma, o exercício da profissão docente, além de ser condição para consolidação do processo de tornar-se professor é também o local para o “aprender a ensinar” (GARCIA, 1999), para aqueles que estão iniciando a carreira docente.

Essa passagem de estudante para professor é um período relevante para a compreensão do processo de aprender a ensinar, conforme Garcia (1999) preconiza, podendo servir de subsídio para reflexão sobre a formação inicial e contínua dos professores e, por ser percebida como uma experiência nova, que proporciona “uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos conhecimentos da experiência prática que os professores julgam sua formação anterior” (TARDIF, 2000, p. 229).

É nesse período inicial da carreira docente que mais se evidencia a relação teoria-prática e de onde parte a ideia, segundo Tardif (2000, p. 238), do “aprender a trabalhar trabalhando”. Desta forma, os professores trabalhariam de forma crítico-reflexivo em seu local de trabalho e assim, ampliariam as possibilidades através de uma ação organizada, buscando amenizar e/ou solucionar as limitações apresentadas no espaço escolar.

Nesse sentido, Garrido; Pimenta; Moura (2000, p. 91) afirmam que:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.

Nessa mesma linha, Guarnieri (2000) também constatou que um grande desafio encontrado em professores iniciantes foi a relação entre teoria e prática. Em seus estudos identificou que apesar dos professores terem considerado que os cursos de formação inicial não os prepararam nos conhecimentos de natureza prática, motivo de insegurança para assumirem a sala, a autora afirma que os professores iniciavam com noções e procedimentos docentes e procuravam testar suas ideias, revelando que a formação inicial forneceu-lhes referencial para atuar. Além disso, as dificuldades postas pela prática levaram a um movimento de avaliação dessa formação, “enxergando suas deficiências, lacunas, o que possibilitou um movimento das professoras para a reflexão sobre o próprio trabalho” (GUARNIERI, 2000, p. 20), uma grande possibilidade ao professor em início de carreira, visando ampliar sua experiência docente.

[...] Há indícios de que a formação inicial parece não ter acentuado uma visão romântica da profissão, ao tentar antecipar dificuldades futuras, indicando com isso um possível avanço em direção a uma visão mais realista dela, ainda que distante dos problemas enfrentados pelos professores no seu cotidiano. Nesse sentido, o impacto causado pelo “choque com a realidade” não foi marcante para as professoras iniciantes ao se depararem com a sala de aula, tendo em vista que já pressentiam dificuldades e a falta de preparo para enfrentá-las (GUARNIERI, 2000, p. 15).

Dessa forma, a formação inicial se apresenta como elemento de desenvolvimento cognitivo de base, podendo desencadear diversas expectativas no professor iniciante. Esse processo reporta à organização escolar como espaço responsável pelo exercício de situações que favoreçam a integração do professor iniciante de acordo com as práticas cotidianas ali produzidas e das marcas de seu contexto. As limitações que os professores enfrentam nessa fase inicial da carreira docente revelam não apenas as lacunas de sua formação inicial, mas, sobretudo, as consequências para as escolas e para os sistemas de ensino.

Segundo Franco (2000, p. 35),

é no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...] É o próprio professor que saberá quais são suas necessidades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação.

Assim, a vivência no espaço escolar proporcionará ao professor iniciante muitas possibilidades e desafios, que serão superados ao longo dos anos. Nesse sentido, fica claro que a formação inicial tem como finalidade a preparação do professor na construção de competências voltadas aos processos de ensino, e experiência do dia a dia em sala de aula, a prática necessária para aperfeiçoamento da docência.

## Considerações Finais

Através deste percebeu-se que como acontece a prática dos professores que se encontram em início de carreira, identificando os limites e as possibilidades na relação teoria e prática. Vale destacar que a relação entre a teoria e a prática ocorrem ao longo da vida funcional do professor, não existindo um prazo apenas durante a formação acadêmica. É imprescindível a vivência humana no coletivo social, para o ser humano crescer e se transformar como pessoa como profissional.

A formação acadêmica precisa se constituir em um laboratório de pesquisa, por meio da prática construir outras teorias sobre o ensino, sobre a aprendizagem e acima de tudo fundamentar a prática nessas teorias, saber onde se quer ir, conhecer o caminho teórico para dinamizar e aperfeiçoar a prática. Em contrapartida, é bom lembrar que o espaço escolar pode possuir certa rigidez, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento da prática de professores em início de carreira, pois não possuem uma prática de acolhimento e de sustentação inicial.

Importante mencionar ainda que a chegada inicial na escola é desafiadora para o professor que nem possui a teoria ampla das situações pedagógicas nem a prática, a experiência para apresentar – se como saberes profissionais, resultando em perda do entusiasmo inicial de ser professor. Com isso, o estudante se perde no meio de tantos conflitos e a qualidade da educação um caos como apontam as avaliações da educação.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Imagem e autoimagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRAGA, Fátima. **Formação de professores e identidade profissional**. Coimbra, PT: Quarteto editora, 2001. Coleção Nova Era, n° 8.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 12 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 12 nov. 2020
- BRASIL. **Nota técnica nº 020/2014**, de 21 de novembro de 2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_tecnica\\_formacao\\_docente.pdf](https://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_formacao_docente.pdf) Acesso em: 12 nov. 2020
- CANCIAN, A. K. **Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores**. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**. 3v. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996. v, 1, p. 17-46.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FERNANDES, M. E. A. **A formação inicial e permanente do professor**. Revista de Educação AEC, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.

FLORES, Maria Assunção. **(Des)ilusões e paradoxos**: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. Revista Portuguesa de Educação. Volume 12, nº 1, 1999 – IEP - Universidade do Minho.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Portugal: Porto editora LDA, 1999. Coleção Ciências da Educação.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma; MOURA, Manoel. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**. São Paulo: Papyrus, 2000.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados; Faculdade de Ciências da UNESP, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 75).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (Org) **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos. INEP, 2002.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa-características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Sem/ 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996. 255p.

- PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- RAMALHO, Betânia Leite; FIALHO, Nadia Hage; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto – Portugal. Porto Editora LDA, 1997. Coleção Ciências da Educação.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. N°13. Jan. Fev. Mar. 2000.
- VEENMAN, S. **Perceived Problems of Beginning Teachers**. Review of Educational Research, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- ZEICHNER, Kenneth; GORE, Jennifer. Teacher Socialization. In: Houston W. R. (Ed). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990.

**CARAVANA FISIQÜÊS:**

**UMA METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA DO  
CESC-UEMA**

Ducenir Paz da Silva Carvalho<sup>1</sup>

Lísia Maria dos Santos Silva<sup>2</sup>

Cléuton Ferreira Carvalho<sup>3</sup>

Maria de Fátima Salgado<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tece resultados do projeto de divulgação científica denominado: “Caravana Fisiqüês” desenvolvido por estudantes do curso de Física Licenciatura – CESC-UEMA. Neste trabalho de extensão foram utilizadas metodologias ativas e práticas de ensino em espaços não formais para a formação de professores de Física tendo por base a necessidade de uma formação contextualizada à realidade do aprendiz, bem como relacionando o conhecimento científico com outras áreas. Foi utilizado um triciclo, adaptado com caixa de som e experimentos utilizando-se materiais de baixo custo e/ou recicláveis dos ramos da física (mecânica, óptica, termologia, ondulatória e eletricidade). A Caravana Fisiqüês realizou itinerâncias em instituições de ensino e praças públicas para popularização da ciência junto à comunidade. No processo foi observado sensibilização dos espectadores para a ressignificação da prática docente, despertando o senso crítico/investigativo e contextualizado dos acadêmicos/estudantes na aprendizagem sistemática, sendo útil nas experiências assistemáticas do educando.

**Palavras-chave:** Caravana Fisiqüês. Divulgação Científica. Metodologias Ativas. Formação Continuada.

**ABSTRACT:** This article shows the results of the scientific divulgation project called: “Caravana Fisiqüês” developed by students of the Physics Degree course - CESC-UEMA. In this extension work, active methodologies and teaching practices in non-formal spaces were used for the formation of physics teachers, based on the need for contextualized training to the apprentice's reality, as well as connect scientific knowledge to other areas. A tricycle was used, adapted with a speaker and experiments, using low-cost and / or recyclable materials, from the fields of physics (mechanics, optics, thermology, wave and electricity). The "Caravana Fisiqüês" realized itinérance in educational institutions and public squares to popularize science among the community. In the process, it was observed that the spectators were sensitized to the reframing of teaching practice, awakening the critical / investigative and contextualized sense of academics / students in systematic learning, being useful in the students' unsystematic experiences.

**Keywords:** Fisiqüês Caravan. Scientific divulgation. Active Methodologies. Continuing Education

<sup>1</sup> Graduação em Licenciatura Plena em História- Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Especialização em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso – Faculdade Dom Bosco. Diretora Arte Cênica LabMat Científico/Cultural CESC-UEMA. Coordenadora Programa Ensinar do Campus Codó da UEMA. E-mail: ducenirpaz@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Física pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC-UEMA, Pós-graduanda em Didática e Metodologia de Ciências Naturais – FAEL. E-mail: mlisia029@gmail.com

<sup>3</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC-UEMA, Especialista em Instrumentalização para o Ensino de matemática e Física pelo IESF( Instituto de Ensino Superior Franciscano). E-mail: cleuttonclooney-08-@hotmail.com

<sup>4</sup> Graduada em Ciências Licenciatura - habilitação: Física Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Ciências e Técnicas Nucleares Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado em Ciências dos Materiais Universidade Federal de Ouro Preto. Professora da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias - MA. E-mail: mariadefatimasalgado@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Entre os obstáculos que o Brasil tem enfrentado em relação ao ensino das Ciências Exatas e da Terra, aponta-se à dificuldade dos alunos em assimilar e resolver problema dentro do contexto esperado. A prática mais frequente consiste em ensinar conceitos, técnicas ou procedimentos e depois apresentar um problema para avaliar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi ensinado, não se preocupando com a aplicação prática do conteúdo abordado utilizando para este fim apenas o livro didático e lousa, sem a inovação de novos métodos e ensino como jogos, experiências, aula prática dentre outras.

Sobre o método de testagem Moreira afirma que:

Professores devem preparar os alunos para a testagem, para as provas, para as respostas corretas a serem reproduzidas em exames locais, nacionais e internacionais. Internacionalmente já está consagrado o termo *teaching for testing*. Um absurdo, os professores são treinadores e as escolas são centros de treinamento. As melhores escolas são aquelas que aprovam mais alunos nos testes. Uma visão comportamentalista, mercadológica, massificadora. Todos os estudantes devem ser treinados para “passarem” nas mesmas provas nacionais e internacionais. Professores que não ensinam para a testagem têm a atenção chamada pela direção da escola. Na Física, os alunos sofrem esse ensino para a testagem, passam nos testes, mas chegam à universidade como se não tivessem estudado física no Ensino Médio. O mesmo ocorre com outras disciplinas. O ensino para a testagem não é ensino, é só treinamento para respostas de curto prazo (2018, p. 75).

Deste modo, a aprendizagem dos alunos se dá por meio da manipulação de materiais, na relação que estabelece com as pessoas e os meios, nos questionamentos entre estudante e o professor e na intervenção deste no processo de construção de conhecimentos este é o desafio da educação atual, intercalar teoria e prática, além de proporcionar a divulgação científica à comunidade, fortalecendo a ciência e tecnologia no país.

Para Santos (2017) o professor deve aplicar metodologias ativas em suas aulas para ter a continuidade de interesse da turma para o conteúdo abordado, e deve ser respeitada as necessidades de cada indivíduo, porém, auxiliando no aperfeiçoamento cognitivo requeridos no tempo trabalhado.

Percebe-se que o ensino atual das Ciências Exatas perpassa por novas abordagens metodológicas para a aquisição das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC proporcionando aos estudantes diferentes alternativas de aprendizado do conteúdo trabalhado e contribuindo para o interesse dos fenômenos existentes no meio ambiente, segundo demonstra na segunda competência geral da Educação Básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

Nas orientações para o estudo da Física o estudante deve adquirir os conhecimentos teóricos aplicados à disciplina assim como reconhecer os fenômenos naturais e avanços tecnológicos e interagir com eles, fazendo a interrelação da teoria e prática desenvolvendo

atitudes e valores que resolvam demandas complexas da vida cotidiana, e neste viés a mediação do professor é fundamental para a orientação dos estudantes, pois:

Com a valorização da escola, os programas não seriam mais estruturados por meio das teorias acadêmicas, mas a partir dos problemas da instituição escolar e das necessidades reais dos professores. Os saberes docentes valorizados implicariam no reconhecimento de que os professores carregam em sua experiência diferentes conhecimentos e que estes podem interagir com o saber acadêmico, pois os saberes dos professores estão ligados a situações concretas na escola e dependem das condições sociais e históricas nas quais o professor exerce sua profissão. A formação docente deve ser entendida como uma evolução contínua de desenvolvimento profissional (BATISTA; TAKAHASHI. 2019, p. 48).

A construção dos conhecimentos se dá à medida que o indivíduo se relaciona e interage com as pessoas e com os objetos, nesta perspectiva a formação de professores deve ser contínua e dinâmica, colhendo demandas sociais para o ensino, este é um dos grandes problemas enfrentados por profissionais, segundo Costa e Barros (2015, p. 10982) “as falhas conceituais, a ausência de conteúdos e a falta de habilitação para o ensino laboratorial por parte dos professores de física são constatações recorrentes no ensino secundário, que sugerem limitações na preparação inicial desses docentes no curso de licenciatura” desta maneira a transmissão de conteúdos é morosa, desestimulando os estudantes a buscarem novos saberes. Deve lembrar que “o ato de aprender deve ser, constantemente, um processo de reconstruções que permita diferentes tipos de relações entre fatos e objetos” (BUENO et al. 2012, p. 78) sendo necessário a reinvenção metodológica a todo momento.

Silva et al. (2012, p. 216), aponta que “os métodos de ensino que são utilizados na maioria das escolas, valoriza-se principalmente o uso tradicional do livro didático e a resolução exaustiva de exercícios preparatórios para o vestibular” e não possibilita condições para aulas com didáticas diferenciadas.

A utilização de diferentes técnicas desenvolve nos estudantes curiosidade e determinação em buscarem novas pesquisas e meios para chegar a uma conclusão, segundo Masseto (2007) essa diferenciação de métodos quebra a rotina incentivando a participação e criatividade, exatamente o que o ensino contemporâneo requer dos estudantes e o professor passa a ser um mediador e não o detentor do conhecimento.

No trabalho abordado o uso de experiências assume um papel intermediário entre o professor e o estudante, eles seriam um recurso, sobre o qual podem construir representações de situações reais e desta maneira os discentes deixam de apenas fixar a teoria mas a produzir seu próprio conhecimento em consonância com o que lhes é proposto em sala de aula.

Para Nardi e Castiblanco que tem a pesquisa voltada para a didática no ensino de Física o uso de experiências nas aulas é mais que um recurso, é um rompimento com o tradicionalismo do decorar e aplicar fórmulas, os autores afirmam que:

Quanto ao uso da experimentação em sala de aula, consideramos que vai além de “motivar” ou “cativar” os alunos. Ela é importante, entre outros aspectos, para orientar os alunos na compreensão de suas formas de explicar e interagir com os colegas visando aprimorar raciocínios e ampliar sua linguagem científica (2014, p. 111)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, à medida que vamos nos integrando ao que se denomina uma sociedade da informação crescente e globalizada, é

importante que a Educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente.

Devem-se assumir também as práticas como referências e formas de articular teoria e prática, pois, além das pesquisas científicas, fundamentais ou aplicadas, também as práticas domésticas, industriais, ideológicas, políticas e tecnológicas, bem como suas funções sociais, devem servir às escolhas didáticas. Busca-se proporcionar aos alunos a aquisição de elementos de compreensão e/ou manuseio de aparatos tecnológicos, de máquinas e dos processos de produção industrial e outras atividades profissionais. Essa pode ser uma forma de se entender a preparação para o trabalho da qual trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A tecnologia merece atenção especial, pois aparece nos Parâmetros Curriculares como parte integrante da área das Ciências da Natureza (BRASIL, 2006, p. 45).

Dessa forma, a utilização de experimentos no ensino de física demonstra resgatar a vontade de aprender e conhecer mais sobre essa ciência, eliminando o aspecto de disciplina difícil, desenvolvendo o caráter lúdico, técnicas intelectuais e a formação de relações sociais. Além de ser uma metodologia auxiliadora para manter o foco dos estudantes na sala se questionando sobre a aprendizagem adquirida durante a aula.

Assim, se entendermos que o ensino da física como sendo um processo de repetição, memorização, treinamento, separando as experiências do contexto imediato do processo de ensino. Mas, se trabalharmos como sendo um momento de descoberta, de criação e interação ligada a aula, a experimentação será um meio para a construção do conhecimento, Carvalho; Salgado e Silva (2020) em seu artigo: O uso do teatro científico no ensino de física: relato de experiência o uso de experiências e encenação teatral apresenta-se como um diferencial na metodologia adotada para a formação de professores e destaca a necessidade de uma atuação docente contextualizando os conteúdos à realidade do aprendiz, o que facilita expressivamente a aprendizagem e, ao mesmo tempo, a relação desse conhecimento com outras áreas, sendo favorável ao desenvolvimento de uma visão crítica e contextualizada durante o processo de aprendizagem sistemática, sendo útil nas experiências assistemáticas do educando.

Moreira trabalha sobre os desafios do ensino de Física na contemporaneidade, e da precariedade desta formação inicial para professores que ao logo da carreira se sentem desvalorizados economicamente e se prendem aos já posto nos livros didáticos, afirmando:

Contudo, "mais Física" não significa mais conteúdos a serem decorados, memorizados mecanicamente. É preciso pensar em como ensinar esses conteúdos, é preciso dar atenção à didática específica, à transferência didática, a como abordar a Física de modo a despertar o interesse, a intencionalidade, a predisposição dos alunos, sem os quais a aprendizagem não será significativa, apenas mecânica para "passar".

A modelagem está na base da Física, conceitos são muito mais importantes do que fórmulas, aprender a perguntar em Física é mais importante do que saber respostas corretas. As melhores pesquisas decorrem das melhores perguntas.

Tudo isso é Física e deveria estar na formação de professores (MOREIRA, 2018, p. 76)

Na prática da mudança é necessário que tantos os docentes quanto os estudantes estejam preparados para assumirem novas posturas, o primeiro de mediador e o segundo de

protagonista do conhecimento, este deve está apto a usar os meios tecnológicos ao seu favor, fazendo pesquisas e indagando o conteúdo em sala de aula.

Neste aspecto, é realizado desde 2014 ações utilizando um triciclo demoninado “Caravana Fisiquês” que foi comprada com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, rapidamente os trabalhos foram iniciados e no mesmo ano, deu suporte a eventos sociais municipais a exemplo do outubro rosa e no ano de 2015 iniciou seu trabalho como divulgador de ciência percorrendo sete Praças da Cidade de Caxias-MA, escolas da rede municipal, estadual e federal além de mais duas cidades circunvizinhas (Aldeias Altas, Codó e São João do Sóter) foram palco das atividades desenvolvidas e voltadas para a Educação Básica.

Neste projeto, os acadêmicos do curso de física ofereceram suporte aos professores e mostraram como as aulas de ciências podem ser diferentes e inovadoras, possibilitando aos estudantes novas perspectivas e superando o desafio da formação na área, segundo Garcia e Higa (2012) existem a necessidade de programas de incentivo para a formação continuada de professores com ações motivadoras. Considerando estes desafios o projeto apresentado busca incentivar, não somente o discente, mas o docente para repensar sua prática pedagógica.

## **2. Metodologia**

Desde o ano de 2014 um triciclo equipado com experimentos de Física (mecânica, óptica, termologia, ondulatória e eletricidade) promove a difusão científica para a comunidade utilizando linguagem e objetos simples para a aprendizagem. Chamada de “Caravana Fisiquês” tem a organização dos estudantes do curso de física do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA que compõem o laboratório de Materiais de Divulgação Científica e Cultural – LabMat Científico/Cultural, coordenador pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Salgado, que buscam novas estratégias de ensino-aprendizado para sua formação no decorrer do curso de graduação, os acadêmicos se sentem motivados a desenvolverem atividades extracurriculares nas escolas da rede básica com o propósito de difundir a ciência em espaços públicos.

A participação maior da Caravana Fisiquês na comunidade ocorre anualmente no período da Semana Municipal de Ciência e Tecnologia – SMCT com diversas abordagens pré-estabelecidas pelos acadêmicos e organização.

O projeto segue as etapas seguintes:

- I. Estudos bibliográficos, nos ramos da física com foco em experiências de grande impacto que possibilite uma fácil locomoção e visualização;
- II. Confecção das experiências com materiais recicláveis ou de baixo custo;
- III. Estabelecimento do cronograma de ação, elecando as instituições/locais que será realizada a intervenção científico-cultural;

- IV. Efetivação da proposta durante os eventos propostos, nesta etapa é utilizado recursos humanos, extensão, tendas, mesas, e a caravana Fisiquês.
- a. Nas apresentações em praça pública, é feita a encenação de um homem cantando uma prosa em praça pública, sendo interrompido por um(a) amigo(a) que começa a lhe propor desafios científicos, iniciando um processo de busca por explicações junto a plateia que está assistindo a intervenção, oportunizando a todos expor suas ideias e conceitos. São expostos diversos experimentos que comprovam a atuação dos fenômenos físicos no dia a dia e posteriormente explicados pelos acadêmicos.
  - b. Quando as intervenções são realizadas em escolas, a encenação é feita por um grupo de estudantes que brincam de desafiar um ao outro criando situações perigosas e um mais esperto sempre utiliza a cientificidade do desafio para se dar bem e utilizar outro companheiro para testagem, os atores interagem com os alunos não somente com pergunta de física, mas com questões de moral e ética na escola.
  - c. Adicional a esta organização, a cada ano a coordenadora deste projeto, apresenta uma atividade artística diferente por ocasião da SNCT. Em parceria com o Grupo teatral LetraFísic do Laboratório de Materiais e Divulgação Científica – LabMat Científico/Cultural é escrito um roteiro com os questionamentos: Ki quê isso? Quê ki tem aki? Quê kocê ta fazeno?, inseridos na peça teatral, a caravana é composta de quatro vagões, denominados: mecaniquês, optiquês, eletriquês e termiquês. Em cada vagão é armazenados brindes e experimentos relativos aos conteúdos pertinentes à denominação do mesmo e que retrate a temática da SNCT. Compondo a equipe de atores desta encenação, são apresentadas duas crianças muito curiosas e que se encantam com a caravana, fazem amizade com os pesquisadores itinerantes, oferecem pouso para os mesmos e como retribuição por tamanha amabilidade são agraciados com o saber em movimento de cada caixa, desta forma, aprendem a montar os experimentos e interagem com a plateia presente demonstrando e compartilhando as experiências aprendidas, sugerindo algumas competições e premiando os ganhadores. Esta apresentação ocorreu em 2014, porém nos anos seguintes sofreu alterações de acordo com o grupo e tema da SNCT.

No desenvolvimento da proposta ocorre a interação entre os acadêmicos, professores, estudantes da Rede Básica e comunidade que percebem a importância de conhecer e discutir um pouco mais os conteúdos trabalhados nos livros e sua relação com o ambiente além de perceberem a interdisciplinaridade da física, desafiando o envolvimento de todos. Para Moreira

(2018, p. 78) “Física é muito mais do que fórmulas e respostas corretas” e as ações desenvolvidas promovem a extensão da universidade para a comunidade.

### 3. Resultados e discussão

Depois da aquisição do triciclo em 2014, foi realizada uma adaptação em sua estrutura com adesivos relacionados com a disciplina de física e a utilização de malas personalizadas com os ramos trabalhados (mecânica, óptica, termologia, ondulatória e eletricidade) com experimentos selecionadas de cada área.

Ao longo do ano a Caravana Fisiquês participa de atividades sociais na cidade por ser um triciclo excêntrico, dentre os eventos podemos destacar: Outubro Rosa, dia das Crianças, festa do gari, entre outros.

O trabalho de divulgação científica nas escolas começa a ser efetivado meses antes da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT como parte divulgadora do evento, é visitada escolas da Rede Básica entre públicas e privadas, despertando a curiosidade da comunidade no trajeto de locomoção e o interesse dos estudantes quando chegava nas instituições de ensino como exposto nas imagens 1, 2, 3 e 4.

Imagem 1. Caravana Fisiquês em frente da Escola João Lisboa em Caxias-MA.



Fonte: LabMat Científico/Cultural.

Imagem 2. Caravana Fisiquês no Mercado Central de Aldeias Altas-MA.



Fonte: LabMat Científico/Cultural.

Imagem 3. Caravana Fisiquês em frente do CE Conego Aderson Guimarães Júnior em Caxias-MA.



Fonte: LabMat Científico/Cultural.

Imagem 4. Caravana Fisiquês saindo de Caxias-MA para São João do Sóter-MA.



Fonte: LabMat Científico/Cultural.

Ao perceber o grande impacto do triciclo na cidade foi realizado uma programação de apresentação nas praças da cidade em horários estratégicos, neste modelo foram visitadas sete

Praças da Cidade de Caxias-MA que foram palco das atividades de divulgação científica realizada pelo veículo móvel, neste cenário foi perceptível a compreensão da comunidade e a participação das pessoas nas explicações das experiências, trazendo o senso comum dos indivíduos versus o conhecimento científico.

Nos anos seguintes a comitiva da Caravana Físiquês continuou com o mesmo modelo de divulgação (escolas e praças), porém em todas as apresentações a reinvenção do ensino mostrou-se atrativo para os espectadores que se divertiam e interagiam com os acadêmicos.

A estratégia levada por este projeto é a dinamicidade do ensino das Ciências Exatas e da Terra, além da integração de saberes das diferentes áreas do conhecimento, os estudantes da Rede Básica podem testar seus conhecimentos com seus semelhantes tendo como mediadores acadêmicos e profissionais da área.

Com o grande alcance social da Caravana Físiquês as parcerias surgiram no decorrer do projeto e convite para integrar a divulgação científica das cidades circunvizinhas foram efetivas, as cidades visitadas pela comitiva foram: Aldeias Altas-MA, São João do Sotér-MA e Codó-MA.

As apresentações nessas cidades foram impactantes e gratificantes, pois foi notório o sentimento de perspectiva e curiosidade nos estudantes, que assistiram as apresentações e participaram ativamente das discussões.

Na discussão do projeto percebemos que:

a Física está na base da tecnologia e o conhecimento físico é importante para a cidadania. A Física tem conceitos, perguntas, modelos, teorias que não são definitivos, mas que geram asserções de conhecimento altamente relevantes para o mundo de hoje. Além disso, aprender Física pode levar ao desenvolvimento de processos cognitivos, de uma consciência epistemológica e crítica. No processo ensino-aprendizagem, em uma perspectiva humanista, pensamentos, sentimentos e ações estão integrados e essa integração pode ser positiva, levando ao engrandecimento do aprendiz (MOREIRA, 2018, p. 77-78).

O valor humanístico no ensino deve ser levado em consideração e trabalhado na escola, e o engrandecimento do aprendiz o projeto vem no uso de experiências metodologia inovadora e eficiente para o ensino contemporâneo.

O uso do triciclo despertando a curiosidade da comunidade para a ciência e a inclusão de experiências fazem o sucesso da Caravana Físiquês fazendo que o discente utilize os meios existentes para a integração do conhecimento e possibilita aos profissionais da área novos mecanismos de interação com os alunos.

a experimentação é uma atividade enriquecedora para o aluno, pois com o uso dela, segundo Sére, Coelho e Nunes permite a ele dar um sentido àquilo que vê na natureza e também ao que viu na teoria, materializando seu conhecimento, além de dar a oportunidade ao discente de adquirir técnicas de investigação e trabalhar seu senso crítico.

Conforme Araújo e Mazur (15) também pode ser considerada como uma metodologia inovadora e diferenciada a execução de feiras de ciências, onde ocorre a demonstração de experimentos e a comparação dos resultados com a teoria, com isso se alavanca o nível de aprendizado, devido ao fato que os alunos elaboram por si só os experimentos e observam o andamento do experimento até o resultado final, podendo assim sanar muitas dúvidas em curto espaço de tempo, além de construírem o próprio conhecimento, que é de grande valia para seu desenvolvimento escolar (SILVA et al. 2018, p. 831).

As diferentes metodologias de ensino existentes na atualidade facilita o processo de ensino-aprendizagem. E na tentativa de implementá-las no ensino básico deve superar alguns limites da aula tradicional e apresentar nova proposta metodológica, que ao se deparar com limitações possam ser superadas e as dificuldades de aprendizagem da disciplina sejam sanadas com a prática do que lhes é ensinado em sala de aula.

## **Conclusão**

O ensino de Física deve ser discutido em muitos pontos atualmente, muitas são as pesquisas em torno do assunto que trazem metodologias diferenciais para o seu ensino, focando na aprendizagem significativa para o indivíduo, passando da memorização de fórmulas para contextualização dos fenômenos, colocando em prática as competências da disciplina.

Os desafios da educação contemporânea perpassam da formação do professor até o material escasso encontrado nas escolas para o desenvolvimento das aulas, no projeto abordado os estudantes de Licenciatura Plena em Física utilizam experiências de baixo custo chamando a atenção dos estudantes da Rede Básica e comunidade, demonstrando saídas que o professor tem para ministrar aulas diferenciadas.

Diante das ações realizadas pela Caravana Físiquês durante sua existência, ressaltamos o valor social e científico na comunidade, por seu caráter excêntrico chama a atenção para sua equipe, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem eficiente.

Nas escolas ela é recepcionada com curiosidade e empolgação pelo desvio da rotina em prol do conhecimento, os profissionais percebem que novas estratégias de ensino podem ser baratas e fáceis de aplicar e os discentes tem a oportunidade de protagonizar o conhecimento, expondo suas ideias e dialogando com os personagens.

Ao transitar pelas ruas da cidade de Caxias-MA o triciclo chama atenção e os cidadãos chegam a interagir com os bolsistas/estudantes perguntando sobre a função do triciclo, experimentos, curso e universidade, e diante dessas perguntas pode-se concluir que o veículo colabora na divulgação da ciência e tecnologia.

Além da divulgação científica a Caravana Físiquês participa de trabalhos sociais quando é solicitada. Os acadêmicos que participam da itinerância se sentem motivados, mesmo diante de desafios diários da graduação em ampliarem suas possibilidades metodológicas e estarem incentivando o avanço da ciência e tecnologia para os espectadores, demonstrando que meios simples podem fazer uma diferença significativa no processo de ensino-aprendizagem ao constatarem a curiosidade e conhecimento adquirido em cada apresentação realizada.

A partir do trabalho acredita-se que o ensino de Física não seja resumido a transmissão de fórmulas sem nenhuma relação com a prática social e assim reforça a proposta da BNCC quando incentiva o valor de um ensino que prepare o homem não só para as experiências profissionais, mas também para a vida, promovendo um maior envolvimento deste com os acontecimentos culturais, históricos e sociais.

O trabalho apresenta-se como um diferencial na metodologia adotada, destacando a necessidade de uma formação contextualizada a realidade do aprendiz, o que facilita expressivamente a aprendizagem e, ao mesmo tempo, a relação desse conhecimento com outras áreas, sendo favorável ao desenvolvimento de uma visão crítica e contextualizada durante o processo de aprendizagem sistemática, sendo útil nas experiências assistemáticas do educando.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, L. S. F.; TAKAHASHI, E. K. Saberes docentes no contexto do PIBID: contribuições na formação de professores de Física. In: **Ensino de Física: experiências, pesquisas e reflexões**. SILVA; A. L.S.; MACEDO, H. R. A.; PAZ, F. S.; ALVES JÚNIOR, P. J. F. (org.) Teresina: EDUFPI, 2019. p. 45-60.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+**. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BUENO, M.; KOEHLER, S.; SELLMANN, M.; SILVA, M.; PINTO, A. **Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com "peer instruction"**. Janus, Lorena, v. 9, n. 15, p. 75-87, 2012. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/289/260>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CARVALHO; D. P. S.; SILVA, W. F. F.; SALGADO, M. F. O uso do Teatro Científico no Ensino de Física: relato de experiência. In: **Divulgação Científica das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas**. FALEIRO, W.; NUNES, S. M. T.; SANTOS, M. P.(orgs.). Goiânia: Kelps, 2020.

COSTA, L. G.; BARROS, M. A. **O ensino da Física no Brasil: problemas e desafios**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. Anais [...] out. 2015

GARCIA, N. D.; HIGA, I. **Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais**. Educação: Teoria e Prática. Vol. 22, n. 40,. Rio Claro-SP, Período mai/ago 2012.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BERHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas : Papirus. 2007.

MOREIRA, M. A. **Uma análise crítica do ensino de Física**. Estud. av. vol. 32 nº. 94, São Paulo, set./dez. 2018.

NARDI, R.; CASTIBLANCO, O. **Didática da Física**. 1. ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

SANTOS, W. S. **Métodos Ativos de Aprendizagem aplicados em aulas de Física do ensino médio**. 2017, 95 p. Dissertação (mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus UFRJ-Macaé, 2017.

SILVA, L. G. F.; LOPES, R. L. S. U.; SILVA, M. F.; TRENNEPOHL JÚNIOR, W. **Formação de professores de Física: experiência do Pibid-Física da Universidade Federal de Rondônia**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, n. 16, 30 abr. 2012.

SILVA, P. O.; KRAJEWSKI, L. L.; LOPES, H. S.; NASCIMENTO, D. O. Os desafios no ensino e aprendizagem da Física no Ensino Médio: relato de experiência. In: **Revista da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA**, Ariquemes, v. 9, n. 2, p. 829-834, jul/dez. 2018.

## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO NO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA (UNIMONTES)

Caio Carvalho Santos<sup>1</sup>

Rahyan de Carvalho Alves<sup>2</sup>

Dulce Pereira dos Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas compõe a parte essencial dentro da graduação para a promoção da identidade e formação docente. O ano de 2020 foi marcado com início da pandemia causada pela rápida proliferação do COVID-19. Os governos do mundo inteiro adotaram medidas restritivas a circulação de seus cidadãos, instituições de ensino foram fechadas e o ensino remoto foi a solução apresentada para que os profissionais da educação. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência vivenciada no estágio supervisionado em Geografia de forma remota. Os recursos metodológicos utilizados foram: consulta bibliográfica e desenvolvimento de atividades com uma turma do primeiro ano do ensino médio em uma rede particular na cidade de Montes Claros (MG-Brasil). Como resultado, durante o estágio, as aulas expositivas apresentaram pouca participação dos alunos, mas as aulas promovidas como o uso do jogo Sim City foi profícua, geraram debates e foram as que apresentaram maior troca de saberes.

**Palavras-chave:** Ensino remoto, estágio, educação, jogos e pandemia.

**ABSTRACT:** The supervised internship in undergraduate courses makes up the essential part within the degree. The year 2020 was marked by the beginning of the pandemic caused by the rapid proliferation of COVID-19. Governments around the world adopted measures restricting the movement of their citizens, educational institutions were closed and remote teaching was the solution presented to education professionals. The objective of this work is to report on the experience of the supervised internship in Geography remotely. The methodological resources used were bibliographic consultation and the development of activities with a class from the first year of high school. As a result, during the internship, the expository classes presented little participation of the students, but classes such as the use of the Sim City game and a class open to debates with themes from the highlights of the year 2020, were the ones that presented the greatest exchange of knowledge.

**Keywords:** remote teaching, internship, education, game and pandemic.

### Introdução

A realidade da execução do estágio supervisionado dentro dos cursos de licenciaturas é uma etapa importante dentro da graduação, pois propicia ao acadêmico uma imersão dentro do contexto escolar e desta maneira as atividades inerentes as práticas docentes são assimiladas e experimentadas com o objetivo de aplicar a teoria estudada na Universidade.

---

<sup>1</sup>Graduando de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).  
*E-mail:* carvalhocaiosantos.2018@gmail.com

<sup>2</sup>Professor do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).  
*E-mail:* rahyan.alves@unimontes.br

<sup>3</sup>Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).  
*E-mail:* dulce.santos@unimontes.br

O ano de 2020 está marcado com início da pandemia causada pela rápida proliferação do COVID-19. Os governos do mundo inteiro adotaram medidas restritivas a circulação de seus cidadãos decretando período de isolamento social. Desta maneira, os locais que são receptáculos de pessoas, tais como: estádios, praças, praias, bares restaurantes, instituições de ensino, dentre outros, foram fechados por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), uma vez que tratamentos e vacinas até o prezado momento – dezembro/2020 – estão em fase de testes.

Com as aulas presenciais suspensas, o ensino remoto foi adotado ao redor do mundo, e no contexto brasileiro a falta de infraestrutura, despreparo dos profissionais da educação para uso das tecnologias digitais e sobrecarga de atividades para serem realizadas em ambiente domiciliar compuseram a realidade geral da educação no tempo de pandemia.

Nesta perspectiva, o cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) ocorreu de forma remota, inserindo os acadêmicos no universo da rede pública, particular e espaços não regulares (como cursos preparatórios populares) de ensino, colaborando com a formação dos estudantes e auxiliando os docentes nas suas tarefas.

Nesse intento, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do ensino remoto em Geografia no período pandêmico e de isolamento social, especialmente ao acompanhar uma turma do 1º ano do Ensino Médio em uma rede particular de ensino na cidade de Montes Claros-MG (Brasil). Os recursos metodológicos para a realização deste trabalho dividiram-se em duas etapas: a primeira focou-se na consulta bibliográfica para fundamentação a respeito de temas relacionados ao estágio supervisionado, educação remota em tempos de pandemia, leis, resoluções e pareceres das esferas federais e estaduais no que diz respeito às diretrizes educacionais; e a segunda etapa consistiu em relatar um dos produtos obtidos das atividades exercidas durante o estágio.

### **O estágio supervisionado e a adaptação remota da educação durante a pandemia**

O curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) possui em sua grade curricular uma disciplina específica para a formação do acadêmico como profissional docente, denominada como Estágio Curricular Supervisionado em Geografia. Assim como ocorre em outros cursos de licenciaturas, o objetivo da disciplina de estágio é oferecer a oportunidade ao acadêmico de familiarizar com a rotina e atividades exercidas pelos profissionais da educação dentro do ambiente escolar e colocar em prática a teoria aprendida na Universidade.

No que tange a definição, classificação e relações provida pelo estágio, de acordo com o Art. 1º da Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino

fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.14).

Scalabrin & Molinari (2013), por sua vez, entendem que a finalidade do estágio supervisionado é proporcionar uma base teórica e prática aos acadêmicos de licenciaturas para que eles sejam capazes de adquirir experiência para compreender o contexto do ambiente escolar e aplicar o que foi estudado durante o período da graduação. Desta maneira, a formação como docente é estritamente ligada ao estágio, no qual permite o conhecimento e atuação da realidade da vida profissional como professor, uma vez que o acadêmico compartilhará das atividades e funções desenvolvidas na escola em conjunto com o seu professor-regente.

Na concepção de Martins & Tonini (2016), o papel do estágio consiste em fornecer o desenvolvimento de habilidades e estratégias que possibilitem articular a teoria com a prática, refletir sobre os processos de ensino aprendizagens e aplicar metodologias e técnicas que possam auxiliar nas demandas e situações que permeiam a profissão docente. Já para os autores Freitas; Costa e Lima:

[...] o estágio não pode ser tratado como a “hora da prática”, e sim como o momento em que os futuros professores buscam entender o que é ser professor e quais os diferentes determinantes que interferem na construção de sua identidade docente (2018, pp. 37-38).

A disciplina estágio curricular supervisionado é um componente de suma importância dentro das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura. Para os acadêmicos existe a possibilidade de compreender como o profissional na área da docência aplica suas habilidades e competências no dia a dia, e desta maneira a experiência adquirida pode possibilitar a articulação das teorias estudadas no período de graduação com a prática nos ambientes escolares e construir uma identidade própria como professor (VESENTINI, 2004)(ARRUDA, 2020).

Contudo, a pandemia causada pelo Covid-19 impactou significativamente as atividades e relacionamentos sociais em vários países ao redor do mundo e medidas de isolamento social foram implementadas com o objetivo de conter a transmissão do vírus. No que diz respeito às instituições de ensino, os espaços escolares foram impedidos de funcionamento “*in loco*” e aulas foram suspensas, pois esses locais são um dos mais propensos a disseminação, uma vez que a circulação de profissionais da educação, alunos e profissionais da escola, com a participação de familiares dos alunos: como pais, mães, avós, parentes de uma maneira geral, correm riscos de contaminação devidos as interações com o cotidiano escolar (ARRUDA, 2020).

Diante desta nova realidade o poder público tomou medidas inéditas na área de educação para tentar minimizar os danos da suspensão das aulas presenciais, sendo que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 18 de março de 2020, se pronunciou sobre a necessidade de reorganização dos trabalhos educacionais em todos os níveis de ensino, e o Ministério da Educação, no dia 28 de abril de 2020, aprova o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que teve como finalidade possibilitar a reorganização do calendário escolar e cumprimento das atividades de forma remota (BARBOSA; VIEGAS & BATISTA, 2020).

Nesta perspectiva os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação dos estados brasileiros começaram a se manifestar com a emissão de resoluções e/ou pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e a aplicação de atividades não presenciais nas suas respectivas instâncias. No contexto da educação mineira, por meio da Resolução CEE N° 474 de 08 de maio de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais regulamentou e autorizou atividades não presenciais para a educação básica e ensino superior para o cumprimento da carga horária mínima anual. Apostilhas denominadas como PET (Plano de estudos tutorados) foram elaboradas nas modalidades de ensino regular, integral, especial e disponibilizadas no site “Estude em casa” para atender os alunos matriculados nos séries do ensinos fundamental e médio; promoção de tele aulas transmitidas pela Rede Minas e também pela plataforma do YouTube, além da disponibilização do aplicativo “conexão escola”, buscando maior aproximação do aluno junto ao professor e a comunidade escolar (BRASIL, 2020).

De um modo geral, o cenário de isolamento social propiciou um aumento da educação remota em todo o mundo. Práticas pedagógicas *on-line* e outras atividades não presenciais no contexto brasileiro, resultaram em um aumento expressivo de demandas de todos os envolvidos na área de educação, uma vez que houve, também, a necessidade de capacitação no manuseio dos recursos digitais disponíveis (como o *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Skype*, *Zoom*, dentre outros) para a elaboração de atividades e comunicação entre professores e alunos (ALVES, 2020).

Tanto a rede pública de ensino quanto a rede privada foram diretamente impactadas pela restrição as atividades educacionais presenciais. Medidas diferentes de adaptação à nova realidade foram executadas em ambas as esferas para que o ano letivo não fosse fortemente prejudicado, contudo adversidades, como falta de estrutura básica para acesso à *internet*, tanto por parte de professores quanto por parte dos alunos, englobam o contexto educacional brasileiro em meio à pandemia (FREITAS *et al*, 2018).

### **O ensino remoto emergencial em Geografia**

A disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia foi regida através das orientações e esclarecimentos dos professores da UNIMONTES aos acadêmicos. As instruções e atividades desenvolvidas no decorrer das aulas e durante o período de regência obedecem às normas do regulamento de estágio curricular obrigatório do curso de Geografia que está em conformidade com as Normas para Regulamentação do Ensino nos Cursos de Graduação da Unimontes (UNIMONTES, 2018).

O estágio foi realizado de maneira remota com uma turma do primeiro ano do ensino médio na rede privada de ensino localizado na cidade de Montes Claros-MG (Brasil). Após o início do período do isolamento social, especificamente em março, a escola começou a iniciar suas atividades de ensino de forma remota com conteúdo em conformidade com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), sendo que reuniões foram realizadas entre a secretaria escolar,

professores, diretores, supervisores, técnicos de informática e familiares dos alunos para todos pudessem se adequar à nova modalidade de ensino.

No segundo semestre de 2020, o estágio foi iniciado, houve o uso de recursos digitais, tais como o *WhatsApp* para comunicação direta com alunos sobre dúvidas, confirmação de horários de aulas e tarefas a serem cumpridas; o *Google Classroom* foi utilizado para arquivar atividades e postagens no decorrer das aulas; o *Power Point* foi utilizado para elaboração de materiais didáticos, textos e imagens de temas dos conteúdos ministrados; o *Google Forms* e *Microsoft Office World* foram utilizados para elaboração de atividades avaliativas, o *e-mail* como ferramenta de envio de relatórios e, por fim, o *Google Meet* foi o principal recurso utilizado para execução das aulas, pois através dele foi possível realizar as aulas *on-line* com os alunos, gravá-las em vídeo e posteriormente disponibilizadas na sala do *Google Classroom* para que os estudantes pudessem revisar o conteúdo no horário, dia e momento desejado.

Em relação ao ensino de Geografia na sociedade globalizada do século XXI, Vesentini (2004) aponta que dentro do corpo escolar é necessário que os temas abordados nas aulas ultrapassem as perspectivas descritiva e decorativa dos conteúdos e optem por formar alunos críticos ao trabalhar com temáticas politizadas, no que diz respeito às problemáticas que permeiam a relação entre sociedade e natureza, e que façam sentido sobre a realidade do alunado.

Nesta perspectiva, a execução do estágio remoto foi dividida em duas partes: um período foi dedicado a observação de aulas com o professor regente da escola e em outro momento para a execução da regência sob orientação e avaliação do professor-regente junto com o professor supervisor do estágio. Essa divisão foi estabelecida para um melhor aproveitamento do estágio, sendo que foi possível diagnosticar o comportamento dos alunos durante aulas e assim elaborar as aulas durante período de regência.

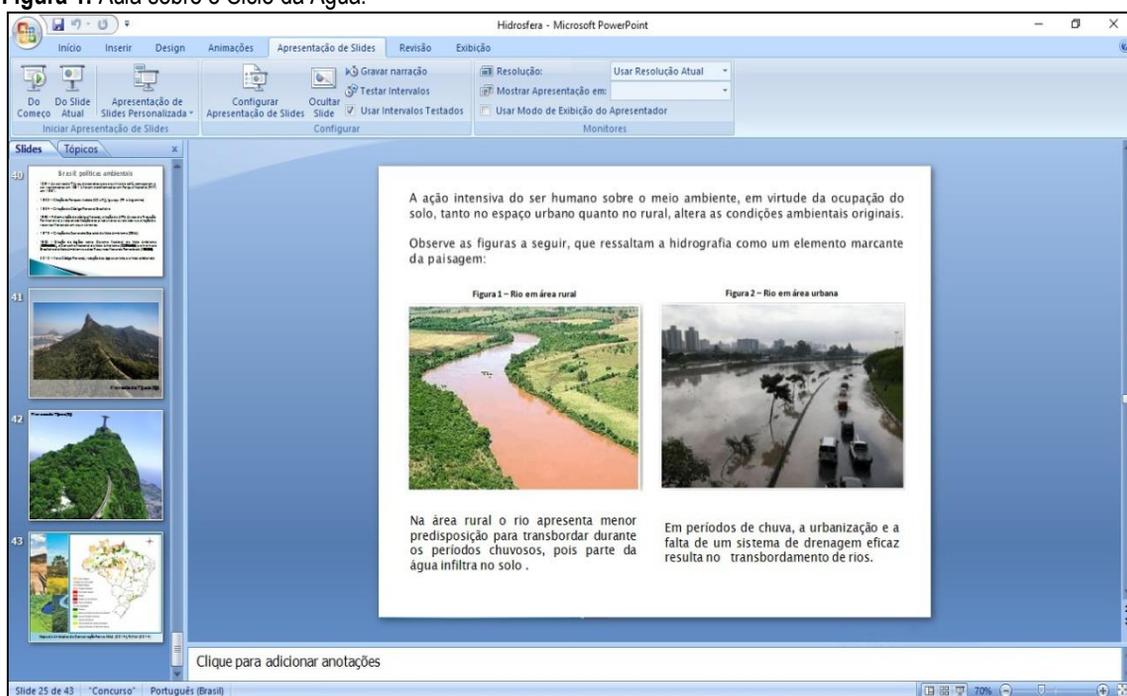
Durante o período de observação foi possível analisar a baixa interação dos alunos durante as aulas, pois a timidez e adaptação à nova realidade foram fatores que favoreceram o distanciamento na comunicação na turma, mesmo que o professor regente questionasse se havia dúvidas, foram raras às vezes que perguntas haviam sido levantadas e maior parte dos diálogos com alunos mantiveram-se com respostas digitadas “Sim” ou “Não” por parte deles no *chat* do *Google Meet*, alguns alunos, de vez em quando, enviavam áudio com dúvidas conceituais e poucos abriam as câmeras, apenas a do professor regente ficava ligada a todo o momento – vale frisar que todos os envolvidos sabiam que deveriam respeitar o direito de imagem do professor e dos colegas.

Com relação à regência, as aulas foram elaboradas em atividades com metodologias diferentes a fim de aproveitar melhor o tempo e favorecer o rendimento do processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o contato no ensino remoto com os alunos não favorece um contato humano capaz de criar vínculos com a turma durante a carga horária a ser cumprida durante o estágio.

As aulas mantiveram um padrão em sua execução no que diz respeito à transmissão remota com a utilização do *Google Meet*. Desta maneira foi possível compartilhar a tela do meu computador apresentando os conteúdos a serem estudados, bem como interagir e comentar com os alunos sobre dúvidas, opiniões e fatos que ocorrem no Brasil e no mundo (desde que não houvesse fuga do tema da aula) através do *chat* que o aplicativo fornece. Quanto à abordagem metodológica, houve variação das metodologias utilizadas devido aos tipos de temas e objetivos a serem alcançados nas especificidades de cada aula.

As primeiras atividades realizadas no período de regência foram à elaboração de materiais para a execução das aulas em formato de slides; além da organização de textos ilustrativos com explicações de conceitos e exemplos da aplicação dos temas ligados ao cotidiano do aluno, valendo destacar que a organização das aulas respeitaram o conteúdo programático do regimento escolar. E as aulas foram sendo executadas, como a exemplos de acontecimentos frequentes no Brasil, como a dos alagamentos que está apresentado na figura 1, sendo que o tema desta aula em específico abordou o Ciclo da Água e os seus desdobramentos socioambientais.

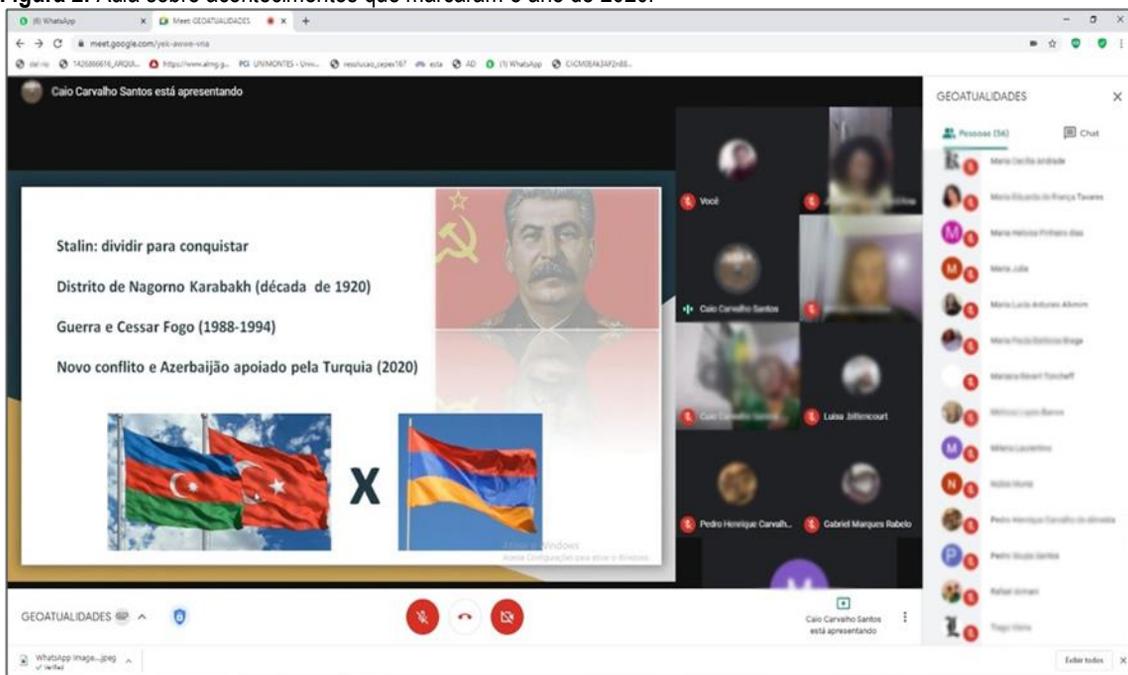
**Figura 1.** Aula sobre o Ciclo da Água.



**Fonte:** Próprio autores (2020).

Em formato de *live*, outra aula foi elaborada com a participação de duas colegas de turma do curso de Geografia, do professor supervisor e orientador do estágio e do regente, quanto aos alunos participantes, além da minha turma do primeiro ano, o segundo e terceiro do ensino médio foram convidados e compuseram-se como participantes. O tema da aula era atualidades do ano de 2020, e o objetivo era apresentar os acontecimentos mais marcantes do ano e debatê-los com os alunos, apresentado fatos, opiniões, interação e reflexões à partir de conceitos e categorias inerentes a geografia (conforme evidenciado na figura 2).

Figura 2. Aula sobre acontecimentos que marcaram o ano de 2020.



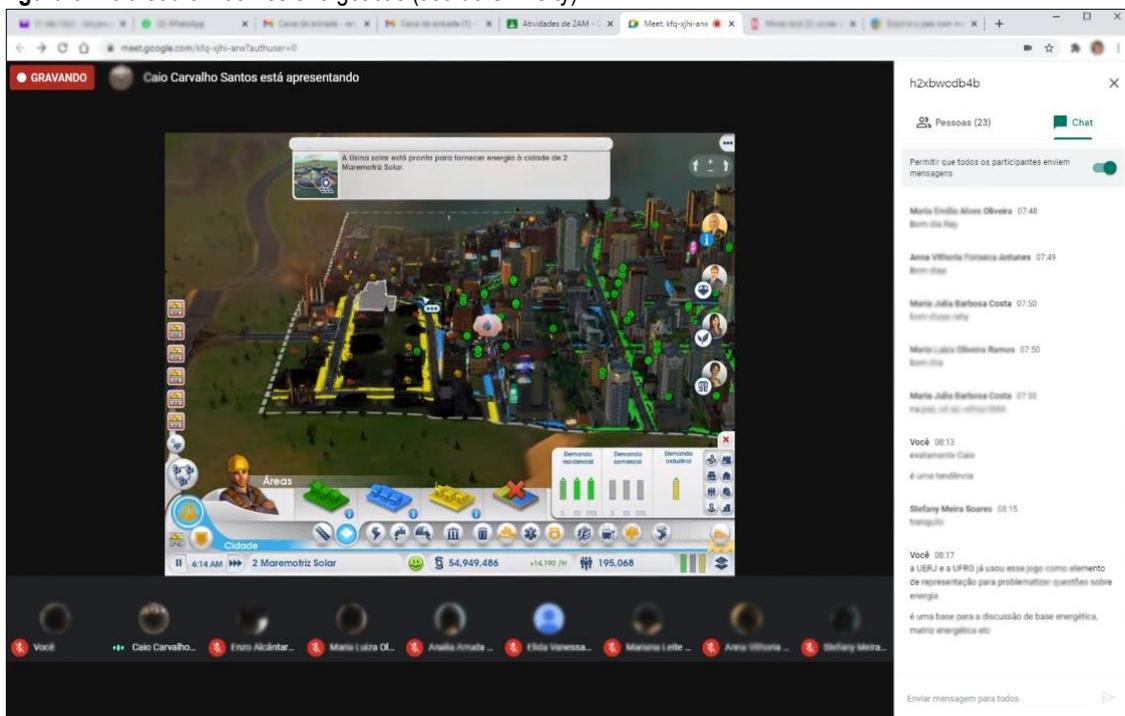
Fonte:Próprio autores (2020).

O formato desta aula em específico permitiu uma maior interação com os alunos, uma vez que os docentes conseguiram dialogar com a maioria dos discentes, sendo que dúvidas, sugestões e orientações para vestibulares regionais, nacional e seriadados foram pontos levantados e discutidos.

No intuito de aplicar uma abordagem metodológica interativa, em uma das aulas cujo tema principal se tratava do estudo sobre “as matrizes energéticas”, houve a utilização do jogo eletrônico Sim City 5 (comercializado e distribuído pela empresa Eletronic Arts), o jogo em questão é de um simulador de construção de cidades e desta maneira foi possível usar os recursos disponíveis dentro do jogo e apresentar as fontes de energias energéticas disponíveis, suas características e como seriam seus impactos no espaço urbano (Vide figura 3).

Primeiramente um material de estudos foi montado e apresentado em formato de slides para fundamentação teórica e consulta de informações, conceitos e imagens que se relacionam com as temáticas das fontes energéticas, logo em seguida o ponto chave foi apresentar o jogo e utilizar fontes renováveis e não renováveis para abastecer uma cidade e desta maneira, com os recursos que a simulação do Sim City oferece,foi possível apresentar de forma lúdica o desempenho das matrizes enérgicas e os seus pontos positivos e negativos de forma visível e prática dentro do jogo, sendo que temáticas como custo benéfico, impactos ambientais e a realidade energética brasileira constituíram o diálogo com os alunos.

Figura 3. Aula sobre matrizes energéticas (uso do Sim City).



Fonte: Próprio autores (2020).

Por fim, outras atividades de cunho avaliativo foram elaboradas no decorrer do período do estágio, paralelamente com as aulas *on-line*, no intuito de diagnosticar o aprendizado dos alunos e refletir sobre a eficácia dos métodos utilizados durante a regência, sendo que as avaliações foram elaboradas de duas formas, a primeira com o uso do *Google Forms* e a segunda utilizou-se o *Microsoft Word*.

Com o *Google Forms*, foi criado um questionário com perguntas relacionadas aos temas abordados em aula e nos materiais disponibilizados para consulta, com prazo estipulado para ser entregue. O Objetivo da atividade foi avaliar o rendimento dos alunos e diagnosticar possíveis falhas seja por parte do aprendizado do aluno ou pelos métodos utilizados na aplicação do ensino durante as aulas.

O *Microsoft Word* foi utilizado para realização de provas baseadas em questões de vestibulares com as mesmas temáticas regidas no decorrer das aulas. As avaliações foram confeccionadas com textos que antecipavam as questões de múltiplas escolhas e abertas que deveriam ser preenchidas e entregues via *e-mail* com prazo determinado. Essa abordagem permitiu preparar os alunos para que eles obtivessem familiaridade com questões de vestibulares, bem como verificar o aprendizado deles.

Devido ao ensino remoto emergencial, todas as atividades durante o estágio foram planejadas para obter o melhor rendimento possível, contudo é importante ressaltar que: para que isso acontecesse à adaptação ao novo formato de ensino teve que ser entendido através da conciliação dos estudos da graduação com os temas a serem aplicados de acordo com o regimento da escola, formando um conjunto de desafios superados para a execução de todas as atividades desenvolvidas.

## Conclusão

O estágio executado de maneira remota foi um grande desafio superado na graduação em Geografia da UNIMONTES. Os trabalhos e aulas desenvolvidas tiveram com o objetivo avaliar e formar os alunos da melhor maneira possível dentro das limitações do ensino remoto, mas que de uma maneira geral, foram satisfatórios os períodos de observação, planejamento de aulas, atividades e regência.

Como produto do estágio, especificamente com a turma do primeiro ano, as aulas expositivas foram as que menos obtiveram participação dos alunos. A maior parte do tempo regido durante aulas foram exposições dos temas a serem abordados e comentários com professor-regente. Contudo, as aulas em formato de *live* com os alunos e com a utilização do jogo Sim City, foram as que obtiveram os melhores resultados, seja pelo aprendizado, participação e troca de saberes.

As aulas em formato de *live* permitiram o debate com os alunos participantes sobre os maiores acontecimentos do ano de 2020, e como além da turma do primeiro ano, onde foi possível o compartilhamento de ideias e opiniões individuais que enriqueceram a temática abordada. Já a aula com a utilização do jogo Sim City, permitiu uma interação com os alunos por meio de simulações de matrizes energéticas, bem como a visualização e comportamento deles em uma cidade.

Por fim, as atividades avaliativas apresentadas no *Google* Formulários abordavam as temáticas passadas durante as aulas e adaptadas ao modelo de questões para vestibulares, sendo que materiais didáticos foram elaborados para a consulta, e o resultado das avaliações foram satisfatórias, contudo vale ressaltar que tal êxito na execução do estágio, apenas foi possível porque a escola em questão, e seus respectivos alunos, dispunham de uma estrutura mínima necessária para execução das aulas e atividades propostas.

## Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *In.: Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, pp. 348-365, 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *In.: Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, pp. 257-275, 2020.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra & BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *In.: Revista Augustus*, v. 25, n. 51, pp. 255-280, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/2010/2008/Lei/L11788.htm>>. Acesso em: 09 de dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao-covid-19>>. Acesso em: 09 de dez. 2020.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG). **RESOLUÇÃO CEE Nº 474, de 08 de maio de 2020.** Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacaoesolucao-cee-474-reorganizacao-calendario-escolar-final-pandemia-covid-19>> . Acesso em 08 de dez. 2020.

ELETRONIC ARTS. **Sim City,** 2020. Disponível em: <<https://www.ea.com/games/simcity/simcity?isLocalize>>. Acesso em 08 de dez. 2020.

FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisangela André da Silva& LIMA, Maria Socorro Lucena. O Estágio Curricular Supervisionado e a Construção da Profissionalidade Docente. *In.:Revista Expressão Católica*, v. 6, n. 1, pp. 36-42, 2018.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski& TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *In.:Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 20, n. 3, pp. 98-106, 2016.

MINAS GERAIS. **Planos de Estudos Tutorados – PET,** 2020. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>>. Acesso em: 20 de set. 2020.

SCALABRIN, Izabel Cristina & MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *In.:Revista Unar*, v. 7, n. 1, pp. 1-12, 2013.

UNIMONTES. **Normas para Regulamentação do Ensino nos Cursos de Graduação da Unimontes,** 2018. Disponível em: <[https://unimontes.br/wp-content/uploads/2018/12/NormasEnsino\\_\\_04-12-2018.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2018/12/NormasEnsino__04-12-2018.pdf)>. Acesso: 08 de dez. 2020.

VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no Século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004.

Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho<sup>1</sup>

Luiza Azevedo Siqueira

Roberto Brito da Silva

**RESUMO:** O presente artigo originou-se de uma pesquisa associada a experiência pedagógica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no âmbito do subprojeto do PIBID de Ciências Sociais, em turmas de ensino médio da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL), localizada no município de Niterói/RJ. A pesquisa realizou-se com o duplo objetivo de apresentar as descrições autobiográficas e histórias de vida dos estudantes, chamadas de *autorretratos*, como método para compreender de que maneira a relação indivíduo e sociedade atravessa a instituição escolar, assim como desenvolver métodos qualitativos alternativos para amparar ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** indivíduo e sociedade; autorretratos; histórias de vida; construção do “eu”; redes de sociabilidade.

**ABSTRACT:** The present article originated from a research associated with the pedagogical experience of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) developed by the Universidade Federal Fluminense (UFF), within the scope of the PIBID sub-project of Social Sciences, in high school classes of the Henrique Lage State Technical School (ETEHL), located in the city of Niterói/RJ. The research was carried out with the double objective of presenting the autobiographical descriptions and life stories of students, called self-portraits, as a method to understand how the relationship between individual and society goes through the school institution, as well as to develop alternative qualitative methods to support pedagogical actions.

**Keywords:** individual and society; self-portraits; Life stories; construction of the “me”; sociability networks.

### A pesquisa

O presente artigo originou-se de uma pesquisa associada a experiência pedagógica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da professora OMITIDO, no âmbito do subprojeto do PIBID de Ciências Sociais, em turmas de ensino médio da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL), localizada no município de Niterói/RJ. A pesquisa foi formulada, conduzida e realizada pelos estudantes de licenciatura do curso de Ciências Sociais (UFF), bolsistas do PIBID, e pelo professor de sociologia, OMITIDO, supervisor do projeto.

---

<sup>1</sup> E-mail: cdouglasmartins@gmail.com

A experiência gerou diversas atividades, dentre elas uma pesquisa de registro biográfico e de autoimagem realizada com os estudantes do ensino médio chamada de *autorretrato*<sup>2</sup>. O propósito inicial do estudo visava um duplo objetivo: (i) estreitar os laços entre o professor e os estudantes, procurando desconstruir estereótipos (Whyte, 2005) definidos pela disciplina escolar (Foucault, 2005) e possibilitando a compreensão dos indivíduos como sujeitos protagonistas de suas trajetórias (Velho, 2003); (ii) registrar as histórias de vida com o propósito de “conhecer o social partindo-se da especificidade irredutível de uma vida individual” (Goldenberg, 1998, p. 37), visando compreender como o agenciamento entre indivíduos e sociedade atravessa as instituições escolares.

Cabe ressaltar que o método do *autorretrato* já foi utilizado por outros pesquisadores, por exemplo, Kelly Mota (2015), professora de Sociologia e pesquisadora da área de educação. Em sua pesquisa, Mota relata ter utilizado a mesma metodologia para discutir o processo de socialização dos estudantes. Assim, buscou compreender a história de vida destes como objeto da pesquisa, e, a partir dos *autorretratos*, analisar suas inquietações, expectativas, desejos e sonhos.

É na descrição do percurso e de elementos cotidianos de suas vidas que os estudantes detêm-se sobre aspectos significativos de sua relação com o macrocosmo. Pelo pertencimento ou não a determinados grupos sociais, os estudantes percebem modos de ser e estar no mundo de maneira diferenciada, conforme sua posição e função na estrutura social (Mota, 2015, p.4).

Sob condições semelhantes a qual realizamos a presente pesquisa, Mota (2015), a partir do exercício da docência, desenvolveu uma pesquisa acadêmica, que visava, ao mesmo tempo: um objetivo pedagógico, que diz respeito à escola, introduzindo a narrativa sociológica como voz válida na compreensão dos estudantes como sujeitos; assim como integrar essas narrativas como objeto de pesquisa acadêmica, inserindo-as como elementos do debate sobre o agenciamento entre indivíduo e sociedade.

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no ano de 2014 entre estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio, com idades que variam de 15 a 19 anos. A proposição materializou 89 (oitenta e nove) registros autobiográficos e de autoimagem dos estudantes, dentre eles 48 textos dissertativos, 27 fotografias, 11 colagens (híbrido, sobreposição de palavras, fotografias, desenhos e/ou imagens) e 3 desenhos. A conclusão da pesquisa originou um relatório que compôs o Relatório anual do PIBID, cujo propósito era descrever os *autorretratos* e analisá-los por meio de registro das regularidades, exceções e ausências, assim como dos conceitos nativos. Também foram feitas resenhas da literatura específica na área de Ciências Sociais sobre a relação entre indivíduos e sociedade (Bourdieu, 2007, 2008A, 2008b; Elias, 1994, 1995, 2000, 2005, 2011; Goffman, 2011; Latour, 1994; Law, 2015; Weber, 2009; Whyte, 2005; Velho, 2003).

Neste sentido, o estudo visou uma narrativa autobiográfica e de autoimagem, focando não apenas no relato histórico de uma sequência de fatos, numa perspectiva diacrônica, característica das histórias de vida, mas também a partir do que o pesquisado pensa de si, no tempo sincrônico

---

<sup>2</sup>Registro autobiográfico em que o estudante é convidado a relatar sua trajetória de vida, elencando livremente acontecimentos significativos, projetos e histórias, a partir de textos e, opcionalmente, imagens, num registro conciso e autoral.

e em suas pretensões de futuro. Foi facultado ao estudante que utilizasse a técnica que lhe fosse mais conveniente para realizar o *autorretrato*: textos dissertativos, poesias, fotografias, colagens, imagens, desenhos, pinturas ou vídeos. Nosso entendimento foi que a própria técnica empregada poderia ser considerada elemento de análise, desprendendo a pesquisa exclusivamente do texto escrito e do modelo dissertativo.

Cabe relatar como foi a recepção da pesquisa por parte dos estudantes, sua adesão e engajamento, pois o relato da própria realização do estudo nos forneceu elementos para problematizar o caráter da metodologia adotada. O pedido de colaboração para o estudo foi realizado aos estudantes em sala de aula pelo professor de Sociologia, Pinheiro Filho, em conjunto com a equipe de bolsistas licenciandos, como proposta extraclasse sem qualquer valor avaliativo para fins escolares. Foi explicado, em linhas gerais, o propósito da pesquisa e a maneira como procederíamos, tendo nos comprometido a retornar com conclusões. Os licenciandos pretendiam desenvolver um trabalho para a Semana Acadêmica da UFF e a colaboração dos estudantes (ETEHL) teria diversos desdobramentos, como produção de relatórios, apresentações e artigos.

Na oportunidade, foi feita uma explicação daquilo que nós, como pesquisadores, esperávamos do registro autobiográfico e de autoimagem, enfatizando no discurso a importância de “aquilo que eles consideravam ser”, fundamentando-se em três perguntas: “como se veem?”, “o que pensam de si?” e “qual é a sua história de vida?”. Uma das instruções escritas que fizemos dizia: “A ideia é compartilhar como somos a partir do nosso ponto de vista”.

A proposição anunciava o *autorretrato* como um tipo de atividade extraclasse, justificada e nomeada como uma “pesquisa”. Entretanto, a proposição “não foi” entendida assim pelos estudantes ou eles “não queriam” entendê-la desta maneira. Fato é que esse caráter gerou polêmicas que se desdobraram na execução da pesquisa quando um conjunto significativo de estudantes pressionou para que a atividade fosse considerada para fins de avaliação, como um trabalho valendo nota extra. Alguns diziam abertamente que “não valia a pena” fazer o trabalho se não “vale nota”. Esse caráter interessado acabou se impondo em todas as turmas pela exigência de uma “rentabilidade simbólica” (Bourdieu, 2008) para o trabalho, como uma “recompensa pelo esforço”, nas palavras dos estudantes. Esta circunstância específica denotou em que medida o método é dialógico; como os “sujeitos de uma pesquisa” atuam enquanto sujeitos de fato de uma pesquisa, interferindo decisivamente no andamento da mesma, sobrepondo a realidade concreta ao ideal da pesquisa.

Assim, ficou clara a caracterização dos *autorretratos* como uma narrativa autobiográfica em que os atores buscaram mostrar o que são em relação a expectativas dos outros, podendo haver mudança de papéis de acordo com o contexto e sendo diretamente influenciado por um processo transitório, como uma metamorfose, através do qual o indivíduo se reconstrói permanentemente. Portanto, é determinante problematizar o fato de que o *autorretrato* dispunha como “receptores” o professor e os bolsistas licenciandos e, como consequência disso, a adoção de um tom oficial na narrativa.

Neste sentido, em termos metodológicos, procuramos compreender os *autorretratos* pelo conceito de “controle de impressões” (Berreman, 1975) ou “fachada” (Goffman, 2011), visto que o caráter escolar, pois, interessado, se impôs sobre a pesquisa imediatamente. O termo “fachada” sugere para designar uma expressão controlada de si em reação aos outros, podendo ser notada de acordo com a forma como os estudantes se representam frente à “escola”.

Fachada, portanto, é o equipamento de tipo expressivo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação. Para fins preliminares será conveniente distinguir e rotular aquelas que parecem ser as partes padronizadas da fachada (Goffman, 2011, p. 34).

Portanto, é possível definirmos “fachada” como um tipo de representação, um mecanismo que os atores utilizam para representar a si perante um determinado grupo. Um determinado ator utiliza diversas fachadas em situações distintas, dependendo do momento, das pessoas, da situação e dos objetos que intermediam a relação. Fachada também pode ser interpretada como a maneira pela qual os atores emitem e transmitem sinais da aparência que pretendem transpor intencionalmente ou não, conscientemente ou não.

Neste caso é correto afirmar que um esforço que visa fins racionais é um tipo de “ação social” (Weber, 2009) que postula, a dizer, uma expectativa de nota ou avaliação, ou seja, uma “rentabilidade simbólica” (Bourdieu, 2008). Considerada uma ação interessada, uma tentativa de integração de um ator no quadro de uma ordem, um discurso oficial ou currículo. Este caráter interessado e racional, que nos deteremos mais adiante, se impôs sobre os resultados da pesquisa de maneira empírica, dado pela própria experiência de campo, circunscrevendo os limites metodológicos do estudo.

Cabe ressaltar, para fins explicativos, que essa “fachada” não implica que os atores sejam sujeitos individualistas e “maquiavélicos”, como se diz no senso comum, que buscam dissimular as impressões de si perante os outros visando exclusivamente seu benefício e o lucro privado. É produtivo trazer à tona a diferenciação feita por Goffman (2011) entre “cínico” e “sincero”, que colaboram para a compreensão das narrativas produzidas pelos atores. Diz Goffman (2011) que “(...) quando o indivíduo não crê em sua própria atuação, podemos chamá-lo de “cínico”, reservando o termo “sincero” para os que acreditam na impressão criada por sua representação” (p. 30).

Não queremos dizer com isso, por certo, que todos os atores cínicos estejam interessados em iludir sua plateia, tendo por finalidade o que chamamos de “interesse pessoal” ou o lucro privado. Um indivíduo cínico pode enganar o público pelo que julgar ser o próprio bem deste, ou pelo bem da comunidade, etc. (idem).

Sendo assim, o cinismo é a outra face da sinceridade; o primeiro denota uma falsa impressão de si que é percebida na interação, e o segundo é a forma convencida de que a atuação é verdadeira e convincente. No caso específico dos *autorretratos* os atores podem, em suas narrativas, assumir o posicionamento tanto de um quanto de outro, ao mesmo tempo, não cabendo uma classificação dos atores em um ou outro papel, o que vem a colaborar com o entendimento do *autorretrato* como uma forma de representação.

## Enunciação das redes de agenciamento como representação do “eu”

Até agora nos debruçamos sobre o relato da pesquisa, tratando de aspectos que remetem ao campo epistemológico ao qual está circunscrita. Intencionamos com isso demonstrar como a experiência foi decisiva para a realização do estudo, delimitando seu campo de abordagem. Porém, é importante atentar para o fato de que o objeto também exerce uma ação retroativa sobre o sujeito-pesquisador. Assim, o estudo já não era mais aquele que havíamos definido; tornou-se um meio dessa interação de múltiplas agências.

Agora, trataremos especificamente do tema do artigo, em que propomos uma abordagem analítica para esse conjunto de experiências, e que tem como raiz uma questão recorrente na maioria absoluta (metade mais um) dos *autorretratos*: a representação do “eu” pelo coletivo. O “eu” aqui empregado é utilizado entre aspas por designar não apenas uma categoria analítica do pensamento social, mas uma categoria nativa. A redação de J.C. é exemplar nestes termos ao assumir um tom reflexivo. No topo da folha escreve a palavra “eu” em caixa alta no interior de um círculo. Intitulando seu texto de “O eu e o domo”, segue escrevendo:

Depois de um longo tempo pensando sem saber o que escrever sobre meu eu, acabei percebendo que estava preso. Com a mente vazia, escrevi bem grande acima desse texto a palavra “eu” e depois a circulei. Os traços foram devagar, firmes e a perfeição, que era a minha ideia de círculo, não foi demonstrada, fazendo meu EU ficar enclausurado por um domo irregular. Não só ele, a perfeição do EU também não existia (J.C.)

J.C. quando fala de “domo” remete a esse todo que cada indivíduo está ligado, um mundo que o envolve, o aprisiona, mas o caracteriza: “(...) o Eu crescia e se sentia tão importante quanto o domo”. O “eu” e o “domo” aparecerem como elementos interdependentes que estão em diálogo, um em relação ao outro. O primeiro está contido no segundo e o segundo o contém; o “eu” é ponto e o “domo” é rede, uma alusão à relação entre indivíduo e sociedade.

Norbert Elias (1994) tratou a questão de maneira semelhante dizendo que “cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras” (p.23). A pessoa é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, direta ou indiretamente.

Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa como a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades (idem).

Para o autor, essas cadeias não são visíveis ou tangíveis, mas elásticas e mutáveis, numa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras que nomeamos de sociedade. Assim, não há dicotomia entre indivíduo e sociedade: a pessoa elabora estratégias para alcançar objetivos, mas objetivos socialmente válidos numa rede de interdependências construída historicamente.

No caso estudado, a análise suscita que é enunciando este “domo” da genealogia, costumes, gostos, hábitos escolares, planos futuros, formas de lazer, objetos, lugares preferidos; em síntese: as atividades, coletividades e territórios onde estão engajados, que esses atores buscam construir sua singularidade, afirmando-se como ponto em uma rede. Esta partícula que o

*autorretrato* pretende refletir está fragmentada, diluída numa teia de agenciamentos em que próprio ator é uma rede (Law, 2015).

[...] Um ator é uma rede de certos padrões de relações heterogêneas, ou um efeito produzido por uma tal rede. O argumento é que pensar, agir, escrever, amar, ganhar dinheiro – todos atributos que nós normalmente atribuímos aos seres humanos, são produzidos em redes que passam através do corpo e se ramificam tanto para dentro e como para além dele. Daí o termo ator-rede – um ator é também, e sempre, uma rede (Law, 2015, p.5).

Essa enunciação expressa um engajamento desses atores nessas redes, que envolvem questões de gostos, personalidade, tempo e espaço. Entretanto, ao retornar à realidade empírica dos *autorretratos*, com exceção da abordagem reflexiva de J.C., observa-se que os atores compartilham o empenho na construção de um “eu” transcendente.

Como exemplo, T.R. apresenta um caderno de colagens, recortado de folha A4 e grampeado, cuja capa afigura a palavra “esta sou eu” em 13 línguas diferentes, inicia com seu nome e fotografia de seu rosto, sugerindo que ela seria “ela mesma” em qualquer situação cultural. V.E. inicia sua redação com a pergunta “quem sou eu?” e justifica sua dificuldade de falar de si da seguinte maneira: “a cada dia descubro mais e mais de quem eu realmente sou”. J.H e B.R seguem o mesmo procedimento, iniciando com a pergunta para depois empenhar-se numa descrição de si, iniciando pelo nome e idade. F.N. inicia com a resposta desta pergunta, sem fazê-la, “Eu sou...” e segue relatando nome, local e data de nascimento. A.V. intitula sua redação como “Eu”, depois segue por se caracterizar, iniciando pelo nome, idade e características físicas. F.B., que intitula sua redação como “Essa sou eu”, assim como J.S., que intitula “O meu eu”, seguem o mesmo procedimento.

Neste sentido, os *autorretratos* compartilham a estratégia discursiva de construção de um “eu” transcendente, uma “essência” própria a cada indivíduo, uma *persona*. H.L. atesta essa construção pela negação: “Nenhuma pessoa pode ser realmente descrita. Nenhuma palavra pode mostrar uma pessoa na sua totalidade”. Essabusca pela singularidade incorre em diversas estratégias discursivas que os atores mobilizam para se caracterizarem nos *autorretratos*.

Marcel Mauss (2003), ao tratar da noção de pessoa, coloca que esta surge de um processo e não é algo natural ou inato, mas socialmente construído, sendo assim, fluida e passível de mudanças. O autor cita os *Pueblos*, ameríndio do Novo México, onde a noção de “personagem” é central e cada indivíduo é uma representação de um determinado personagem dentro de um drama social atemporal, tendo sua existência possuída, de modo reencarnado, por papéis marcados em uma trama sagrada.

Falando do “eu” na cultura hindu, uma noção conhecida por este povo, que surge para logo em seguida ser dissolvida no universo. O indivíduo hindu é permeado pela essência imanente presente nas coisas. Tratando do pensamento latino, aponta que “pessoa” tem sua origem etimológica na palavra *personae*, tendo por significado “máscara”: a máscara (*per*) pela qual ressoa (*sonare*) a voz de um ator. Essa noção, *persona*, ainda é acrescida de um sentido moral e jurídico, transformando-o em um ser de consciência responsável e livre. Finalmente, a *persona*

aparece nas sociedades modernas como um ser psicológico, individual e indivisível (Mauss, 2003).

Erving Goffman (2011) também não acredita na concepção de um “eu” homogêneo e transcendente, pois pensa que o “eu” é um papel que decorre da interação de um ator com um público.

Verificamos que o indivíduo pode tentar induzir o auditório a julgá-lo e à situação de um modo particular, procurando este julgamento como um fim em si mesmo e, contudo, pode não acreditar completamente que mereça a avaliação de sua personalidade de almeja ou que a impressão de realidade por ele alimentada seja válida. (GOFFMAN, 2011, pág. 33).

Para o autor, a realidade, como conceito, é uma construção que surge da relação face-a-face, na interação intersubjetiva. Ator e público são papéis sociais que surgem na interação e duram o tempo em que a interação continuar: hora o ator representa-se perante um público, hora público atua perante ator, formando assim a interação. Ator e público não são personagens estanques, mas configuram-se como a própria interação, sem descolarem-se um do outro. É uma relação inevitável.

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra pessoa, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. (...) todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel. É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos (Goffman, apud Park, 2011, p.31).

Neste sentido, a representação é a atividade de um ator cuja presença é contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem influência sobre estes. Existe, portanto, por trás de todos os comportamentos, um querer ser algo ou alguém, o nosso “eu verdadeiro”, aquilo que gostaríamos de ser. Este papel e sua concepção tornam-se parte integral da personalidade, e são partes de nosso “eu”.

Os indivíduos, segundo Goffman (2011), influenciam o modo com que os outros veem suas ações e, por vezes, agirão de forma teatral para dar uma determinada impressão e obter respostas que lhes interessem dos observadores, mas, outras vezes, poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Não será ele que moldará seu comportamento e, sim, seu grupo social ou tradição na qual pertença.

### **Pontualização: construção do “eu” transcendente**

Retornando aos *autorretratos*, cabe discutir algumas modalidades desta narrativa que aqui chamamos de “eu” transcendente ou *persona*, observando essa atitude irreflexiva com relação ao “eu” como uma “estratégia de pontualização”, ou simplesmente como “pontualização”. Essa narrativa busca, na totalidade dos casos, enunciar características como o nome, idade, local e data de nascimento, genealogia, personalidade, o corpo e a face como elementos destacados para caracterizar essa singularidade da pessoa.

Entendendo que os fenômenos são o produto de redes heterogêneas, notório que não lidamos com essas ramificações e, muitas vezes, não estamos em posição de detectar as

complexidades dessas redes. “O que ocorre é o seguinte. Sempre que uma rede age como um único bloco, então ela desaparece, sendo substituída pela própria ação e pelo autor, aparentemente único desta ação” (Law, 2015).

Os teóricos das redes falam às vezes de tais precários efeitos simplificadores como *pontualizações*, e eles certamente indexam um importante aspecto das redes do social. Eu já havia dito que eu refuto uma distinção analítica entre o macro e o macrosocial. Também já havia dito que alguns padrões de ordenamento de redes propagam-se mais ampla e profundamente – que eles são muito mais geralmente performados que outros. Essa é a conexão: *redes cujos padrões de ordenamentos são mais amplamente performados são aquelas que mais frequentemente podem ser pontualizadas*. Isto é porque elas são redes empacotadas – rotinas -, as quais podem ser, mesmo que precariamente, consideradas mais ou menos estáveis no processo da engenharia heterogênea (LAW, 2015).

Segundo Law (2015), a pontualização é sempre precária e enfrenta resistência, mas, por outro lado, os recursos pontualizados oferecem uma forma de se utilizar as redes do social sem ter que se envolver com suas complexidades. Na medida que esses “recursos pontualizados” são incorporados no quadro de uma ordem, são então “performados” e reproduzidos dentro das redes e ramificados por elas.

Entretanto, como os atores dos *autorretratos* fazem isso? Que argumentos são utilizados para a “pontualização” no processo de construção do “eu” transcendente ou da *persona*? Para responder tais perguntas é necessário que retornemos ao discurso nativo e ao material de campo.

O primeiro aspecto que buscamos levantar está na representação do “eu” pela fotografia, que reflete nos *autorretratos* em trabalhos que possuem apenas fotografias, outros que mesclam fotografias e textos e outros que mesclam fotografias, imagens e textos. As fotografias, de uma maneira geral, exprimem uma relação com os espaços, coisas, objetos e pessoas. Para Flusser (2009), “fotografias são imagens técnicas que transcodificam conceitos em superfícies” (idem, p.43), e essa codificação ocorre mediada pelas intenções “do fotógrafo e do aparelho”. Sendo assim, a fotografia articula essas duas intenções codificadoras: do “fotógrafo” que é “a de eternizar seus conceitos em forma de imagens acessíveis a outros, a fim de se eternizar nos outros”, e a do aparelho que visa “programar a sociedade através das fotografias para um comportamento que lhe permita aperfeiçoar-se” (ididem).

O caso de C.L. é paradigmático para compreensão deste processo de “pontualização” que nas narrativas refletem a construção de um “eu” transcendente. Apresenta uma fotografia de seu rosto, como um retrato 3x4, onde não é possível identificar nenhuma referência a objetos, pessoas ou locais, apenas a face, com os dizeres:

Sou o que sou independente do que dizem. Cada um tem a sua opinião, mas tenho a minha personalidade e dela não abro mão. Não sei me descrever como sou. Isso só os próximos podem dizer melhor.

Primeiramente, a face surge como elemento caracterizador da singularidade do “eu” e o recorte não nos parece sem razão, pois circunscreve um elemento considerado de autenticidade dos indivíduos. Isso se repete em dois desenhos, de W.L. e M.S., que igualmente trazem a face como elemento narrativo para o “eu”. De outras maneiras, isso também se reflete nas fotografias que trazem a imagem do corpo dos sujeitos como elemento constitutivo da narrativa, em sua

maioria em plano médio, da cintura para cima. A modalidade de fotografia “self”, também pode ser enquadrada neste quesito, sendo uma prática recorrente entre eles, dentro e fora dos espaços escolares.

No que diz respeito às fotografias, cabe relatar que no processo de realização da pesquisa houve uma demanda por parte dos estudantes de submeter os *autorretratos* via *WhatsApp*<sup>3</sup>. Inicialmente, recebemos com reticências a ideia, que, a nosso ver naquele momento, limitaria os textos que, por ventura, pudessem ser construídos. Entretanto, fomos convencidos da ideia, visto que passamos a compreender que essas redes, assim como o celular, como objeto técnico, poderiam ser compreendidas como agentes da construção do “eu”.

Segundo Latour (1994), “os modernos simplesmente inventaram as redes amplas através do envolvimento de um certo tipo de não-humanos”. Até então, essas redes estavam circunscritas aos territórios, porém “o envolvimento destes novos seres gerou efeitos extraordinários de dimensionamento, ao provocar a variação das redes local e o global” (idem, p. 115).

Neste sentido, as fotografias nos *autorretratos*, na sua quase totalidade realizadas pelo celular, refletem diretamente este agenciamento da técnica e modifica as possibilidades de enunciação deste “eu”. Nestes termos, a técnica aparece como agenciadora desses discursos, seja na fotografia comum, que usa a rede social como meio de interlocução, seja pela *selfies*, no caso de M.S. e A.R., onde o aparelho é parte invisível dos atores, subentendido mais diretamente como “membro” dos atores. O caso do *autorretrato* de R.N. nos parece o caso limite dessa questão, uma vez que a foto, registrada de frente a um espelho, reflete não apenas o ator, mas o próprio celular. Assim, o ator é mais explicitamente uma rede, um híbrido, isto é, o objeto aparece como parte constituinte do corpo dele mesmo.

Voltando-nos para o caso de C.L., relatado nos parágrafos anteriores, se a fotografia, por apresentar uma imagem congelada do “eu”, pode pretender descrevê-lo sem levar em consideração as redes de agenciamento ao qual os atores são parte, a narrativa escrita apresenta dificuldades nesta enunciação. C.L., apesar de enunciar seu “eu” como algo transcendente ao todo que o cerca, não é capaz de dizer o que caracteriza sem remeter ao todo: “Não sei me descrever como sou. Isso só os próximos podem dizer melhor”. A primazia da enunciação do “eu” pelo todo, contrasta com a construção de um “eu” próprio, em separado.

Latour (2008), questionando-se sobre a importância e a guerra das imagens, cita Marie-José Mondzain para explicar por que as imagens causam tanta “paixão”: “A verdade é imagem, mas não existe uma imagem da verdade” (idem, p.114). A imagem configura uma busca pela verdade, nestes termos, uma única fotografia de si representa uma imagem congelada do “eu”, sendo o retrato do rosto, puro e simples, uma técnica de fixação ainda maior deste eu como verdade imutável.

Voltando ao caso de T.R., podemos notar que este representa uma tentativa de utilização da fotografia numa construção mais fidedigna deste “eu”. Em uma colagem, se utiliza da articulação entre textos e fotografias, inicialmente utiliza o retrato de rosto para caracterizar este

---

<sup>3</sup>Aplicativo de celular para comunicação instantânea que permite a troca mensagens de texto, inspirado pelo antigo modelo de envio de SMS, assim como imagens e vídeos.

“eu” próprio e particular, relacionando-o a seu nome, data de nascimento, idade, genealogia e personalidade. Depois, passa a detalhar seus gostos, contextualizando sua narrativa com fotografias dela mesma executando as atividades enunciadas: Na sequência do caderno, intitulada “o que amo fazer”, os subtítulos, “comer”, “ler”, “assistir filmes”, “assistir séries”, “torcer pelo Flamengo” (time de futebol) e “jogar” são ilustradas pelas imagens dela executando essas atividades. Neste sentido, essas sequências sucessivas de imagens, assim como pretende a ciência, segundo Latour (2008), busca construir uma imagem mais realista de si.

S.A. também busca dar esse movimento a sua narrativa a partir da articulação entre fotografia e texto. Apresenta um recorte de palavras, onde uma fotografia sua de rosto, sorrindo, no que aparenta ser uma praia, figura no centro. As palavras ao redor são ligadas por setas a sua foto, nesta ordem: “vive entre razão e emoção”, “ir atrás dos próprios sonhos”, “muda o humor num piscar de olhos”, “cuida”, “mente aberta”, “briga”, “transforma sem perceber”, “oculto”, “chega a lugares onde quase ninguém consegue chegar” e “protege”. Ao fundo um cenário de uma casa formada pelas palavras “design”, “flex”, “conforto”, “espaço interno”, “independente” e “motor”, que repetidas formam cadeiras, mesas, paredes e abajures.

Retornando às dissertações, observamos que a construção deste “eu” transcendente ou *persona*, passam pela enunciação de características como nome, idade, genealogia, local de nascimento e personalidade. G.D. inicia sua redação enunciando: “para começar vou dizer que sou uma menina muito brincalhona, engraçada, que gosta de rir, zoar, brincar, etc.”. J.V. apesar de ter escrito seu nome num cabeçalho, com número e turma, inicia a redação assim: “Sou J.V., 17 anos, não sou um cara que fala muito”. O mesmo ocorre com E.M.: “Meu nome é E.M., tenho 17 anos, moro em São Gonçalo”. Idem com C.F.: “Eu sou C.F., nasci no Rio de Janeiro mas moro em São Gonçalo. Nasci em 1997, filhos de pais cearenses”. Esses, dentre muitos outros exemplos, em todas as turmas, adotaram essa enunciação como estratégia de caracterização, focando em uma representação positiva do “eu”.

Marcel Mauss (2003) discorre sobre a importância do nome, e suas implicações genealógicas, entre os índios Puebla. Segundo os relatos de Cushing haveria um número determinado de prenomes por clã, e esses referiam-se a definição exata do papel que cada um desempenha na figuração do clã. O nome está relacionado ao nome do totem em suas diferentes funções, de atributos reais e místicos. Em cada clã encontra-se também um conjunto de nomes que são chamados nomes de infância. Esses são como títulos, selecionados segundo modos sociológicos e divinatórios, e conferidos na infância na qualidade de “nomes de verdade” (p.374).

A enunciação das características e da personalidade, a grosso modo, mobilizam os discursos das disciplinas modernas que tem como centro epistemológico a noção de indivíduo: a medicina, pela notação da altura, peso e outros elementos referentes ao corpo; e a psicologia, pela noção de comportamento, personalidade e psique. Nestes termos, a própria definição de si esta agenciada por essas perspectivas coletivas, frutos do processo histórico, que tem construído a partícula como objeto de estudos. Os estudos de Norbert Elias (1994) são elucidativos, pois o

autor conduz sua análise na conclusão de que, nas sociedades modernas, a individualidade é um processo social:

Não apenas a individualidade e a inter-relação social das pessoas não são antitéticas como também a modelagem e a diferenciação especiais das funções mentais a que nos referimos como 'individualidade' só são possíveis para pessoa que cresce num grupo, numa sociedade (Elias, 1994, p.27).

Como exemplo, o autor coloca como essa processualidade se reflete na construção da pessoa, pois a "individualidade" figura como mais delineada no adulto, decorrente de um processo. Destaca que "o recém-nascido não é mais que o esboço preliminar de uma pessoa", pois "a constituição característica de uma criança recém-nascida dá margem a uma grande profusão de individualidades possíveis" (p.28).

Relevante notar que esta percepção é compartilhada nos *autorretratos*. Por exemplo, B.R. inicia assim sua redação: "Quem sou eu? Que pergunta difícil para uma garota de 16 anos". V.E., depois de fazer as perguntas "quem sou eu ou o que quero ser", justifica enunciando: "ainda estou em processo de descoberta".

Sobre a "individualidade", Elias (1994) coloca que "a sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual" (p. 57), sendo medida pela integração das pessoas nessa rede de interações e interdependências. A individuação decorre do processo de reconhecimento do outro como importante para a manutenção desta teia de relações: "Cada pessoa só é capaz de dizer 'eu' se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer 'nós'. Até mesmo a ideia 'eu sou', pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade" (idem).

Nos *autorretratos*, a quase totalidade dos materiais refletem isso diretamente, pois é no processo discursivo de enunciação dessas redes de relações que os atores constroem sua autoimagem e fortalecem sua coerência argumentativa. A unicidade do "eu" decorre de seu posicionamento, pois "(...) cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar a morte" (Elias, 1994, p.51). Para dar conta da ação e do posicionamento dos indivíduos numa estrutura, Elias (2005) lança mão do conceito de "configuração social", que remete a ideia de jogo.

(...) O decurso do jogo é relativamente autônomo de cada um dos jogadores individuais, dado que todos os jogadores têm aproximadamente a mesma força. Mas este decurso não tem substância, não tem ser, não tem uma existência independente dos jogadores, como poderia ser sugerido pelo termo «jogo». Nem o jogo é uma ideia ou um "tipo ideal", construído por um observador sociológico através da consideração do comportamento individual de cada um dos jogadores, da abstração das características particulares que os vários jogadores têm em comum e da dedução que destas se faz de um padrão regular de comportamento individual (Elias, 2005, p.141-142).

A configuração é compreendida como padrão criado entre os jogadores a partir de sua interdependência mútua, sendo necessariamente contingente e mutável. Nestes termos, o jogo, como ferramenta conceitual, seria um sistema de interdependências complexo que colabora na compreensão das redes de relações sociais entre os grupos humanos.

## **Futuro e passado: a articulação de projetos individuais**

Em nossa análise, procuramos pensar nos *autorretratos* como uma forma de ação social desses atores, especificamente e predominantemente uma ação “racional referente a fins”, pois ocorre “por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando essas expectativas como ‘condições’ ou ‘meios’ para alcançar fins próprios” (Weber, 2009, p. 15). Assim, do ponto de vista do ator, a enunciação das redes de agenciamento do qual compõe podem ser entendidas como inscrição dos atores em “projetos” (Velho, 2003).

Segundo Gilberto Velho (2003), família, trabalho, lazer, opções políticas configuram um “campo de possibilidades” em que os atores individuais se movem, mais ou menos impelidos e pressionados, mas com uma gama básica de alternativas e opções. O “campo de possibilidades” é um conceito fundamental para compreensão da maneira pela qual os projetos movimentam-se ao longo de uma trajetória de vida, coerentemente ou não.

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios (Velho, 2003, p. 46).

Uma vez que esse campo representa a dimensão sociocultural de suas trajetórias para a formulação e implementação do “projeto”, “a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (idem) tornando-se uma antecipação da futura trajetória e biografia do sujeito. Para traçar seu projeto, o sujeito se utiliza da dimensão da memória (Velho, 2003), de modo a considerar não somente a ação do presente, como também as significações impressas nos acontecimentos passados. Para Velho (2003), a memória é fragmentada, de modo que o sentido que o indivíduo dá a si mesmo depende da organização de seus fragmentos ao longo de sua trajetória. Em sendo o passado descontínuo, a memória que também constitui a construção de um projeto é uma construção posterior, a partir do significado que o sujeito confere aos acontecimentos.

Sobre a questão da memória, Nietzsche (1984) já havia abordado a relação de interdependência entre memória e esquecimento na construção da história, enunciando que: “Todo agir requer esquecimento: assim como a vida de tudo que é orgânico requer não somente luz, mas também escuro” (idem, p. 58). Nestes termos, a história, para os modernos, figura como fator comprometedor do agir humano, significando um potencial de influenciar as decisões futuras.

O autor considera a história como um fator determinante para as ações futuras, de maneira que hoje podemos perceber que as atitudes do nosso presente são significadas através do nosso conhecimento e entendimento prévio dos períodos passados. A importância que a modernidade dá à história, como uma influência no presente para chegar a “algum lugar” no futuro, aparece como propriedade do presente.

Assim, Nietzsche (1984), faz uma distinção entre os “homens históricos” e os “homens supra-históricos”, sendo que os primeiros não buscam uma “nova história”, mas sim, uma continuidade a partir da maneira já existente, uma espécie de caminho “certo” e “errado” para se seguir.

(...) pois, de nós mesmos, nós modernos não temos nada; é somente por nos enchermos e abarrotarmos com tempos, costumes, artes, filosofias e religiões alheios

que nos tenhamos dignos de atenção, ou seja, enciclopédias ambulantes, e como tais, talvez, um heleno antigo extraviado em nosso tempo nos dirigisse a palavra (idem, pag. 63).

Esse “homem histórico” que nos descreve Nietzsche (1984) reflete-se nos *autorretratos*, na medida em que os “projetos” para o futuro decorrem, em sua maioria, de trajetórias já existentes, como por exemplo seus pais, irmãos e familiares. Há uma influência histórica direta, na vida desses estudantes, a partir da experimentação do mundo proposto por outros. A história, muitas vezes, parece dar uma “certeza”, porém pode retirar as possibilidades de se perceber outros possíveis trajetos. A questão, para o autor, não é reconhecer a história, mas sim, torná-la o seu próprio futuro.

Interessante perceber que na dissertação de R.O., que busca uma construção do “eu” pela narrativa reflexiva sobre o tempo e a liberdade, amplia-se a abertura de possibilidades de “ser”. Começa seu *autorretrato* com a frase: “Meu maior sonho é um dia poder voar, como um pássaro”. Faz suas considerações sobre a futilidade de outras pessoas por achar a vida muito mais simples do que é: “Gosto de olhar para o céu e pensar no quanto sou livre, imaginar as coisas que posso fazer, que não preciso ficar enclausurada no meu mundinho privado. Que posso sempre ir além”. O que a deixa fascinada é o “tempo”. Mais do que classificar um ou outro *autorretrato* nosso esforço visa demonstrar que ampliação do campo de possibilidades enunciado pelos atores decorre da densidade da enunciação e de seu caráter reflexivo.

A diversidade dos papéis e domínios, associada à possibilidade de trânsito entre eles, facilita e produz identificações multifacetadas e de estabilidade relativa. Nas sociedades onde predomina a ideologia individualista, a noção de biografia é fundamental, dado que a trajetória do indivíduo passa a ter significado como elemento constituinte da realidade. Este se torna um indivíduo-sujeito que, segundo Velho (2003), inserido na sociedade complexa, precisa traçar projetos para lidar com os sistemas de valores diferenciados e heterogêneos com os quais se depara, que emergem de categorias sociais que tendem a formar grupos que compartilham tradições e valores culturalmente informados, nos quais o indivíduo está inserido.

O espaço escolar, enquanto instituição formadora de valores, impõe uma necessidade de otimização do tempo. Através de um sistema rotineiro, os alunos abrem mão do tempo presente, e de seus projetos específicos em prol de um futuro, muitas vezes baseado em um passado. Futuro esse que a escola tenta o tempo todo aproximar do aluno como uma meta a ser cumprida, organizando-o e ordenando-o. É ideia de que o futuro planejado irá retribuir todos os campos de possibilidade almeçados e abandonados em um tempo presente que logo se tornará um tempo passado.

Portanto, se a memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o projeto é a antecipação no futuro dessas trajetórias e biografias, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. A consciência do projeto depende, fundamentalmente, da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias de um presente, sem a consciência das quais seria impossível, ter ou elaborar projetos (Velho, 2003, p. 101).

Percebemos que os estudantes enquanto indivíduos são algo muito mais do que apenas uma parte da sociedade. A trajetória do indivíduo passa a ter um significado crucial, como

elemento não mais contido, mas como constituidor da sociedade. É preciso ser capaz de traçar um quadro claro das pressões sociais que agem sobre eles, para assim analisar a interdependência com outras figuras sociais do contexto histórico individual, e através de seus *autorretratos* encontrar o “eu” que se manifesta de maneira ampla e metamórfica fazendo parte de um jogo de papéis sociais e um “eu” que possui sonhos, desejos e vontades, e que muitas vezes estão paralelos.

Nestes termos, os *autorretratos* indicam uma relação de interdependência entre o “eu” e as redes de agenciamento, sendo os atores eles mesmos uma rede. A “individualidade” está diretamente ligada à “coletividade”, sendo estas dimensões de um mesmo processo. A “individualidade” só pode ser experimentada na medida em que o autor se articula com estas redes em um dado campo de possibilidades.

A partícula é uma bricolagem destas redes e reflexo mesmo deste enredamento entre diferentes sujeitos e objetos, em que a autonomia dos atores decorre de sua capacidade reflexiva sobre este processo. É abrindo a “caixa preta” das relações sociais nas quais estão inseridos, ou seja, a partir da capacidade reflexiva sobre sua posição na sociedade, que os atores se enunciam como sujeitos autônomos. Nestes termos, temos uma retroação da própria metodologia do *autorretrato* sobre os atores pesquisados, na medida em que aquele possibilita aos últimos refletir sobre o quadro de relações ao qual estão inseridos, percebendo a si em relação ao mundo que o circunda.

### Referências bibliográficas:

**BERREMAN**, Gerald D. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In desvendando mascaras Sociais. ZALUAR, ALBA (ORG.), livraria Francisco Alves Ed., Rio de Janeiro, 1975, pp. 123-174.

**BOURDIEU**, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Ed. Zouk, 2008a.

\_\_\_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 2008b.

**ELIAS**, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. Mozart: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução à sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

**FLUSSER**, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Sinergia Relume-Dumará, 2009.

**GOFFMAN**, Erving. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011.

**GOLDENBERG**, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

**LATOUR**, Bruno. Jamais fomos modernos. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

**LAW**, John. Notas sobre a teoria ator-rede: ordenamento, estratégia e heterogeneidade. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br/> . Acessado em: fevereiro de 2015.

**MARCEL**, Mauss. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2003.

**MOTA**, Kelly C.C.S. História de vida como metodologia de ensino. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/download/>. Acesso em: fevereiro de 2015.

**NIETZSCHE**, Friedrich Wilhelm. Obras incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

**VELHO**, Gilberto e **KUSCHNIR**, Karina. Biografia, trajetória e mediação. In: VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs). Mediação, Cultura e Política. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2001.

**VELHO**, Gilberto. Projeto e metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

**WEBER**, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva, Brasília: Editora UNB, 2009.

**WHYTE**, William Foote. Sociedade de esquina. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA MODALIDADE REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A REALIZAÇÃO DA SEMANA DO BEBÊ

*THE CHALLENGES OF POPULAR EDUCATION IN REMOTE MODE: AN EXPERIENCE REPORT ON THE COMPLETION OF THE BABY WEEK*

Flayane Mayara Sampaio de Souza<sup>1</sup>

Ana Paula Fernandes Farias<sup>1</sup>

Jéssica Maria Abrantes Costa<sup>1</sup>

Maria Cecília Farias de Paiva<sup>1</sup>

Vaniely Oliveira Ferreira<sup>2</sup>

Kalyane Kelly Duarte de Oliveira<sup>2</sup>

Anna Larissa de Castro Rego<sup>2</sup>

**RESUMO:** A Educação Popular em Saúde é uma forte aliada para potencializar e transformar as condições de vida dos sujeitos sociais, tendo em vista que as ações promovidas vêm corroborar para a emancipação e crescimento individual e coletivo. Este artigo tem por objetivo relatar a experiência vivenciada na intervenção realizada através de educação popular em saúde na Atenção Primária à Saúde do município de Pau dos Ferros/RN, abordando temáticas relevantes para discussão na semana do bebê 2020. Para a implementação deste trabalho, nos pautamos em uma revisão de literatura, como também na elaboração de estratégias para repassar as informações para a população. Dessa forma houve participação em um programa de rádio, construção de podcast, e organização do grupo de WhatsApp, esses elementos proporcionaram maior interação com o público-alvo.

**Palavras-chave:** Educação em Saúde; Promoção da saúde; Atenção primária à saúde; Saúde da criança.

**ABSTRACT:** Popular Education in Health is a strong ally to enhance and transform the living conditions of social subjects, considering that the actions promoted corroborate individual and collective emancipation and growth. This article aims to report the experience of the intervention carried out through popular health education in Primary Health Care in the municipality of Pau dos Ferros / RN, addressing relevant topics for discussion in the week of baby 2020. For the implementation of this work, in we are guided by a literature review, as well as the elaboration of strategies to pass on information to the population. Thus, there was participation in a radio program, construction of podcast, and organization of the WhatsApp group, these elements provided greater interaction with the target audience.

**Keywords:** Health Education; Health promotion; Primary health care; Child health.

---

<sup>1</sup> Graduando em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.  
E-mail: [flayanemayara@hotmail.com](mailto:flayanemayara@hotmail.com)

<sup>1</sup> Graduando em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.  
E-mail: [anafarias@alu.uern.br](mailto:anafarias@alu.uern.br)

<sup>1</sup> Graduando em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.  
E-mail: [Jessicamaria@alu.uern.br](mailto:Jessicamaria@alu.uern.br)

<sup>1</sup> Graduando em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.  
E-mail: [mariacecilia@alu.uern.br](mailto:mariacecilia@alu.uern.br)

<sup>2</sup> Prof. Ms. orientador, docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.  
E-mail: [vanielyvip@hotmail.com](mailto:vanielyvip@hotmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Dr. orientador, docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.  
E-mail: [kenfoliveira@gmail.com](mailto:kenfoliveira@gmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Ms. orientador, docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.  
E-mail: [lala\\_m@hotmail.com](mailto:lala_m@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por lutas e movimentos sociais para efetivar a implementação e expansão do Sistema Único de Saúde (SUS) através de conferências nos três entes federativos, a partir das quais resultou-se em criação de leis, portarias e normas operacionais básicas, que regulamentavam a estrutura e funcionamento do SUS. Neste contexto de movimentos sociais na luta pela saúde, foi articulada a política de Educação Popular em Saúde (EPS), a qual representaria um espaço importante de articulação política, trocas de experiências, formulando teorias e propostas para melhorar o funcionamento do campo da saúde, se tornando o modo brasileiro de promover da saúde (GOMES, MERHY, 2011).

Considerando que a EPS é uma prática transversal que articula todos os níveis de gestão do SUS, é imprescindível que determinadas ações ocorram de forma compartilhada entre os sujeitos, fortalecendo os princípios do sistema de saúde, principalmente, na perspectiva da participação social promovendo o diálogo para construção de um sujeito autônomo e emancipatório, proporcionando novos modos de entender a vida em seus saberes e práticas, tendo em vista que fazer o ser humano se entender no local onde está, torná-los responsáveis por seus atos, é, antes de tudo, educar-se e transmitir conhecimento aos demais (KREFTA, 2014).

As práticas de EPS oportuniza o usuário sanar dúvidas e construir saberes a partir de evidências científicas, tendo em vista que o indivíduo está inserido em um contexto de excesso de informações desencontradas. Com isso, as ações permitem aumentar a autonomia dos sujeitos no cuidado à saúde a partir do uso de tecnologias leves envolvendo profissionais e gestores, proporcionando uma atenção à saúde de forma integral de acordo com suas necessidades (SCHNEIDER, 2020).

Partindo disso, a EPS apresenta-se neste cenário como potencialidade de transformar as condições de vida dos sujeitos sociais, considerando que determinadas ações corroboram para o empoderamento desses indivíduos e fortalecem os espaços de saúde na perspectiva de construir conhecimentos em conjunto e a favor de todos.

Com isso, a educação popular pode ser um instrumento assistencial na inclusão de novas práticas por profissionais e serviços de saúde. Sua concepção teórica, valorizando o saber do outro, entendendo que o conhecimento é um processo de construção coletiva, tem sido utilizada pelos serviços, visando um novo entendimento das ações de saúde como ações educativas (ALBUQUERQUE; STOTZ, 2004).

Em decorrência da crise desencadeada pela Situação Sanitária no sistema educacional, o Conselho Nacional de Educação - CNE publicou decretos e instrumentos a fim de orientar as instituições de ensino, Estados, Distrito Federal e Municípios a se adaptarem a essa situação sem precedente de modo a reorganizar o calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, trouxe a autorização em caráter excepcional a substituição de disciplinas presenciais, por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou

outros meios convencionais nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino e ampliar o período. Além de dispor sobre os estágios e as práticas em laboratórios especializados, obedecendo às disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2020).

Adicionado a isso, durante a pandemia viu-se uma interrupção/redução imediata nos serviços de saúde considerados não essenciais, entre eles, atendimentos ambulatoriais às crianças e adolescentes na Atenção Primária à Saúde (APS). Estudos afirmam que algumas unidades de saúde registraram uma diminuição no número de atendimentos de pediatria de até 90% entre os meses de março a julho de 2020, isso é avaliado a partir de dados comparados ao mesmo período no ano de 2019. Outro ponto destacado neste momento foi a necessidade de reduzir todas as atividades de educação em saúde (FIOCRUZ, 2020).

Destaca-se também, que devido a limitação dos atendimentos, muitas orientações deixaram de ser repassadas às mães. Informações como, por exemplo, cuidados com recém-nascidos, levando-as a buscar fontes alternativas para esclarecer suas dúvidas. Assim, há necessidade de orientações de cuidados especiais, de forma oportuna, integral e qualificada, com proteção social e de saúde, conforme direitos reconhecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2014).

Diante disso, a realização da semana do bebê no município de Pau dos Ferros/RN apresentou-se como prioridade a fim de mobilizar o serviço de saúde de modo a promover a construção de conhecimento que propicie autonomia do público-alvo, utilizando as mídias sociais como principal ferramenta para disseminar as informações e atingir diversos públicos (SOARES et al., 2020).

Assim, objetivou-se relatar a experiência da intervenção com foco na EP realizada na APS de Pau dos Ferros/RN, com enfoque na discussão de alguns temas como: aleitamento materno, alimentação complementar, imunização e cuidados com recém-nascidos durante a pandemia, contribuindo com a realização da semana do bebê 2020.

## **DESENVOLVIMENTO**

Este artigo consiste em um relato de experiência que descreve aspectos da vivência das acadêmicas do curso de enfermagem durante o componente curricular Estágio Supervisionado I, que oportunizou a realização de intervenções em EPS no âmbito da APS no município de Pau dos Ferros/RN no modo remoto. A mesma foi realizada durante o mês de outubro de 2020.

O relato de experiência apresenta o momento compartilhado pelos discentes, profissionais e pelas famílias que participaram ativamente das ações. Para isso houve a captação da realidade, organização e planejamento para formulação das temáticas, nessa perspectiva o principal intuito foi atender às necessidades daquela população. Assim, houve o envolvimento de todos para construir conhecimentos de forma efetiva, possibilitando bons resultados diante da implementação deste trabalho.

A APS caracteriza-se por ações de promoção e prevenção da saúde individual e coletiva que impactam na situação de saúde e autonomia dos sujeitos e nos determinantes e

condicionantes de saúde. Nesta perspectiva, a APS deve acolher, escutar e ser resolutiva, dando resposta aos problemas da população. A Estratégia de Saúde da Família (ESF) é prioritária para a expansão e consolidação da APS, a qual estimula o usuário a ser co-responsável pelo seu cuidado, como forma de proporcionar sua autonomia na construção do seu próprio cuidado e da coletividade do seu território (BRASIL, 2012).

A pandemia da COVID-19 trouxe como principal recomendação da comunidade científica a adoção do isolamento social como forma primordial para conter a transmissão do SARS-COV-2. Neste sentido a pandemia impôs mudanças na APS, sendo necessária a reestruturação dos serviços, tanto nos aspectos físicos, quanto nas rotinas de atendimento, tendo em vista, a adaptação dos ambientes para atender os sintomáticos respiratórios e a redução das equipes, devido os afastamentos dos profissionais dos grupos de riscos. Neste contexto, ocorreu o afastamento da família da unidade básica, o que aponta para a necessidade de elaborar estratégias para manter as orientações necessárias no processo de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças (NAUMANN et al., 2020).

Embora as crianças apresentem formas mais brandas da COVID-19, elas não estão imunes à infecção, por isso é importante permanecer em alerta quanto aos cuidados a esse grupo, seguindo as orientações específicas de proteção e prevenção (GÓES et al., 2020).

Neste sentido, a realização da Semana do Bebê no município de Pau dos Ferros foi um cenário favorável para desenvolver a proposta de intervenção do Estágio Supervisionado I, que tem como foco a EPS. A cidade de Pau dos Ferros/RN está localizada na microrregião do Alto Oeste potiguar, de acordo com IBGE, o município possui uma população estimada de 30.600 pessoas. Ocupa uma área de 259,959 Km<sup>2</sup>. O município caracteriza-se por ser cidade polo na região, isso deve-se, em grande parte, por sua localização a margem de duas rodovias federais (BR-405 e BR-226) além da grande distância dos 2 centros do Estado (Natal e Mossoró), levando um fluxo convergente para o município em busca de produtos variados e serviços (DANTAS, 2014).

Pau dos Ferros tem uma cobertura de Equipes de Estratégias de Saúde da Família (ESF) da APS de 84,76%. Segundo informações adquirida durante a captação da realidade, a APS possui em média 190 profissionais efetivos, distribuídos em 9 ESF, atuando em 12 Unidades Básicas de Saúde - UBS, sendo 9 urbanas e 3 rurais. Há 27.100 pessoas cadastradas no E-SUS, salientando que estão trabalhando na atualização desses cadastramentos, a fim de atingir a população do IBGE. São atendidas 321 crianças de 0 a 2 anos.

A aproximação com o cenário se deu por demanda da própria Secretaria Municipal de Saúde de Pau dos Ferros. Em virtude da pandemia, com as atividades reduzidas, houve dificuldades em realizar a semana do Bebê durante o mês de agosto, como recomenda o Ministério da Saúde. Assim, procurou o auxílio do Curso de Enfermagem/CAFP/UERN por intermédio de uma docente do componente que acatou a demanda da secretaria para em conjunto realizarmos a programação em comemoração à Semana do Bebê 2020 do município.

Diante disso, foi realizada reunião com a equipe da secretaria que trouxeram as propostas dos temas a serem trabalhados e as metodologias que seriam utilizadas para atingir o público-alvo. Posteriormente, a professora em reunião com o grupo expôs as necessidades e demandas da Secretaria para que pudéssemos intervir. Assim, traçamos metas para atender a demanda.

a) A primeira temática abordada foi sobre a importância do aleitamento materno; assim foi debatido de acordo a preconização do Ministério da Saúde (2015), deixando explícito que o aleitamento materno é o alimento mais rico e completo que existe para o recém-nascido, com a capacidade de promover a redução de morbimortalidade. Visto que nos primeiros seis meses, ele contém os nutrientes necessários que o bebê precisa, até a própria água, ressalta a implementação do aleitamento materno por dois anos ou mais, sendo exclusivo nos primeiros seis meses.

b) A segunda temática explorada foi sobre a introdução alimentar; no intuito de orientar sobre como iniciar a introdução de outros alimentos na dieta da criança. Nesse sentido, é importante oferecer alimentos que contenham os nutrientes necessários, e as quantidades suficientes para saciar a fome da criança, que sejam seguros, culturalmente aceitos e economicamente acessíveis para as famílias (BRASIL, 2015).

c) A terceira temática exposta foi sobre os cuidados com o recém-nascido na pandemia, tendo em vista que essas mães necessitem de informações fidedignas, objetiva e esclarecedoras, evitando que recebam informações que as deixem preocupadas e desencorajadas quanto aos cuidados prestados ao bebê. Neste contexto, é indispensável seguir as orientações quanto ao uso de máscaras, lavagem das mãos (antes e após a mamada), trocar a máscara, e evitar que o bebê toque no rosto da mãe (DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE ALEITAMENTO, 2019-2021)

d) A quarta temática ressaltada foi sobre a importância da imunização utilizando um diálogo reflexivo capaz de fortalecer o conhecimento do público a fim de conscientizá-los sobre os benefícios da imunização para as crianças, tendo em vista que a imunização garante a diminuição da mortalidade como também a incidência de doenças preveníveis (ARROYO 2020).

### INTERVENÇÃO 1

Para implementar a prática da intervenção confeccionamos folders e exploramos nele todas as temáticas supracitadas. Para a construção dos folders realizamos pesquisas no Google Acadêmico, e nas principais literaturas preconizadas pelo Ministério da Saúde que envolvessem os temas escolhidos para ser apresentado na semana do bebê.

Os folders foram entregues no dia 02 de outubro de 2020 à docente do componente para serem repassados à coordenadora da atenção básica do município, que realizou a entrega aos enfermeiros de cada UBS, para serem direcionados ao público-alvo através dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS).

No dia 08 de outubro de 2020, às 10hrs, houve a participação em um programa de rádio da cidade de Pau dos ferros, nesse momento realizou-se uma breve apresentação sobre a programação da semana do bebê, além de uma breve exposição dos temas abordados na

educação popular em saúde, cujo espaço foi aberto para dialogar com o público no intuito de interagir por meio de perguntas.

## INTERVENÇÃO 2

Nesse momento foi criado um grupo interativo de WhatsApp para manter a comunicação mais efetiva com o público, com o objetivo de tirar as dúvidas que a maioria das mães têm no seu dia a dia acerca dos temas abordados. O canal de comunicação ficou aberto durante todo o mês de outubro, visto que esse momento oportunizou maior aproximação entre os discentes e o público-alvo que participava do grupo. Além disso, foi fonte de esclarecimento e conscientização, e muita aprendizagem para ambas as partes envolvidas nessa estratégia de EPS. Para dinamizar mais o grupo utilizamos enquetes, mito ou verdade, podcast, entre outros meios.

Deu sequência em outro momento com a construção de quatro podcasts em forma de vídeo, abordando temas referentes à semana do bebê como: importância do aleitamento materno, introdução alimentar, cuidado com o RN na pandemia e a importância da imunização. Os podcasts foram produzidos pelas discentes responsáveis pela intervenção.

Assim, podemos argumentar que todas as metodologias foram essenciais para desenvolver esta intervenção, compreendendo que ambas oportunizaram ao público muita aprendizagem e conscientização sobre os temas, com isso, todos que participaram terão possibilidade de ser multiplicadores desses conhecimentos, ou seja, poderão repassar tudo o que aprendeu para os que não tiveram como viver esse momento.

## Discussões

Em decorrência do isolamento social, uma medida de prevenção da saúde imposta em virtude da pandemia da Covid-19, o componente curricular Estágio Curricular Supervisionado I necessitou realizar adaptações para sua aplicação no ensino remoto. Diante disso, para desenvolvermos a EPS garantindo a participação popular de forma efetiva e autônoma, recorreremos a utilização de metodologias, estratégias e espaços que pudessemos alcançar um grande público. As práticas de EPS devem ser permeadas pela escuta, o diálogo e a ação, articulando os vários segmentos sociais, populares, profissionais de saúde trabalhadores, educadores e pesquisadores (LIMA et al, 2020).

No início da disciplina, quando foi apresentado o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC), muitas indagações e incertezas se fizeram presentes no momento, haja vista que se trata de uma modalidade de estágio jamais desenvolvida no componente e que a educação vivenciava uma nova forma de adaptação no ensino e, além de tudo, era necessário desenvolver EPS com o público-alvo sem contato físico, sendo esse considerado o maior desafio. Essas reorganizações no estágio supervisionado a partir da modalidade remota foi uma realidade imposta, a qual era importante considerar as reais condições materiais para atuar no atual contexto (DE FIGUEIREDO SOUZA; FERREIRA, 2020).

À princípio, acreditava-se que os objetivos do componente não fossem alcançados e que os graduandos não obtivessem bom rendimento e a construção dos conhecimentos e práticas

propostos, todavia, com o decorrer do semestre e as implementações realizadas, percebeu-se a facilidade e a praticidade na utilização de meios e espaços que estavam postergados, como a rádio, a divulgação de folhetos, podcasts e grupo de WhatsApp, considerando que este último é uma tecnologia muito utilizada, entretanto para fins de construção de conhecimento, é pouco usufruído.

Neste sentido, as informações podem ser socializadas por meio de várias mídias, tanto as tradicionais, rádios e jornais, quanto pelos novos meios de comunicação, redes sociais, aplicativos de compartilhamentos de conversas e sites. Essas mídias compõem um poderoso meio de socialização de informações, tendo a capacidade de atingir vários públicos, além de possuir diversos tipos de abordagens dos mais variados temas. Assim, as mídias constituem-se em uma ferramenta importante para a EPS. (SOARES et al, 2020)

Diante do supracitado, a partir de captações da realidade verificou-se a necessidade de realizar a semana do bebê mesmo diante da impossibilidade dos encontros presenciais, desse modo, consideramos uma ocasião oportuna para mobilizar o serviço de saúde demonstrando que mesmo diante das limitações de comunicação imposta pela pandemia, é possível utilizar outros recursos que viabilizem a construção de conhecimento que propicie autonomia do público-alvo.

Nesta perspectiva, verificou-se que a divulgação dos folhetos informativos através dos ACS possibilitou um maior acesso às informações/orientações, visto que esses profissionais desempenham papel de mediador entre saberes técnicos e populares, entre a equipe de saúde e a comunidade (MACIAZEKI-GOMES et al, 2016), os quais realizaram a entrega em cada casa que tinha gestante ou mãe com recém-nascido de sua microárea, permitindo um maior acesso que provavelmente por outras experiências realizadas presencialmente não teria.

Além disso destacamos a utilização de um canal de comunicação, a rádio, sendo considerado um espaço que está inserido dentro das comunidades dos usuários de saúde e que é potencialmente democrático, pois faculta a voz do ouvinte e permite uma construção de conhecimento para promover sua saúde através do direito à informação, garantido pelo princípio doutrinário do Sistema Único de Saúde (SUS), a universalidade, através da promoção da saúde. Este espaço é eminentemente propício para discorrer sobre saúde, já que em quase todas as residências possui um rádio sem contar que as informações percorrem quilômetros devido a audiência dos programas, com isso a participação dos ouvintes acabou tornando um momento participativo e rico de informações entre ambas as partes.

À vista disso, compreende-se que esse veículo de comunicação possui um potencial educativo implícito, o que o torna muito significativo para o desenvolvimento da EPS, já que assim como os demais veículos de comunicação, o rádio representa uma conquista da humanidade, enquanto instrumento capaz de democratizar com fidedignidade, a informação, a cultura e o conhecimento (MACHADO; LACERDA, 2014).

É pertinente ressaltar que a criação do grupo de WhatsApp (com as gestantes e as mães) para esclarecimentos de dúvidas e divulgação dos podcasts, oportunizou uma relação mais próxima com esse público, bem como foi um espaço propício e flexível para sanar dúvidas,

percebendo-se que as participantes não apresentavam timidez para compartilhar suas angústias e dúvidas quanto aos cuidados que já tinham ou que iriam ter com seus bebês. Enfatizando que uma maior proximidade e relação mais íntima com o usuário, desenvolve uma melhor confiança e fortalece o vínculo entre profissional e cliente.

Diante disso, consideramos que a promoção da saúde através da EPS é possível de ser desenvolvida através de meios digitais, quando se faz uso e criatividade de metodologias atrativas para o usuário/leitor, bem como a possibilidade de manter a proximidade e fortalecer o vínculo a partir da comunicação diária, ressaltando que essas novas estratégias serão fundamentais mediante a ressignificação da atuação dos serviços de saúde em razão da pandemia da Covid-19.

Pondera-se que devido à forte inserção das tecnologias nos últimos anos, o desenvolvimento dessas estratégias torne-se mais flexível e cômodo para todos, uma vez que muitos usuários não têm disponibilidade para comparecer aos serviços no horário de funcionamento, o que deixou como aprendizado para os profissionais envolvidos, que é possível e necessário a utilização desses meios para realizar a educação em saúde atingindo um grande número participantes, compreendendo ainda que a apropriação dessas tecnologias universaliza o acesso à informação, contribui para diminuir as desigualdades sociais e promove o crescimento econômico e a justiça social (DE NORÕES MOTA et al., 2018).

Desta experiência à princípio, acreditava-se que fosse ocorrer a predominância de aspectos negativos, entretanto, houveram muitos aspectos positivos, dentre eles o acolhimento dos profissionais da APS do município durante a captação da realidade e o período de implementação das ações, assim como o compartilhamento de conhecimento entre usuários, profissionais e acadêmicas, além do mais a inovação das metodologias utilizadas, pois atividades educativas nesse enfoque sempre eram realizadas presencialmente, sem contar na amplas opções de comunicação, que foi desde um rádio até um celular.

Em contrapartida, ressaltamos como aspectos negativos as dificuldades impostas no início do componente curricular, pois acreditava-se que os usuários não fossem aderir de forma positiva a esses meios para construção do conhecimento e realização da promoção da saúde, situação que desencadeou frustração por imaginar que as práticas não trouxesse enriquecimento para a formação, haja vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) preconiza o desenvolvimento das práticas de estágio de forma presencial a fim de fortalecer o vínculo com os usuários e profissionais do serviço, pois será um espaço que estaremos inseridos futuramente como profissionais.

Dito isto, o estágio supervisionado desenvolvido no modelo de ensino remoto, nos permitiu compreender que apesar das dificuldades e desafios encontrados para desenvolver tais práticas, é possível realizar a promoção da saúde, a prevenção de doenças, a educação popular em saúde através de metodologias e estratégias que garantam o acesso de forma universal a todos os usuários, sobre temáticas que tornem-se relevantes para cada realidade, a fim de garantir o empoderamento desses indivíduos para cuidados com a saúde que corroboram

diretamente com a qualidade de vida, principalmente dentro do contexto de pandemia, momento em que os usuários não estão frequentando os serviços de saúde (TRINDADE et al., 2020).

Isto posto, é pertinente destacar que essa experiência foi proveitosa e essencial para nós acadêmicas e para os profissionais da ESF, dado que ao fim das implementações realizou-se uma avaliação com os participantes, e consideraram que ações educativas desse cunho enriquecem as práticas devido a utilização de novas estratégias e pela disponibilidade de acesso à internet que as pessoas têm nos dias de hoje. Então, isso nos possibilitou compreender que os serviços de saúde necessitam readaptar e readequar suas ações a partir do leque de ferramentas que há disponíveis, a fim de estimular o usuário a ser corresponsável pelo cuidado com sua saúde.

### **Considerações Finais**

Em suma, o estágio supervisionado na modalidade remoto proporcionou experiências e superações que serão fundamentais para desenvolvermos a força de trabalho enquanto futuros enfermeiros, despertando um olhar voltado para a criatividade e utilização de estratégias que estejam acessíveis para os usuários, permitindo ainda compreender que é necessário incluir o sujeito como protagonista a partir dessas ferramentas.

Ressalta-se ainda que o contexto epidemiológico escancarou as possibilidades de buscar inovações nas práticas de saúde, considerando que nenhuma modalidade substitui o contato físico, entretanto, os profissionais precisam se debruçar sob novas formas de promover saúde a fim de atingir um maior público possível, sendo este o maior objetivo para que haja uma construção do conhecimento com qualidade e de forma efetiva, contribuindo para a construção de uma população bem informada e empoderada nos cuidados com sua saúde.

Por outro lado, há alguns fatores que inviabilizam as atividades de modo remoto, como a dificuldade que algumas pessoas ainda têm em utilizar os meios tecnológicos de comunicação, além disso, outras não têm acesso a internet, ficando à margem dessas atividades.

Consideramos como limitações as dificuldades para ter domínio sobre algumas ferramentas, como a elaboração dos podcasts, em que necessitamos criar um material de forma criativa e atrativa a partir de aplicativos que não tínhamos propriedade.

Dessa forma, a experiência foi de grande relevância para a formação acadêmica, por meio da qual foi possível compreender as diversas formas de desenvolver atividades de cunho educativo que não seja, necessariamente, na modalidade presencial, bem como o próprio desenvolvimento do componente curricular, que mesmo na modalidade remota conseguiu atingir seus objetivos e permitiu identificar a essência da EPS.

Dito isto, a EPS consiste em contribuir com a comunidade para a sua autonomia no cuidado à saúde através do conhecimento construído em coletividade, despertando a participação popular e democrática, como forma de proporcionar melhores condições de vida, tornando-os em indivíduos empoderados.

## Referências

ALBUQUERQUE, P. C de; STOTZ, E, N. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, p. 259-274, 2004.

ALVES, Gehysa Guimarães; AERTS, Denise. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 319-325, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2011.v16n1/319-325/> Acesso em: 28 nov. 2020.

ARROYO, Luiz Henrique et al. Áreas com queda da cobertura vacinal para BCG, poliomielite e tríplice viral no Brasil (2006-2016): mapas da heterogeneidade regional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00015619, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n4/e00015619/pt> Acesso em: 28 de setembro de 2020.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e359997226-e359997226, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226> Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da criança: Aleitamento materno e alimentação complementar**. 2ª ed. Brasília, (2015). Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_crianca\\_aleitamento\\_materno\\_cab23](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_aleitamento_materno_cab23) Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durara situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

Departamento Científico de Aleitamento: Nota de alerta. Aleitamento Materno em tempos de COVID-19 – recomendações na maternidade e após a alta. **Sociedade Brasileira de Pediatria** (2019-2021) Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/22467f-NA - AleitMat\\_tempos\\_COVID-19-\\_na\\_matern\\_e\\_apos\\_alta.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22467f-NA_-_AleitMat_tempos_COVID-19-_na_matern_e_apos_alta.pdf) Acesso em: 28 set. 2020.

DANTAS, Joseney Rodrigues de Queiroz. As cidades médias no desenvolvimento regional: um estudo sobre Pau dos Ferros (RN). 2014. 260f. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13834/1/CidadesMediasDesenvolvimento\\_Dantas\\_2014.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13834/1/CidadesMediasDesenvolvimento_Dantas_2014.pdf) Acesso em: 27 set. 2020.

DE FIGUEIREDO SOUZA, Ester Maria; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 85, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432> Acesso em: 09 dez. 2020.

DE NORÕES MOTA, Daniele et al. Tecnologias da informação e comunicação: influências no trabalho da estratégia Saúde da Família. **Journal of Health Informatics**, v. 10, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/563> Acesso em: 12 dez. 2020.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher e da Criança Fernandes Figueira. COVID19 e Aleitamento Materno: orientações do MS, SBP e rBLH. FIOCRUZ. **Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher**, da 69 Criança e do Adolescente, 2020. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/08/COVID-19-SAUDECRIANCA-ADOLESCENTE.pdf> Acesso em: 29 de nov. 2020.

GÓES, Fernanda Garcia Bezerra et al. Desafios de profissionais de Enfermagem Pediátrica frente à pandemia da COVID-19. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, 2020. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100406&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100406&script=sci_arttext&lng=pt) Acesso em 02 dez. 2020.

GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson Elias. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, p. 7-18, 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.org/pdf/csp/2011.v27n1/7-18/pt> > Acesso em: 28 nov. 2020.

KREFTA, Noemi Margarida. Educação Popular em Saúde e democracia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 2, p. 1487-1488, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1801/180135777028.pdf> Acesso em: 12 dez. 2020.

LIMA, Luanda de Oliveira et al. Perspectivas da Educação Popular em Saúde e de seu Grupo Temático na Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2737, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n7/2737/> Acesso em: 12 dez. 2020.

MACHADO, Diolene; LACERDA, Juciano. Educomunicação comunitária em saúde atuando na prevenção das DST/AIDS. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 10, n. 19, 2014. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/523> Acesso em: 12 dez. 2020.

MACIAZEKI-GOMES, Rita de Cássia et al. O trabalho do agente comunitário de saúde na perspectiva da educação popular em saúde: possibilidades e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1637-1646, 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-81232016000501637&lng=en&nrm=iso&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232016000501637&lng=en&nrm=iso&lng=pt)> Acesso em: 11 de dez. de 2020.

NAUMANN, Matheus et al. COVID-19: Desafios no acompanhamento da saúde infantil vivenciados por Enfermeiros da Atenção Primária à Saúde. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/106228> Acesso em: 02 de dez. de 2020.

SARTI, Thiago Dias et al. Qual o papel da Atenção Primária à Saúde diante da pandemia provocada pela COVID-19?. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ress/2020.v29n2/e2020166/> Acesso em 25 de Novembro de 2020.

SCHNEIDER, Ione Jayce Ceola et al. Tecnologias leves e educação em saúde no enfrentamento à pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/136/160> Acesso em: 27 Nov. 2020.

SOARES, Samira Silva Santos et al. ENFERMAGEM BRASILEIRA NO COMBATE À INFODEMIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/74676> Acesso em: 29 de setembro de 2020.

TRINDADE, Mateus Lima Ulisses et al. CAPÍTULO 200 RELEVÂNCIA E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO CONTEXTO DA COVID-19. p. 1744-1755. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Wandeclebson\\_Ferreira\\_Junior/publication/344849259\\_Relevancia\\_e\\_possibilidades\\_da\\_educacao\\_popular\\_em\\_saude\\_no\\_contexto\\_da\\_COVID-19/links/5f9352e1299bf1b53e406cd1/Relevancia-e-possibilidades-da-educacao-popular-em-saude-no-contexto-da-COVID-19.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wandeclebson_Ferreira_Junior/publication/344849259_Relevancia_e_possibilidades_da_educacao_popular_em_saude_no_contexto_da_COVID-19/links/5f9352e1299bf1b53e406cd1/Relevancia-e-possibilidades-da-educacao-popular-em-saude-no-contexto-da-COVID-19.pdf) Acesso em: 12 dez. 2020.

## USO DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COVID-19

*USE OF SOCIAL NETWORKS AS TEACHING- LEARNING TOOLS IN COVID-19 TIMES*

Paula Fernanda Pinheiro Ribeiro Paiva<sup>1</sup>

Thais Gleice Martins Braga<sup>2</sup>

Tatianne Feitosa Soares<sup>3</sup>

Walmira Ferreira Lopes<sup>4</sup>

Pedro Monteiro Cardoso<sup>5</sup>

**RESUMO:** O trabalho objetiva analisar o uso das ferramentas Facebook e Instagram para o ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19. Trata-se de uma revisão literária de natureza qualitativa sobre o uso das redes sociais para auxílio no processo da Educação à Distância em tempos de COVID-19 diante das recomendações do Ministério da Educação, com aplicação de questionário online compartilhado entre estudantes e professores de diversas instituições de ensino. As redes sociais virtuais visam a criação de um relacionamento com outras pessoas, sempre compartilhando objetivos em comum, entretanto, o uso das redes sociais virtuais como ferramenta de auxílio no processo educacional ainda não é tão expressivo. A pesquisa apontou que a utilização das redes sociais Facebook e Instagram, em concomitância com a metodologia EaD, pode servir e colaborar para a superação da sensação de isolamento em resposta à pandemia do Coronavírus. Assim, vimos como forte oportunidade o uso dessas ferramentas no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Educação a Distância, Redes Sociais, Coronavírus.

**ABSTRACT:** The work aims to analyze the use of Facebook and Instagram tools for teaching-learning in COVID-19 times. It's a literary review of a qualitative nature on the use of social networks to assist in the process of distance education in COVID-19 times before the recommendations of the Ministry of Education, with application of online questionnaire shared between students and teachers of fun educational institutions. Virtual social networks aim to create a relationship with other people, always sharing common goals, however, the use of virtual social networks as an aid tool in the educational process is still not as expressive. The research pointed out that the use of social networks Facebook and Instagram, in conjunction with the Ead methodology, can serve and collaborate to overcome the feeling of isolation in response to the Coronavirus pandemic. Thus, we saw as a strong opportunity the use of these tools in the teaching-learning process.

**Keywords:** Distance Education, Social Networks, Coronavirus.

---

<sup>1</sup> Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Belém. E-mail: paula.pinheiro@ufra.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Capanema. E-mail: thaisbraga.ambiental@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, PROFPT, Instituto Federal do Pará – IFPA. E-mail: tatiannesoares@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda em Engenharia Ambiental e Energias Renováveis, Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Belém. E-mail: walmira.wf@gmail.com

<sup>5</sup> Graduando em Engenharia Ambiental e Energias Renováveis, Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Belém. E-mail: pedrocardoso1901@gmail.com

## 1. Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em seu relatório do dia 11 de março de 2020, declara que o surto viral causado pelo vírus SARS-COV-2, é caracterizado como uma pandemia. Em virtude dessa realidade no mundo, bem como da contaminação em massa pelo COVID-19, medidas de proteção declarada pela OMS como o isolamento social, foram orientadas para mitigar a propagação viral, desse modo, evitando a sobrecarga nos sistemas de saúde pelo crescente número de casos confirmados (OMS, 2020).

No Brasil essas medidas foram no sentido de atender à recomendação da OMS, mas de forma diferente em cada Estado, no entanto, todos decretaram isolamento social. As medidas de isolamento adotadas em 13 de março no Rio de Janeiro, foram seguidas posteriormente por outros governadores de estado, como também pelos prefeitos que replicaram as medidas para os municípios (FARIAS, 2020).

Segundo Cavaliere e Costa (2011) o isolamento social sempre foi utilizado em casos de doenças infecto-contagiosas, citando que para controlar e abolir a "lepra" no país, o isolamento compulsório foi a principal estratégia tomada no século XX.

Os portadores de hanseníase, a partir de 1924, foram internados compulsoriamente, ou seja, retirados do convívio público, desta forma, isolando o doente protegeria a sociedade sadia. Esta atitude fez com que essas pessoas sofressem constrangimentos, pois eram retiradas de suas casas e levadas para vilarejos de pessoas com ou suspeitos de lepra (CAVALIERE, 2009; MACEDO, et. al, 2019).

Na linha do isolamento social e atendendo à orientação da OMS, o Ministério da Educação publicou em 17 de março de 2020, no Diário Oficial da União, a Portaria nº 343 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. A Portaria designa que instituições de ensino devem suspender suas aulas e atividades presenciais e substituir por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação durante um período de até 30 dias, o que consequentemente, deixa uma lacuna de ociosidade entre alunos e professores.

Muitas escolas e universidades começaram a disponibilizar aulas e atividades pela internet em diversas modalidades: videoaulas, videoconferência, lives, bate papo, videochamadas. O que de acordo com, Santos et. al (2018), são tecnologias adotadas para viabilizar as atividades educacionais as quais constituem um suporte educacional que sobreleva a interação no processo educacional. Outrossim, segundo seu estudo tais ferramentas tecnológicas reforçam a função do professor, que por meio dessas correlacionam o ambiente educacional e social, tornando a aprendizagem apreciável para o aluno.

Sendo assim, perante as atuais circunstâncias, este artigo tem como objetivo analisar o uso das ferramentas Instagram e Facebook para o ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19. Estas têm sido algumas das ferramentas utilizadas para que os alunos não fiquem totalmente sem atividades.

Diante dessa realidade este estudo mostra-se relevante, uma vez que pessoas e instituições precisam compreender o conceito e aplicação da Inovação perante o ensino a distância como um processo de construção para encarar desafios em condições instáveis (CHURKIN, 2020). Assim, o papel do professor no século XXI continua não só proveitoso como também essencial e diante da conjuntura da conectividade, onipresença e evolução das tecnologias, os alunos continuem a adquirir conhecimento.

## **2. Metodologia**

A pesquisa ocorreu por meio de revisão bibliográfica e aplicação de questionário online compartilhado entre estudantes e professores de diversas instituições de ensino como a UFRA, UFPA, UFMG, USP, UEPA, IFPA, Unice, Unama, Faci, Unifamaz, Uninassau, Estácio. Composto de 14 perguntas, o questionário indagou sobre o uso das ferramentas digitais em tempos de isolamento social, com o objetivo de investigar a utilização das ferramentas digitais e discuti-las.

Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa de revisão literária, com caráter qualitativo a respeito do uso das ferramentas tecnológicas para o ensino-aprendizagem a distância em tempos de COVID-19, visando o entendimento desta ferramenta no contexto que a sociedade está vivendo. Dentre os caminhos que se usa para realizar pesquisas, os métodos qualitativos são aqueles os quais a interpretação feita pelo pesquisador, bem como suas opiniões acerca do fenômeno em estudo, é imprescindível (PEREIRA et. al, 2018).

O estudo indaga o uso das ferramentas tecnológicas: Instagram e Facebook no ensino e aprendizagem em tempos de COVID-19, uma vez que, devido ao isolamento social estabelecido por autoridades com o intuito de minimizar transtornos em hospitais e preservar vidas, a população vem fazendo uso dessas ferramentas com frequência.

A aplicação de questionários ocorreu no mês de abril de 2020. Utilizou-se como base, os bancos bibliográficos da Scielo e sites da Organização Mundial de Saúde, do Ministério da Educação e Revistas, sendo aplicado o preceito do uso do Facebook, Instagram, para a interatividade da proposta pedagógica na Educação a distância; com exceção dos regulamentos que abordam somente sobre a COVID-19.

As quatorze (14) perguntas do questionário foram direcionadas tanto ao professor quanto ao aluno, escrutinando o quesito ensino/aprendizagem a distância em período de isolamento social devido a pandemia do Coronavírus. A divulgação foi realizada virtualmente usando diversas tecnologias de interação social e obteve-se 282 participantes em resposta ao questionário aplicado.

Os parâmetros utilizados para as pesquisas foram: Educação, Aprendizagem, Educação a Distância, Tecnologias Educacionais: Facebook, Instagram, COVID-19 e Isolamento Social; atribuindo o operador booleano “AND” ao sistema de pesquisa entre os termos de interesse do estudo.

### 3. Resultados e Discussão

A epidemia viral do Coronavírus que surgiu no final de 2019 e, no início de 2020, tornou-se uma pandemia atingindo também o Brasil, exigiu medidas restritivas como o isolamento social e a paralisação total das aulas presenciais em todo o País.

A Portaria nº 343 do Ministério da Educação levou as secretarias educacionais de ensino dos estados do País a recorrerem às plataformas digitais, bem como, às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que os alunos e professores pudessem desenvolver o ensino/aprendizado em suas casas enquanto permanecesse a situação pandêmica.

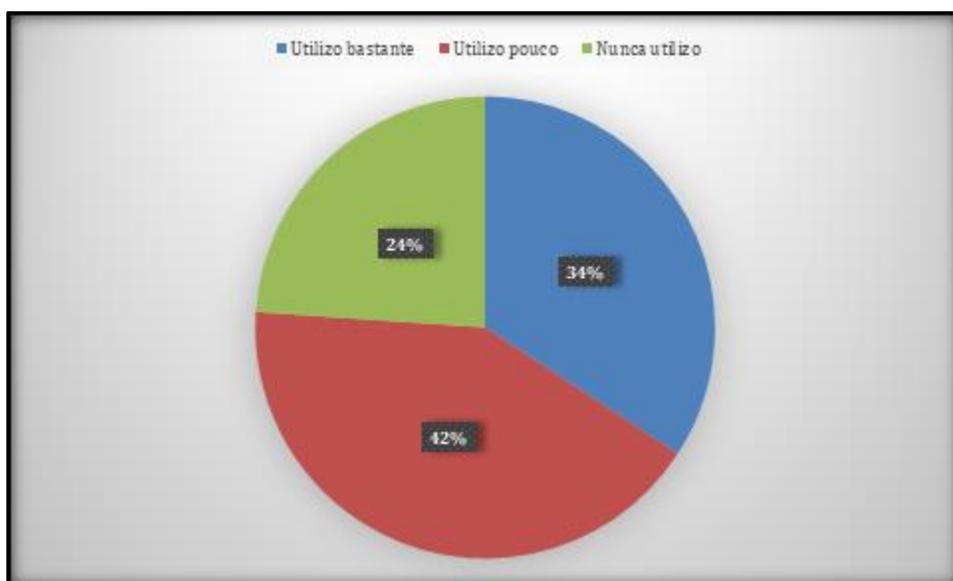
Ante aos fatos recentes, devido à pandemia, Avelino e Mendes (2020) afirmam que no Brasil, surge um problema preocupante ligado à escassez da formação adequada dos professores, o que conseqüentemente, devido a falta de formação para utilização das TICs, dificulta a proposta pedagógica das instituições de ensino, acarretando em um ensino/aprendizagem insuficiente para a formação dos alunos

Neste sentido, os principais resultados obtidos nessa pesquisa passam a ser descritos em forma de gráficos e tabelas para que os dados sejam melhor interpretados e discutidos.

O questionário de perguntas foi divulgado aos professores e alunos em diversas redes de interação computacional (e-mail, WhatsApp, facebook, Instagram). Foram obtidas 284 respostas.

Sobre a temática Uso Docente das redes sociais como ferramenta pedagógica, foram obtidas um total de 117 professores, 76% fazem uso das redes sociais: Facebook/Instagram como ferramenta de auxílio educacional, entretanto, somente 34% realmente utilizam o instrumento como auxílio didático. Todavia, é reconhecido que boa parcela dos professores não se beneficiam desse mecanismo, chegando a 24% dos professores dessa pesquisa.

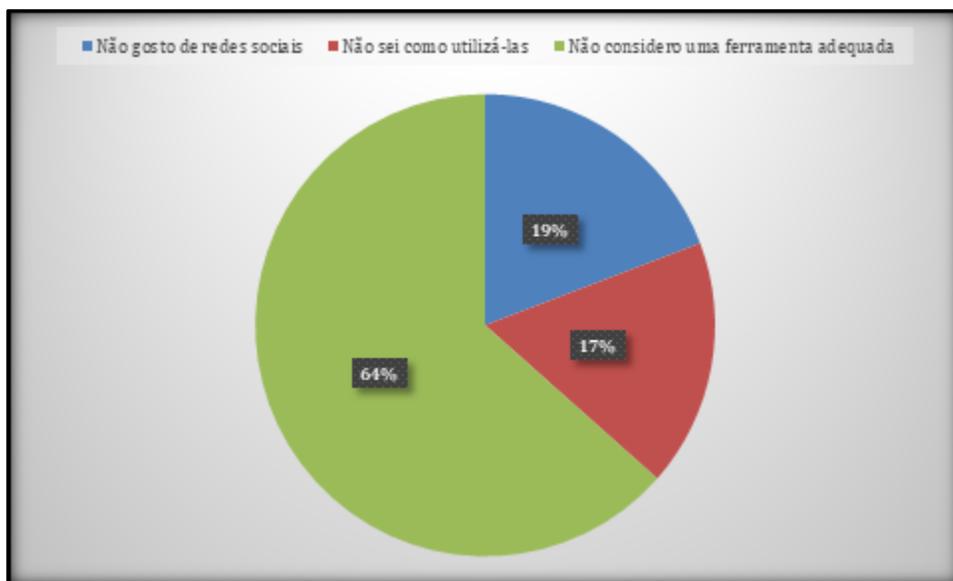
**Gráfico 01:** Uso das redes sociais como ferramenta pedagógica por Docente.



Fonte: Autores, 2020.

Em outra pergunta, indagou-se o motivo pelo qual o professor não utiliza as redes sociais, foram obtidos os dados expressados no gráfico 2.

**Gráfico 02:** Docentes que não utilizam as redes sociais.



**Fonte:** Autores, 2020.

A porção dos docentes que não fazem uso das TICs Facebook e Instagram como ferramentas de auxílio pedagógico nessa pesquisa foram de 52 respostas. O não uso dessa tecnologia por 64% dos participantes foi atribuído como mecanismos inadequado para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de COVID-19. Não obstante, precisamos enxergar as mídias sociais como grandes instrumentos auxiliares no processo pedagógico e não como vilãs; a introdução formal do uso das várias mídias sociais como o Facebook e Instagram no processo pedagógico é um benefício a nosso favor (PIMENTA; FIGUEIRA, 2019).

Por outro lado, 36% declararam não possuírem afinidade, bem como, conhecimento adequado para o aproveitamento tecnológico dessas ferramentas no auxílio didático.

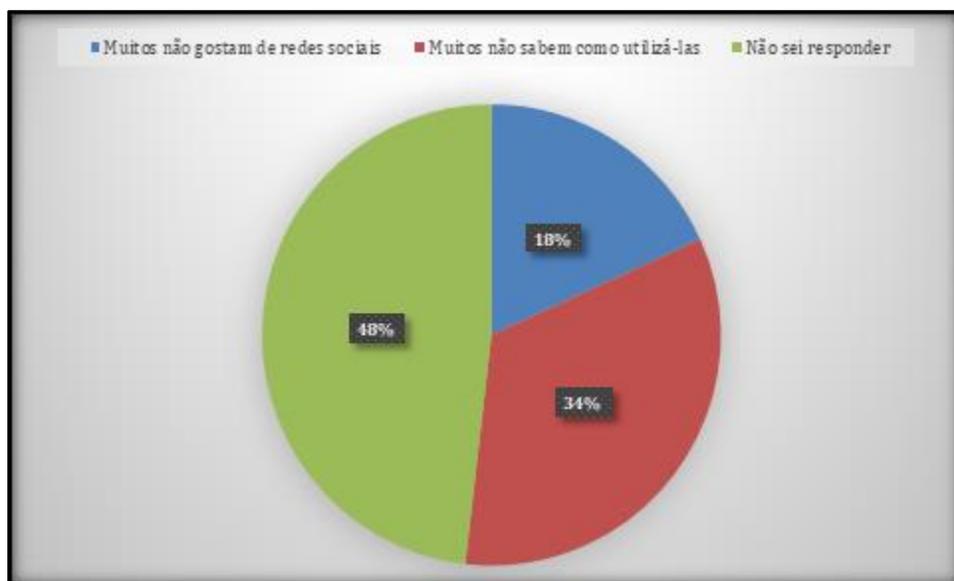
Este dado chama atenção pelo fato dessas ferramentas serem muito utilizadas como redes sociais e não como forma de ensino-aprendizado, ou seja, as pessoas utilizam como entretenimento e não como metodologia ativa (SCHEMBRI, 2019).

Sobre a ótica dos alunos, observou-se que pelo entendimento dos 224 alunos que participaram do questionário, 79,5% dos professores não utilizam as redes sociais para o tratamento de assuntos pedagógicos. Enquanto, apenas 20,5% dos alunos entrevistados afirmaram o uso das redes sociais por parte dos seus Professores.

O exclusivo papel da tecnologia é tornar fácil os trabalhos da vida humana, e isto inclui também o processo de ensino/aprendizagem das instituições educacionais. Schembri (2019), constatou em sua pesquisa que, os alunos que estão envolvidos nos grupos do Facebook tiveram médias maiores entre as três turmas pesquisadas, o que evidencia que o Facebook pode ser uma ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem EaD muito positiva, eficaz e eficiente.

Maciel-ferreira (2019), reafirmam que a evolução do atual sistema mecanizado de ensino público diante as reais e recentes necessidades, apenas se concretizará por meio da inserção das Tecnologias da Comunicação e informação (TICs) no meio educacional.

**Gráfico 03:** Perspectiva dos alunos quanto ao não uso das redes sociais pelos Professores.



**Fonte:** Autores, 2020.

Perante a visão dos 220 discentes, 48% revelaram não saber o motivo pelo qual os professores não utilizam as redes sociais: Facebook/Instagram como ferramenta de auxílio no processo didático. Contudo, 52% dos alunos entrevistados, alegaram que desses, 18% afirmam que muitos professores não gostam das redes sociais, e sob outra perspectiva, 34% dos alunos asseguraram que parte dos seus professores não sabem como utilizar tais ferramentas digitais.

O período de isolamento social necessário diante da COVID-19, despertando o interesse por diversas plataformas digitais como Facebook e Instagram que podem ser usadas para dar continuidade ao ensino/aprendizagem de maneira EAD, essas ferramentas digitais são capazes proporcionar em um espaço totalmente online o que é oferecido em uma sala de aula. No entanto, Avelino e Mendes (2020) e Camacho et al. (2020), ressaltam que para a melhor utilização das TICs é exigido um certo conhecimento, bem como, o constante treinamento do professor/tutor, evitando dificuldades do processo educacional no âmbito digital.

Foram indagados também no questionário sobre o acesso à internet nesse tempo de Covid-19, os dados revelam que, das 284 respostas 84,5% responderam que aumentou sim o acesso à internet nesse momento de reclusão.

O isolamento social como medida de proteção declarada pela Organização Mundial de Saúde fez com que as pessoas tivessem como principal forma de entretenimento, busca de informação e passa tempo o uso da internet, pois somente 15,5% declararam não ter alterado seu número de acesso neste período de pandemia.

Um estudo de 2020 sobre Redes Sociais Virtuais em seus resultados apontou que os acadêmicos utilizam como principais redes sociais, o Instagram e o Facebook, sendo o Facebook a rede social mais acessada do mundo com mais de 129 milhões de usuários ativos no Brasil, ambas apresentam frequência diária, para acessar informações gerais, entretenimentos, relações pessoais, trabalhos e atividades acadêmicas (CRUZ, 2020).

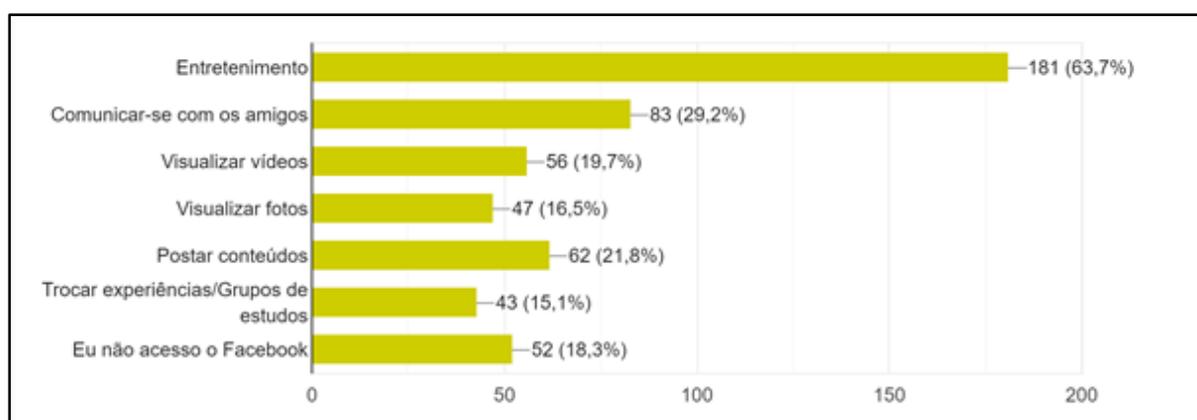
Em um ponto de vista pedagógico as redes sociais, como Facebook e Instagram, bem como os blogs, são estratégias importantes a serem utilizadas como plataformas no processo do ensino/aprendizagem, entretanto, ainda são bastante hostilizadas e recusadas no meio formal, pois, a escrita, muitas vezes, se torna informal e não apropriada na gramática normativa.

Apesar disso, as mídias sociais são, na verdade, uma forma de interação e aprendizado entre seus usuários, possibilitando, assim, uma gama de conteúdo a ser difundida e internalizada em cada indivíduo. Tudo isso faz com que os sistemas de informação estejam sempre mais aprimorados, bem como seus conteúdos mais sintetizados (PIMENTEL; FIGUEIRA, 2019).

A utilização das redes sociais Facebook e Instagram em âmbito midiático podem ser mediadoras no processo de crescimento e desenvolvimento nos métodos de ensino-aprendizagem. Pois, o intermédio disponibilizado pelo ciberespaço e cibercultura, é possível inserir novas formas de interação e conectividade com professores e alunos através de diversos métodos favoráveis ao processo do ensino-aprendizagem como o enriquecimento do conhecimento diante a percepção de diferentes visões de mundo, as manifestações de ideias e opiniões e principalmente, a interação pedagógica no âmbito EaD (PIMENTEL; FIGUEIRA & MACIEL-FERREIRA, 2019).

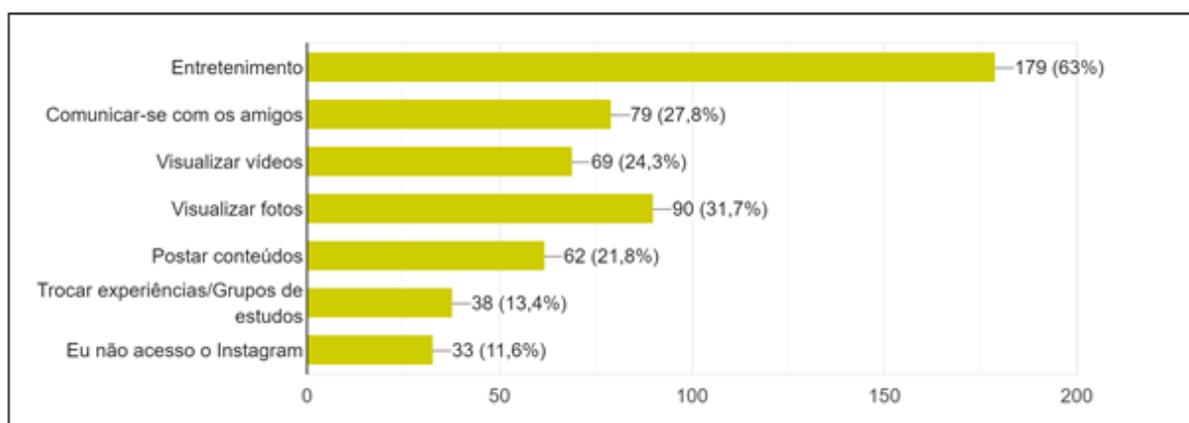
Sobre a temática da razão a qual utilizam as redes sociais Facebook e o Instagram, os mesmos corroboraram com o que já apontavam as evidências a de que usam para o entretenimento, como pode ser observado nos gráficos 6 e 7.

**Gráfico 04:** Uso da rede social Facebook.



**Fonte:** Autores, 2020.

**Gráfico 05:** Uso da rede social Instagram.



**Fonte:** Autores, 2020.

Esses dados demonstram o que de fato os alunos e professores pensam acerca das redes sociais e o processo de ensino-aprendizagem inserido no ciberespaço. Ademais, através destas respostas, também é possível identificar como eles utilizam as mídias sociais.

Esse estudo revelou, com base nos 284 resultados, que o uso das redes sociais Facebook e Instagram, em média, estão atreladas ao entretenimento dos usuários correspondendo a 63,4% das respostas adquiridas.

Por outro lado, 28,5% dos entrevistados também utilizam as ferramentas para comunicar-se entre amigos, ou seja, lendo e escrevendo de maneira muito mais habitual do que fariam fora dessas mídias, enquanto que, 23,1% usam para visualização de fotos e vídeos.

Já a parcela que aplica os softwares digitais de interação social a divulgação de conteúdo, bem como, a troca de experiência entre grupos de estudos equivalem a 18%, esse manuseio cotidiano de informações e textos compartilhados por diversas culturas nessas plataformas melhoram por meio da leitura a obtenção do conhecimento. E os que não usam essas ferramentas forma os irrisórios 15%.

#### **4. Considerações Finais**

As redes sociais virtuais como o Facebook e Instagram visam a criação de um relacionamento com outras pessoas, sempre compartilhando objetivos em comum, criando suas próprias comunidades com um conjunto de pessoas do mesmo grupo social.

Partindo das 284 opiniões dos alunos e professores aqui descritas, as mídias sociais são vistas pela maioria deles, como uma ferramenta favorável e útil no dia a dia. Entretanto, uma menor parte dos participantes da pesquisa pensam que as mídias sociais não acrescentam, praticamente, em nada em seu cotidiano. Ressaltamos que as conclusões resultaram de nossa análise qualitativa e nosso entendimento.

O uso das redes sociais virtuais Facebook e Instagram como ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem ainda não é tão expressivo, e necessita de uma forte mudança para sua introdução no processo pedagógico. A presença dessas ferramentas no

ambiente didático, é capaz de proporcionar o fortalecimento das relações e discussões temáticas, auxiliando no aprofundamento dos temas, na síntese de ideias, no levantamento de aspectos significativos, secundários e na análise crítica dos dados.

Foi possível apontar ainda pela pesquisa que a utilização de redes sociais como Facebook e Instagram, em concomitância com a metodologia EaD, pode servir e colaborar para a superação da sensação de isolamento em resposta à pandemia do Coronavírus por parte de alguns alunos e professores.

Estas ferramentas têm sido muito utilizadas nesses tempos de pandemia para a realização de *lives* sobre temas específicos e para públicos diversos. A “novidade” tem atraído muitos alunos para discussão, participação e interação entre professores e o público em geral.

Os dados dessa pesquisa concluem que as ferramentas Facebook e Instagram podem e são formas de ensino, mas acabam subutilizadas por serem usadas mais para fins de entretenimento.

Acreditamos que em meio à crise, novas estratégias precisam ser criadas para o alcance de resultados, especialmente no âmbito da educação, cujos desafios sempre exigem muito mais criatividade. Assim, vimos como forte oportunidade o uso dessas ferramentas no processo ensino-aprendizagem, capaz de provocar interesse no estudante durante o ensino e, por consequência, estímulo ao professor que conduz o aprendizado.

## 5. Agradecimentos

Agradecemos aos nossos familiares pelos incentivos, os quais nunca negaram palavras de força, fé e determinação e a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa. Também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelas bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC aos autores Pedro Monteiro Cardoso e Walmira Ferreira Lopes. Por fim, agradecemos de maneira individual a todos os autores que por meio de suas contribuições, fizeram com que esse artigo se tornasse real.

## 6. Referências

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca et al. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem.. : Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem.. **Rios Eletrônica**: Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro., Bahia, v. 17, n. 12, p. 44-61, 17 jul. 2018.

CAVALIERE, I.A.L. Hanseniano. Ser ou não ser interno: eis a questão. *Cadernos Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. XVII, n.1, p. 203-219 jan. mar. 2009.

CAVALIERE, I.A.L.; COSTA, G. S. Isolamento social, sociabilidades e redes sociais de cuidados. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 21 [ 2 ]: 491-516, 2011.

CHURKIN, Ody Marcos. Educação à distância um marco civilizatório, um olhar holístico da pedagogia: sinergia e reflexões na conectividade em tempos de COVID-19. **Brazilian Journal Of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 3178-3196, abr. 2020.

Macedo, G. M. M. de, Queiroz, M. F. de A., Silva, A. R. da, Pinheiro, B. V. da S., Franco, M. C. A., & Xavier, M. B. (2019). Distribuição espacial e evolução temporal da hanseníase em uma área de antiga colônia no estado do Pará. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(12), e582. <https://doi.org/10.25248/reas.e582.2019>.

FARIAS, H. S. de. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. *Espaço e Economia* [Online], 17 | 2020. URL: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/11357>; DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>.

Organização Mundial da Saúde (2020). **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report –51**. OMS, Recuperado em 25 de Abril, 2020, [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57\\_10](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10).

Ministério da Educação (2020). **Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020 que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. MEC, Recuperado em 26 de Abril, 2020, <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Pereira, A. S. et al. (2018). **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, Recuperado em 29 de Abril, 2020, [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_MetodologiaPesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_MetodologiaPesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1).

FARIAS, Heitor Soares de. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. **Espaço e Economia**, [s.l.], n. 17, p. 1-12, 7 abr. 2020. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA COVID-19. **Boletim de Conjuntura: BOCA**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 1 maio 2020. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>.

MACIEL-FERREIRA, Thiago. New Methods for a New Education. **Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 83-102, 30 jun. 2019. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2019.junio.83-102>.

PIMENTA, Ingrid Ramos; FIGUEIRA, Arlene da Fonseca. O USO DAS REDES SOCIAIS COMO FORMA DE APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **KhÔra: REVISTA TRANSDISCIPLINAR**, Campo Grande, v. 6, n. 7, jul. 2019.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal et al. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. : orientações relevantes. **Research, Society And Development**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 2-12, 27 mar. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3151>.

CRUZ, Maria do Socorro Corrêa. REDES SOCIAIS VIRTUAIS: percepção, finalidade e a influência no comportamento dos acadêmicos. : percepção, finalidade e a influência no comportamento dos acadêmicos. **Brazilian Journal Of Development**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 12433-12446, 2020. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n3-199>.

SCHEMBRI, Teresa Maria. **O enriquecimento da interação por Redes Sociais entre estudantes e professores no EaD**. 2019. 68 p. Monografia apresentada ao curso de pósgraduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Especialista em Linguagens e Educação a Distância. Florianópolis, 2019.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**



**Neidi Liziane Copetti da Silva** é mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Libera Limes (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora efetiva na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Possui experiência como docente no curso de Pedagogia da Anhanguera Educacional, no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Experiência como ministrante de oficinas e palestras nas áreas de Educação Lúdica, Jogos e Brincadeiras, Literatura Infanto-juvenil e Educação Especial. Docente e orientadora no curso de Pós-graduação em Mídias na Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Participação significativa em Bancas de

Conclusão de curso como Orientadora e Membro. Atualmente atua como Coordenadora de Inclusão na Coordenadoria de Educação Básica (CEB), no município de Porto Murtinho, MS.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

acadêmico, 20, 28, 29, 30  
acadêmicos, 9, 18, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 70, 73  
ação, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 22, 41, 42, 45, 48, 49, 51, 58  
ações, 6, 9, 10, 12, 22, 24, 25, 26, 27, 38, 42, 44, 49,  
53, 54, 55, 60, 61  
alimentar, 57, 58  
alunos, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 23, 25, 28,  
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 50, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
71, 72  
aperfeiçoamento, 8, 14, 19  
aprendizado, 19, 22, 25, 35, 36, 60, 67, 68, 70, 72  
aprendizagem, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 25,  
26, 27, 32, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72  
aprendizagens, 12, 30  
APS, 55, 56, 60  
assistêmicas, 18, 21, 27  
atividades, 12, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35,  
36, 39, 42, 47, 54, 55, 56, 60, 61, 65, 70  
aula, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 26, 32, 33,  
34, 35, 36, 40, 69  
aulas, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,  
36, 62, 65, 67, 73  
autobiográficas, 38  
autoimagem, 15, 39, 40, 48  
autonomia, 51, 54, 55, 59, 61  
autônomo, 54  
autorretrato, 6, 39, 40, 41, 43, 46, 50, 51  
autorretratos, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49,  
50, 51  
avaliações, 15, 35, 36

### B

bebê, 53, 55, 57, 58, 59  
biográfico, 39  
BNCC, 19, 26, 31  
Brasil, 5

### C

caravana, 23  
carreira, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21  
cibercultura, 70  
ciberespaço, 70, 71  
científica, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 56, 73  
científico, 18, 25, 26  
CNE, 30, 36, 54  
competência, 19  
competências, 6, 11, 12, 14, 26, 30  
complexidade, 8, 10, 12  
comunidades, 59, 71  
conectividade, 66, 70, 72  
conflitos, 15  
confronto, 12  
conhecimento, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 21, 22, 25, 26,  
27, 30, 49, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 66, 68, 69, 70, 71  
conhecimentos, 8, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 25, 54,  
55, 58  
conteúdos, 6, 11, 20, 21, 23, 32, 70  
Coronavírus, 64, 65, 66, 67, 72  
COVID, 6, 28, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73  
Covid-19, 30, 36, 58, 60, 69, 73

criatividade, 19, 20, 60, 61, 72  
criticidade, 7  
curriculares, 11, 30  
currículo, 9, 41  
curso, 7, 8, 13, 18, 20, 22, 26, 29, 31, 33, 38, 55, 73, 74  
cursos, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 28, 29, 30, 62

### D

deficiente, 9  
democrática, 61  
desafio, 9, 14, 19, 22, 23, 36, 58  
desenvolvimento, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 23,  
25, 26, 27, 28, 30, 56, 59, 60, 61, 62, 70  
dialógico, 40  
diálogo, 7, 34, 42, 54, 57, 58  
didático, 13, 17, 19, 20, 67, 68, 69, 72  
diretrizes, 15, 29  
disciplina, 10, 19, 21, 24, 26, 29, 30, 31, 39, 58  
disciplinas, 10, 19, 47, 54  
diversidade, 11, 12, 50  
docência, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 30, 39  
docente, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20,  
21, 22, 28, 29, 30, 37, 53, 56, 57, 74  
docentes, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 20, 21, 27, 28, 29,  
34, 68  
doenças, 57, 60, 65  
domo, 42

### E

EaD, 64, 68, 70, 72, 73  
econômicas, 12  
educação, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 19, 26, 28, 29, 30, 31,  
36, 39, 53, 54, 55, 58, 60, 62, 63, 72, 73  
educacional, 31, 54, 64, 65, 67, 69  
educador, 11, 12, 16  
educando, 18, 21, 27  
educativa, 7, 10, 16  
emancipatório, 54  
empoderamento, 54, 60  
enfermeiros, 57, 61  
ensinar, 9, 11, 12, 13, 16, 19, 21  
ensino, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24,  
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 52,  
54, 55, 58, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74  
EPS, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61  
escola, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 23, 25, 30, 31, 32, 35, 36,  
39, 41, 50  
escolar, 6, 12, 13, 14, 15, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33,  
37, 38, 39, 41, 50, 54  
escolares, 30, 39, 40, 42, 46  
especializado, 11  
estágio, 6, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 58, 60, 61,  
62  
estereótipos, 39  
estratégia, 25, 43, 44, 47, 52, 58, 62, 65, 73  
estrutura, 24, 31, 36, 39, 48, 54  
estudantes, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 32,  
38, 39, 40, 41, 46, 50, 64, 66, 73  
evidências, 54, 70  
exercício, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 39  
expectativas, 12, 14, 39, 40, 49  
experiência, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 27, 28, 29, 30, 38,  
39, 41, 42, 53, 55, 60, 61, 71

experiências, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 36, 42, 54, 59, 61

## F

família, 49, 56  
fenômenos, 19, 23, 26, 44  
formação, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 60, 61, 67  
fotografia, 43, 45, 46, 47, 51  
frustrações, 10, 12

## G

graduação, 7, 10, 22, 26, 28, 30, 35, 36, 74

## I

individualidade, 48, 51  
inovação, 19, 60  
insegurança, 12, 14  
instituições, 18, 22, 24, 28, 29, 30, 39, 54, 55, 64, 65, 66, 67, 68  
interação, 10, 21, 23, 25, 32, 33, 34, 36, 41, 42, 44, 53, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73  
interativa, 34  
isolamento, 28, 29, 30, 31, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 73

## J

jogo, 28, 34, 36, 48, 51  
jogos, 19, 28

## L

leis, 15, 29, 54  
licenciandos, 40  
licenciatura, 7, 8, 20, 29, 30, 38, 62  
licenciaturas, 11, 28, 29, 37  
*live*, 33, 36  
livro, 5, 6, 19, 20

## M

máscara, 43, 44, 57  
máscaras, 57  
**médica**, 5  
metodologia, 8, 16, 21, 25, 27, 39, 40, 51, 52, 64, 68, 72  
métodos, 19, 20, 35, 38, 66, 70  
mídias, 55, 59, 68, 70, 71  
mobilização, 9, 13  
morbimortalidade, 57  
multifacetadas, 50

## N

narrativas, 39, 41, 45

## O

ociosidade, 65  
OMS, 29, 65, 73  
*on-line*, 31, 32, 35

## P

pandemia, 6, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 73

pandêmico, 29  
pareceres, 29, 30  
participação, 20, 22, 25, 28, 30, 33, 36, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 72  
PCN, 20, 27  
pedagógico, 11, 16, 17, 39, 68, 70, 71  
pesquisa, 6, 15, 16, 20, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 52, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73  
pesquisar, 13, 52  
PIBID, 27, 38, 39  
PNE, 7, 15  
políticas, 8, 21, 36, 49  
prática, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 26, 29, 30, 34, 37, 46, 54, 57  
práticas, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 28, 51, 54, 55, 58, 60, 61, 62  
práxis, 7, 8, 10, 11  
problema, 7, 8, 10, 12, 19, 67  
processo, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 32, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 54, 56, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72  
produção, 8, 9, 11, 21, 40  
professor, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 26, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 65, 66, 68, 69, 72  
professores, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 31, 36, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73  
profissão, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 30  
projetos, 39, 48, 49, 50  
protagonista, 22, 61

## R

readaptar, 61  
readequirar, 61  
recursos, 6, 23, 28, 29, 31, 34, 45, 54, 59  
redes, 6, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 59, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72  
reflexão, 7, 11, 13, 14, 19, 27  
reprodução, 5, 10  
resoluções, 29, 30  
responsabilidade, 5, 6, 8, 13

## S

saberes, 6, 9, 10, 11, 15, 20, 25, 28, 36, 54, 59  
saúde, 5, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65  
sintomáticos, 56  
sistemática, 18, 21, 27  
sobrecarga, 13, 29, 65  
sobrevivência, 12, 13  
sociais, 6, 10, 12, 20, 21, 22, 24, 26, 30, 39, 44, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72  
sociedade, 8, 9, 20, 32, 38, 39, 42, 45, 48, 50, 51, 65, 66  
socioprofissional, 12  
supervisionado, 28, 29, 30, 37, 58, 60, 61, 62  
SUS, 54, 56, 59

## T

tecnologias, 27, 29, 54, 60, 65, 66  
tecnológico, 68  
teoria, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 51, 52  
teorias, 9, 15, 20, 25, 30, 54  
teórico, 9, 10, 15  
tradições, 50  
transformação, 9, 11

transformações, 11

## U

usuário, 54, 56, 60, 61

## V

vestibular, 20  
vestibulares, 34, 35, 36  
vídeo, 32, 58  
videoaulas, 65  
virtuais, 64, 71  
vivência, 14, 15, 55

Para saber mais sobre os títulos, autoras e autores da EDITORA INOVAR,  
visite o site [www.editorainovar.com.br](http://www.editorainovar.com.br) e siga as nossas redes sociais



*Imortalizar ideias e transformar vidas!*



Sem dúvida, a obra é, por si só, um convite à leitura. Mas, mais do que isso, os textos aqui contemplados permitem reflexões interessantes sobre os diferentes cenários formativos e práticos nos quais docentes de várias regiões do Brasil exercem suas funções, cada qual com suas especificidades, visão de mundo, engajamento, disponibilidade de recursos, entre tantos outros fatores que envolvem a atuação docente e repercutem na comunidade em que se inserem, pois não se faz educação sozinho.

Ao fazermos a leitura prévia dos artigos, observamos a responsabilidade de cada autor com a escrita e, sobretudo, com o seu fazer docente. Professores-pesquisadores, preocupados em alinhar os conteúdos tradicionais aos novos saberes. Nesse sentido, temáticas como identidade docente, competências interpessoais, relação entre teoria e prática, metodologias ativas, utilização das redes sociais e da música como ferramentas de ensino, estágio curricular e suas peculiaridades, educação popular e autorretrato como método de pesquisa estão presentes nessa obra, desvelando práticas reflexivas, formativas e significativas para os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam professores, alunos ou mesmo a comunidade escolar.

ISBN 978-65-86212-67-9



9 786586 212679 >