



PRATICANDO A ESCOLA EM OUTROS ESPAÇOS: O COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EM SEROPÉDICA (2020-2021)

 10.5935/2177-6644.20210018

PRACTICING SCHOOL IN OTHER SPACES:
DAILY SCHOOL LIFE IN REMOTE
TEACHING IN SEROPÉDICA (2020-2021)

PRACTICAR LA ESCUELA EN OTROS
ESPACIOS: EL COTIDIANO ESCOLAR EN
LA ENSEÑANZA REMOTA EN
SEROPÉDICA (2020-2021)

Natália Vial de Oliveira *

 <https://orcid.org/0000-0002-1011-1981>

Maria Eduarda Meirelles Pedretti **

 <https://orcid.org/0000-0002-0570-7211>

Resumo: O presente trabalho busca analisar os relatos de etnografia escolar produzidos pelos residentes do núcleo de História do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo é ver como o espaço escolar pôde ser praticado no cotidiano do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Seropédica.


Palavras-chave: Etnografia escolar. Pandemia. Ensino Remoto. Ensino de História.


Abstract: The present study seeks to analyze the reports of school ethnography produced by the residents of the History Center of the Pedagogical Residency Program of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). The goal is to see how the school space could be practiced in the daily life of remote education during the COVID-19 pandemic in the city of Seropédica.

Key-words: Ethnography. Pandemic. Remote Education. History Teaching.

Resumen: El presente trabajo busca analizar los relatos de etnografía escolar producidos por los residentes del núcleo de Historia del Programa de Residencia Pedagógica de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ). El objetivo es ver cómo el espacio escolar pudo ser practicado en el cotidiano de la enseñanza remota durante la pandemia de COVID-19 en la ciudad de Seropédica.

Palabras-clave: Etnografía Escolar. Pandemia. Enseñanza a Distancia. Enseñanza de Historia.

* Doutoranda em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de História na Rede Pública de Ensino (SMECE - Seropédica).  <http://lattes.cnpq.br/6974236134526798> - E-mail: natalia_vial@hotmail.com.

** Graduanda em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista no Programa de Residência Pedagógica financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  <http://lattes.cnpq.br/2236798173687988> - E-mail: pedretti.historia@gmail.com.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre aspectos do cotidiano escolar em um contexto onde o espaço da escola precisou ser praticado em outro espaço em decorrência da necessidade de distanciamento social por conta da pandemia de COVID-19¹.

Para tanto, usaremos os diários feitos pelos/as participantes do núcleo de História, do *Campus* de Seropédica, do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O material utilizado para essa reflexão é composto por relatos que usam como método a etnografia escolar. Entendemos ser também oportuno observar como essa metodologia se adaptou em tempos de ensino remoto, ainda que esse não seja o objetivo central desse trabalho.

Em um primeiro momento faremos uma apresentação do Programa de Residência Pedagógica, do projeto do *Campus* de Seropédica e da escola-campo. Também apresentaremos a reação do município e as dificuldades que surgiram diante da imposição do ensino remoto causada pela pandemia. Essa apresentação, em nosso entender, faz-se necessária por dar conta de apontar para questões que muito facilmente podem ser compartilhadas em outras partes do país. Após esses apontamentos iniciais, analisaremos, com auxílio de uma literatura que sabemos não ter sido pensada para o ensino remoto, de que forma esse material pode ajudar na formação tanto dos estudantes da Rede Pública de Ensino, ao passo que pode permitir que se pensem *táticas* para contornar os problemas causados pelo distanciamento, como dos licenciandos em processo de formação na docência de História. A tática é malícia, *swing*, jogo. “Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 1998, p. 100).

Como muitos dos relatos disferem críticas a elementos tanto da administração pública como da gestão/coordenação escolar, optamos por não identificar os participantes do Programa e a escola onde atuam. Por esse motivo, todos os participantes do Programa de Residência Pedagógica serão tratados por suas funções: residentes, coordenador, orientador e preceptor. Utilizamos para análise os diários de campo de 9 residentes (8 mulheres e 1 homem), que numeramos para diferenciação, e cujos relatos estão datados entre dezembro de 2020 e agosto de 2021. Esses residentes têm suas atividades desenvolvidas numa escola-campo pertencente ao município e que, portanto, dedica-se ao Ensino Fundamental, atuando em turmas de 6º, 7º e 9º ano.

¹ Segundo dados do painel CONASS (Conselho Nacional de Secretários de Saúde), no momento de elaboração dessa reflexão, o Brasil contava com pouco mais de 21 milhões de casos registrados e 594 mil mortes por COVID-19. Fonte: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em 27/09/2021.

Durante a leitura dos relatos, percebemos que alguns temas foram destacados por todos os residentes, que registraram suas impressões sobre temas como materiais didáticos, administração pública, coordenação pedagógica e a participação das famílias nesse novo contexto escolar. A forma como esses temas foram registrados serão aqui um objeto de reflexão.

Segundo Elsie Rockwell (1995), podemos encontrar o conteúdo da experiência escolar nas formas de transmissão do conhecimento, na forma como o ensino se organiza e nas relações que mantém de pé o processo escolar. Nesse sentido, um olhar que queira compreender o processo escolar, desconsiderando a experiência cotidiana poderia deixar escapar aspectos que não estão presentes no planejamento pedagógico, mas que são compartilhados pelos agentes envolvidos no processo educacional. Analisar as atividades cotidianas seria um posicionamento teórico para questionar a imagem idealizada desse processo. Esse seria, portanto, o valor de qualquer análise pautada no cotidiano: 1) romper com idealizações evitando concepções totalizantes e cristalizadas para explicar realidades sociais e 2) partir do micro para conjecturar o macro.

Mas, e quando o cotidiano escolar não mais acontece no espaço físico da escola? Quais os meios que podemos utilizar para dar conta desse processo tão idealizado nos planejamentos e debates pedagógicos?

O Ensino e a Residência: a escola como espaço

Desde o início do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, professores tiveram de fazer uso do ensino remoto para que se garantisse o direito dos alunos e alunas à carga horária de 800 horas exigidas em lei (BRASIL, 2020). No caso específico da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município de Seropédica, doravante SMECE-Seropédica, o esforço inicial foi para que professores da rede produzissem materiais de revisão que seriam enviados para o endereço eletrônico da escola para a distribuição entre os estudantes.

Esse sistema, adotado emergencialmente, durou por aproximadamente quatro meses, até que fosse implementado o uso de uma plataforma digital para que educadores e educadoras pudessem disponibilizar seus materiais, chamados por órgãos administrativos de “aula”. Essa plataforma, não parecia ter sido desenvolvida com propósitos educacionais, uma vez que não possibilitava qualquer tipo de interação entre professores e estudantes. O resultado da falta de interação era a impossibilidade de avaliar se, de fato, os objetivos propostos pelas atividades planejadas pelos professores foram alcançados.

É nesse contexto de diversas limitações do ensino remoto – que não se restringem ao

município de Seropédica² – que entrou em atividade nessa cidade, o Programa de Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil em março de 2018. O Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) trazia o objetivo de implementar projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (CAPES, 2018, p. 1).

O Programa foi criado como uma atividade de formação, estando destinado a discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura, devendo ser desenvolvido em uma escola pública de educação básica, denominada no edital da CAPES como “escola-campo”. Essa escola deveria estar devidamente cadastrada na Instituição de Ensino Superior (IES) para o cumprimento do estágio curricular obrigatório dos licenciandos. Sobre o total de horas, o edital previa um total de 440 horas distribuídas entre ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas, sendo 100 horas para regência e o restante para planejamento e execução de intervenções pedagógicas) e elaboração de relatório final, avaliação e, finalmente, a socialização das atividades.

O edital previa ainda que o residente seria acompanhado na unidade escolar, ou escola-campo, por um professor (preceptor) e na IES por um professor orientador. As IES deveriam apresentar ao Programa um projeto, com cronograma de execução para 18 meses assinado por um coordenador institucional. Os objetivos do Programa de Residência Pedagógica foram listados da seguinte forma:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o núcleo de História do Programa de

² Os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C), com levantamento feito no 4º trimestre de 2019, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o número de brasileiros que não tinham acesso à rede mundial de computadores era de 45,9 milhões, o que correspondia a 25,3% da população com 10 anos ou mais.

Residência Pedagógica possui dois professores orientadores, dois professores preceptores e vinte residentes, sendo dezesseis bolsistas e quatro voluntários. As “escolas-campo” são duas: uma de Ensino Fundamental e um CIEP onde o trabalho se dá com Ensino Médio. Ambas estão localizadas na região central da cidade de Seropédica.

Vale ressaltar que o projeto elaborado não previa sua execução em um momento em que a “imersão” – parte a que se dedica o maior número de horas da Residência Pedagógica – não pudesse ser feita no espaço físico da sala de aula. Contudo, entendemos nesse trabalho que mesmo durante o ensino remoto, a escola pôde ser pensada como um lugar praticado, pois como definiu Certeau, “[...] o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p. 202). Ainda segundo o historiador:

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. **Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.** O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’ (CERTEAU, 1998, p. 202, grifo nosso).

Como ressaltado acima, importa aqui considerar o espaço escolar como um efeito passível de agenciamento e de transformações operadas no cotidiano. Partindo dessa concepção, importa verificar de que modo os envolvidos nas aulas remotas fizeram, operaram o espaço escolar, diante dos conflitos colocados por políticas educacionais. Dito de outra forma, importa interrogar de que maneira, a escola foi produzida por esses agentes.

O cotidiano nos diários: uma etnografia do ensino remoto

Durante a leitura dos diários, pudemos perceber diversos temas que apareciam em vários registros. O cotidiano do Programa começou a ser registrado em meados de dezembro de 2020 e o último registro analisado data de final de agosto. Nos primeiros registros, reuniões com o coordenador, a orientadora e o preceptor foram narradas por todos os residentes e, alguns deixaram registro de suas expectativas para o início dos trabalhos com as turmas. No primeiro diário da residente Nº 8, ela afirma que sua expectativa em relação ao programa de Residência Pedagógica estava relacionada exclusivamente a estar conectada com a docência de forma presencial. Participar do Programa de Residência proporcionaria o primeiro contato com a escola, com os alunos e com o

trabalho pedagógico. Noutra ocasião, a mesma residente registra:

Devido a pandemia de COVID-19 e a situação conturbada que o Brasil se encontra, não foi possível realizar um trabalho presencial nas escolas, portanto o trabalho no programa de Residência Pedagógica se limitou às reuniões com os coordenadores e preceptores, junto com os outros discentes que também participam do programa. Em um primeiro momento, houve a frustração de não poder ter essa experiência de forma presencial, mas logo pôde se constatar que as reuniões seriam fundamentais para formação docente dos bolsistas (RESIDENTE Nº 8).

O Residente Nº 6 também registra em seu segundo diário todo o seu desapontamento por sua experiência na Residência Pedagógica não ter se dado diretamente com os alunos. Mas, sua fala não se restringe ao registro dessa frustração. Ele atribui a responsabilidade à falta de funcionalidade da plataforma de aulas de ensino a distância, que, como já foi destacado no início do trabalho, não permitia qualquer interação entre professores e estudantes. O tom frustrado de alguns residentes começa a mudar após a segunda quinzena de maio, quando eles começam, de fato, a interagir com estudantes do Ensino Fundamental. Tal mudança aparece registrada da seguinte forma:

Estou gostando bastante da experiência docente através da residência. Tive o meu primeiro contato com os alunos através do programa e estou colocando bastante expectativa nas próximas reuniões. Apesar da experiência ser remota, estou enxergando isso como uma forma inovadora de lidar com os alunos, e uma experiência a somar com o que pode vir futuramente no modo presencial (RESIDENTE Nº 6).

Essa falta de contato é, para a Residente Nº 1, uma limitação mesmo nas atividades que somente na aparência não se relacionam com o espaço da sala de aula. Na primeira reunião foi pedido aos residentes que elaborassem um “plano de ação”. Diante do pedido, a residente questiona como elaborar um planejamento sem ter noção de qual seria o público alvo das ações programadas.

O incômodo com essa falta de contato entre residentes e estudantes do ensino básico foi tão forte que os residentes registraram as táticas mobilizadas para receber a primeira dose da vacina contra o Covid-19 no momento de vacinação dos profissionais da educação. A insistência dos residentes teria se dado diante da possibilidade de retorno às aulas presenciais, pois o preceptor os havia informado que as escolas particulares do município haviam retomado as aulas presenciais e, possivelmente, haveria uma pressão para as escolas públicas do município seguissem o mesmo caminho (RESIDENTE Nº 1).

Aqui se dialoga com as disposições teóricas de Michel de Certeau (1998, p. 101). O modo de fazer dos residentes, conscientemente, engendrava discursos de resistência, já que as vacinas, até aquele momento, seriam destinadas apenas aos profissionais da educação. “Em suma, a tática é a arma do fraco” e é com tal arma que os residentes passaram a buscar alcançar seus objetivos.

Durante as primeiras reuniões com os residentes do programa, o professor preceptor

apresentou aos bolsistas o material didático disponibilizado pelo governo municipal para os alunos da rede, que consistia em uma apostila elaborada por parte de professores que atuavam na rede. Após a apresentação, o preceptor pediu que os residentes analisassem o material e socializassem o resultado de suas análises para ser discutido em reunião. Desse pedido, emerge um tema que se fez presente em 100% dos relatos: a impressão de cada residente sobre o material disponibilizado pela Secretaria de Educação e apresentado para análise.

Na análise da Residente Nº 1, os textos e exercícios presentes nas apostilas “são tradicionais e aparecem de forma padrão. Não houve um empenho em propor os temas, conteúdos e atividades de formas diferentes” (RESIDENTE Nº 1). Ainda, segundo a mesma residente, o professor deveria, diante das limitações do material entregue, “elaborar materiais e atividades complementares que contenham perspectivas mais elaboradas, explicações didáticas e que gerem interesse nos alunos”.

A Residente Nº 9 narra o contato com o material da seguinte maneira:

Durante a reunião, preceptor explicou a situação atual da sua escola no Ead. Ele nos informou que a Secretaria de Educação enviou as apostilas que eles irão trabalhar com os alunos. Nesse momento eu abri o arquivo e fiz uma breve leitura do material. Fica claro o despreparo da equipe responsável pela apostila – o preceptor explicou da falta de organização e de diálogo com os professores: não aconteceram reuniões ou mediações para a produção da apostila. O preceptor também comentou a dificuldade que existe em trabalhar o livro didático com os alunos nesse momento, pois alguns livros estavam em falta na escola. O preceptor comentou sobre um livro didático em *pdf* que ele vem utilizando como apoio em suas aulas e esse material também foi disponibilizado para os residentes.

A mesma impressão pode ser lida no diário do Residente Nº 6, onde aparece o registro da percepção de uma visível insatisfação do professor preceptor em falar sobre os materiais fornecidos pelo governo. Os materiais didáticos fornecidos são, na opinião do residente, “apostilas com atividades padronizadas, com pequenos textos e perguntas relacionados ao texto” (RESIDENTE 6). E essas são as características que, segundo ele, fazem com que a aprendizagem dos alunos se torne fraca e insuficiente.

A Residente Nº 8, afirma que o grupo foi unânime em apontar a insuficiência dos materiais. As razões apontadas para o apontamento estavam no tamanho disponibilizado nas apostilas para o conteúdo de História e no modo como as atividades foram desenvolvidas, não possibilitando que os alunos pensem os conteúdos de maneira histórica. A residente ainda ressalta que a narrativa dos acontecimentos se dá de maneira tradicional, privilegiando eventos que ocorreram no cenário europeu, dentre outros aspectos.

A pesquisadora Circe Bittencourt (2008) situa os materiais didáticos como mediadores do processo de aquisição do conhecimento. Seu uso tem por objetivo facilitar a apreensão de conceitos,

o domínio de informações e de uma linguagem específica da área da História. Por esse motivo, faz-se tão necessário quanto estratégico que a escolha do material didático envolva o comprometimento não só do professor, mas de toda comunidade escolar, uma vez que esse material não é só instrumento de trabalho do professor, mas também do aluno e aluna.

Essa importância na escolha do material didático traz a necessidade de se refletir mais profundamente sobre a relação do material com o método de ensino ou mesmo com o currículo, pois seu formato e conteúdo passam diretamente pelo tipo de aluno ou aluna que queremos formar. Nas palavras de Bittencourt:

[...] é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. Existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individualizados dos alunos e favorecem a criação de técnicos competentes, os quais também se podem transformar em indivíduos possessivos e competitivos. Uma formação dos alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe e para a necessidade constante de integração entre grupos, tendo em vista a realização de tarefas, exige opções por materiais didáticos adequados, que facilitem o alcance de tais objetivos (BITTENCOURT, 2008, p. 298-299).

O que fica patente nas críticas desferidas ao material trabalhado remotamente é que não houve por parte da Secretaria um cuidado na preparação desse elemento mediador. Não sendo este produto de qualquer reflexão didática ou pedagógica, tendo sido elaborado sem responder a qualquer planejamento curricular.

As críticas feitas pelos residentes ao material caberiam naquilo que Paulo Knauss (1996, p. 33) chamou de “cadeia normatizadora do conhecimento”, onde o saber histórico se apresenta de forma pronta, absoluta e localizada. Na cadeia normatizadora, professores e estudantes são sujeitos passivos sustentados pelo material didático que confunde o óbvio com o saber e impedindo a construção de conhecimentos que romperiam com o senso comum. Animar alunos e alunas didaticamente seria não somente abastecê-los de informações, mas conduzi-los à problematização, uma postura tão comum quanto desejada em uma disciplina que guarda o potencial de motivar pessoas a interrogar linguagens e discursos e, nesse percurso interrogativo, levá-las a questionar a si mesmas, num processo de reconhecimento do outro que exige uma postura que não trate temas de maneira absoluta.

O material pode também ser lido como a estratégia do lugar, pois como situa Certeau:

[...] A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* a ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 1990, p. 99).

A partir do contato com as turmas, os residentes e o professor preceptor utilizaram diferentes táticas para elaborar e trabalhar materiais pensados dentro de um plano de ensino que considerasse as especificidades do momento e os objetivos propostos. Esses materiais, nascidos a partir do diálogo com os estudantes, e que, portanto, envolvem os participantes do processo, podem, então, fazer a mediação entre estudantes e professores/residentes.

Outro tema bastante presente nos relatos é o que diz respeito aos impasses gerados pelas esferas administrativas, tanto pela Secretaria de Educação ou pela própria unidade escolar. Em temas que vão desde a vacinação à entrega dos materiais para os estudantes, a atribuição das responsabilidades para os limites do ensino remoto passa diretamente pelos responsáveis pela administração nesses âmbitos. Como se lê no registro da Residente N°1:

A escola e o município não se organizam, não cumprem seus papéis da forma correta. Falta de empenho, descaso e pouca ou nenhuma preocupação com a formação dos alunos durante o ensino remoto. Além do estranhamento ao novo formato, essas desatenções também geram desinteresse nos alunos, que acabam não realizando praticamente nenhuma atividade ou participando das aulas, pois está 'fácil' de avançar no ano escolar (RESIDENTE N° 1).

No caso, a responsabilidade do município estaria no fato de não proporcionar a alunos e professores as condições para que interagissem nesse novo formato, impedindo etapas importantes no planejamento didático, como por exemplo, a avaliação. Como saber se o conteúdo foi de fato assimilado ou mesmo se as atividades propostas estão adequadas ao objetivo do que foi – ou deveria ter sido – planejado?

Outro problema é a correção das atividades, pois, embora os alunos digam que não estão com dificuldades em executá-las, não há como ter certeza, visto que o professor não recebe o material de volta, não tem a possibilidade de observar o desempenho das turmas (RESIDENTE N° 1).

A mesma residente registra também a forma como o preceptor trabalha sem qualquer perspectiva em longo prazo, uma vez que a administração escolar parece não se esmerar em informar de maneira adequada os professores da unidade.

O preceptor nos informou sobre a incerteza da continuidade dos encontros remotos após o Conselho de Classe (14/07), pois os alunos entrarão em recesso e a prefeitura está pressionando para as aulas presenciais retornarem. O professor está esperando o Conselho de Classe e outros informes e repasses da escola e da Secretaria para saber melhor como o próximo semestre será organizado. A escola não permite destacar o material para realizar a correção das atividades, impossibilitando que os professores as levem para casa, ou seja, forçando que os mesmos realizem trabalho 'de verdade', no modelo presencial. A escola também não organizou a utilização da plataforma online e muitos alunos ainda não aceitaram o convite para participar do *Classroom*, ou seja, não têm acesso à plataforma. Portanto, não faz sentido que o professor mantenha uma atualização frequente do cronograma, materiais e atividades apenas para a instituição afirmar que existe um trabalho

sendo realizado (RESIDENTE Nº 1).

O que está denunciado acima é a preocupação dessas duas esferas em ter a burocracia escolar sendo cumprida prioritariamente. Por isso, a ênfase na atualização dos cronogramas, materiais e atividades, pouco importando a parte pedagógica a que deveria se destinar cada um desses elementos. A ideia de que o trabalho burocrático realizado *in loco* seria mais importante que as aulas ministradas remotamente aparece nas aspas usadas pela residente ao definir que o trabalho na escola é o “de verdade”, ignorando completamente o esforço do professor regente em planejar aulas adequadas ao ambiente virtual.

A Residente Nº 8 registra um momento em que o professor precisa reformular seu planejamento ao perceber que a escola não teria ofertado o material produzido por ele aos estudantes. Em seu registro:

O preceptor começou a apresentar as primeiras atividades e revisou o que havia dito no primeiro encontro com os alunos. No entanto, percebeu que não houve entrega de todas as atividades por parte da escola, com isso os alunos não tiveram acesso ao material que o professor havia planejado abordar no segundo encontro. Ele introduziu brevemente o conceito de modernidade e apresentou alguns dos principais aspectos da época, como cultura, economia, meios de pensar, a questão da escravidão, dentre outros aspectos (RESIDENTE, Nº 8).

O mesmo episódio foi relatado por outra residente. No relato, também a administração escolar é responsabilizada pelo não cumprimento do planejamento realizado pelo preceptor.

No segundo encontro com as turmas, dia 26/05, o professor preceptor iria iniciar as correções e revisões das atividades que o mesmo preparou e enviou à escola. Contudo, nenhuma das três turmas havia recebido as primeiras atividades (referentes ao mês de fevereiro). Assim, o professor apresentou o material no *Google Meet* e levantou questões acerca de possíveis dúvidas e dificuldades que os alunos pudessem ter com os materiais e conteúdos. **A aula não foi como o esperado devido ao imprevisto causado pelo equívoco e falta de organização da escola.**

[...]

Combinamos que a apresentação seria feita em um dia, e a atividade de releitura artística – baseada na proposta de releituras decoloniais da artista afro-cubana Harmonia Rosales – seria explicada no dia seguinte, juntamente aos tutoriais de programas que poderiam ser usados para o envio dos trabalhos realizados (*Google Forms*, editor de imagens). Eu estava empolgada e ansiosa, pois fazia tempo que eu não apresentava algo para os alunos.

Contudo, **novamente por erro, desatenção e desimportância da administração escolar, a semana não saiu como planejado.** O professor preceptor havia solicitado, na semana anterior, que a coordenação repassasse os horários e links dos encontros de terça e quarta-feira aos alunos, porém, a coordenadora enviou os informes apenas na segunda-feira (05) à noite, ou seja, menos de 12 horas antes do início da aula (RESIDENTE Nº 1, grifo nosso).

O resultado da desatenção da coordenação escolar em não realizar a transmissão do *link* da aula para os estudantes foi uma aula ter sido ministrada com apenas uma aluna. O impasse ainda se prolongou. Os residentes se empenharam para apresentar a mesma aula para um número maior de alunos, na aula seguinte. Entretanto, o problema se repetiu e, mais uma vez, apenas uma aluna

estava presente na aula. Não fosse empecilho suficiente, a aluna em questão estava fora de casa para conseguir sinal de internet para frequentar a aula e, mesmo assim, teve dificuldades para permanecer conectada.³ Essa dificuldade na conexão impediu que as câmeras dos residentes fossem abertas durante a aula, que foi interrompida quando os residentes se deram conta de não saber se o local onde a aluna se encontrava era seguro e/ou se ela estaria acompanhada por uma pessoa responsável.

Após o episódio recorrente, o professor preceptor pediu desculpas pela falha na execução das atividades e seu pedido foi acolhido com compreensão pelos residentes, que registraram o fato da desorganização da escola e da Secretaria de Educação provocar neles um sentimento de desmotivação.

Quando os residentes narram as suas impressões sobre as turmas, pode-se notar que alguns deles não se limitam a nos fornecer suas visões sobre determinado evento cotidiano. Há também um empenho, em quase metade dos residentes, de formular hipóteses sobre o comportamento cotidiano dos alunos e alunas dos diferentes anos de escolaridade.

Aparece nos relatos uma diferença abissal na participação e interesse dos estudantes nas aulas remotas e, essa diferença foi ressaltada por todos os residentes. Segundo esses relatos, as turmas de 6º e 9º anos são turmas menos tímidas, enquanto os alunos e alunas do 7º ano não interagem muito e sempre estão em menor número.

O Residente Nº 6, ao elaborar possíveis causas para a baixa adesão da turma de 7º ano, informa que pode se tratar de uma “característica da turma”, ou a falta de experiência com aulas síncronas durante o período ou mesmo o horário da aula, que acontece mais cedo que as demais.

Uma das hipóteses levantadas para a participação das turmas de 6º ano diz respeito à presença dos responsáveis nas aulas, o que não aconteceria no ensino presencial. Ao contrário do que possa parecer, essa presença foi positivada nos relatos. Os responsáveis não se limitaram a supervisionar seus filhos e filhas nas aulas, antes, participaram das aulas, trazendo narrativas sobre a emancipação do município em uma atividade sobre tempo.

No 6º Ano, a atividade sobre o conceito de tempo e sobre a trajetória da cidade de Seropédica foi realizada com sucesso. As residentes apresentaram os slides, as fontes com

³ Pesquisa promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil revelou que, em 2020, o país chegou a 152 milhões de usuários - um aumento de 7% em relação a 2019. Com isso, 81% da população com mais de 10 anos têm internet em casa. A pesquisa também mostra que 90% desses 152 milhões, pertencentes às classes D e E, usam a rede exclusivamente pelo celular. Essa desigualdade se reflete no ensino básico. O Censo Escolar de 2020 mostrou que apenas 32% das escolas públicas do Ensino Fundamental têm acesso à rede para seus alunos. O número sobe para 65% no caso das escolas públicas do Ensino Médio. Dados completos da pesquisa podem ser acessados em <https://www.cgi.br/publicacoes/indice/>.

imagens e entrevistas de integrantes da luta pela emancipação, dialogaram com os alunos e seus responsáveis, que costumam acompanhar a aula desta turma e conhecem um pouco da história da emancipação do município, seja por terem vivido, ou por algum parente ter feito parte do processo de emancipação. O mais interessante foi esse contato entre responsáveis, alunos e educadores, o que não seria viável no ensino presencial (RESIDENTE Nº 1).

Uma presença que em outro contexto poderia ser lida como uma tentativa de tirar do professor a sua autonomia e liberdade, foi nesse espaço lida de outra forma. Não por acaso, a Residente Nº 1 chama o encontro de “contato” e atribui à especificidade desse novo espaço escolar, essa possibilidade. A Residente Nº 2 também fez essa associação em seu diário:

Como estávamos contextualizando o processo histórico da emancipação de Seropédica, o professor preceptor sugeriu que perguntássemos aos pais presentes, se gostariam de compartilhar lembranças, caso tivessem. Acabamos contando com depoimento de três mães, que trouxeram informações que não tínhamos conhecimento. Uma das mães relatou o uso de títulos de pessoas falecidas há pouco tempo para votação a favor da emancipação, já que o primeiro plebiscito não obteve número suficiente de votos. Considero que ter trabalhado o conceito de tempo através de uma história familiar aos alunos foi bem construtivo, abrindo espaço para os relatos dos pais, que enriqueceu bastante a aula. Vale atentar que essa interação com os pais se tornou viável também, devido o formato de ensino remoto (RESIDENTE Nº2).

O Residente Nº 6 relatou o “contato mais próximo dos pais com os alunos, que em vários momentos se mostraram presentes na aula, conversando com os seus filhos, orientando sobre o que deveriam falar e aparecendo na câmera”. Esse comportamento dos pais, segundo o residente, não se repetiu nas outras turmas, afirmando que a possível causa é o fato de se tratar de uma turma de 6º ano, composta por alunos mais novos. O relato, no entanto, frisa que a participação da turma se dá “apesar das interrupções dos pais”, o que pode indicar que nem todos os residentes têm o mesmo olhar sobre esse contato.

Já a hipótese para a intensa participação dos alunos e alunas do 9º ano teria relação com o fato da turma já conhecer o professor preceptor e já ter tido contato com o Programa de Residência Pedagógica. Como se vê no relato da primeira interação entre 9º ano e os residentes:

O professor pediu para os alunos se apresentarem e falarem o que eles gostariam que os residentes trabalhassem com eles, visto que eles têm uma experiência anterior com o programa de residência e, inclusive, se recordam de outras atividades que foram realizadas em 2018/19. Eles citaram as seguintes atividades que gostariam que fossem trabalhadas: filmes, debates, atividades que abordassem questões raciais e racismo na sociedade. Durante a aula, a ‘residente 4’ perguntou para os alunos se eles tinham interesse em jogos e explicou um pouco sobre o tipo de jogo RPG. O ‘residente 6’ também fez contato com a turma, ele perguntou se eles conheciam algum anime e se tinham interesse em trabalhar com esse recurso em aula, alguns alunos responderam que sim e citaram, principalmente, o anime Naruto. Após isso, o residente lembrou do post no *instagram* que a ‘residente 8’ escreveu sobre esse anime (RESIDENTE Nº 6).

O que se pode inferir dessas impressões é que o sucesso de uma aula remota, tal como em uma aula presencial, não depende apenas de formulações normativas claras e eficientes. É a relação

cotidiana entre os agentes envolvidos nesse espaço que garante de fato que o diálogo entre eles seja bem sucedido. No entanto, para que esse diálogo fosse possível fez-se necessário que em algum nível, o contato com os estudantes fosse retomado. Ou seja, não é possível pensar numa aula somente disponibilizando materiais didáticos que deveriam ser tratados como meio, não como fim.

Conclusão: a escola praticada. Espaço modificado

Se para Certeau (1998) o espaço é um efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, podemos destacar que as transformações ocorridas durante o período registrado pelos residentes produziram a escola enquanto um espaço mesmo no ensino remoto.

No caso das turmas que puderam contar com a presença dos residentes o que ficou patente foi que, de fato, as normas educativas não se incorporaram a essa “escola fora da escola” de acordo com a sua formulação original. Se por um lado, há imprevistos administrativos e burocráticos que acabam por influenciar no processo de ensino, há também, como apontou Rockwell (1995, p. 14) mudanças em direções divergentes que não só são imprevisíveis como afetam os programas normativos.

Nesse sentido, o ensino remoto também oferece espaço para a dinâmica de reelaboração entre as normas oficiais e a realidade cotidiana, pois, como vimos, as regras de distanciamento social não só deslocaram a geografia da escola pra dentro de casa, como também reconfiguraram as relações entre os diversos agentes que colocam a escola em prática.

Como destacado nos diários, se houve por parte dos residentes uma expectativa sobre o programa, houve também uma reelaboração desse lugar, uma vez que houve o entendimento nos meses em que não havia contato direto com estudantes da Educação Básica de o trabalho docente “se encontra para além da sala de aula” (RESIDENTE N° 8).

Quanto às impressões dos residentes sobre as apostilas distribuídas pela rede de ensino, vale aqui ressaltar que um detalhe passa invisível sobre esse tema. Sob a perspectiva da Secretaria de Educação não estamos falando de material didático, mas de aula. Nessa concepção o material substitui a aula, o que agrava ainda mais o problema, pois como vimos, o material é um mediador do processo de aquisição do conhecimento (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

Uma outra mudança em direção divergente daquilo que foi traçado pela norma diz respeito aos acordos firmados entre o professor e os estudantes. Houve questionamento por parte do professor se os alunos e alunas preferiam a realização de aulas expositivas e debates ou correção das

atividades e revisão e os alunos, prontamente, optaram pela revisão e trabalhar em cima das atividades que foram passadas para eles por meio da escola. No entanto, após aplicar um questionário por meio de formulário digital, metade da turma demonstrou interesse em atividades que envolvessem música, artes, museus etc, o que motivou os residentes na preparação de uma aula que contemplasse uma abordagem não óbvia do tema “Renascimento”. O preparo dessa aula foi narrado da seguinte forma pela Residente N° 8:

As residentes responsáveis pelo sétimo ano decidiram se encontrar por meio de uma plataforma *on-line* para decidir quais atividades e projetos poderiam ser pensados para a turma. Ao analisar o planejamento anual enviado por e-mail pelo preceptor, as alunas consideraram trabalhar com o tema Renascimento Cultural que, de acordo com planejamento, seria trabalhado com o sétimo ano no segundo bimestre, bimestre ao qual o preceptor estaria ingressando com seus alunos.

Com a intenção de trazer atividades que pudessem fornecer maior desejo e compreensão em relação ao conteúdo proposto, as alunas possuíram a ideia de trabalhar com imagens e músicas, dois fatores já mencionados pelo professor preceptor como meios aos quais os alunos geralmente se interessam bastante.

Com isso, foi levantada a possibilidade de levar para a sala de aula uma *tour* pelo Museu do Louvre, disponível no próprio site do museu ou *print* dessa *tour*, caso os alunos não tivessem a possibilidade de comparecer a aula ou ter um bom acesso à internet para realizar essa atividade. Outro aspecto levantado pelas residentes, foi trabalhar como clipe da música *Apeshit dos The Carters*, composto pela cantora Beyoncé e pelo *rapper* Jay-Z.

Nesta música, os dois cantores se encontram justamente no Museu do Louvre, no qual contém diversas obras renascentistas. A intenção deles é trazer uma perspectiva diferente sobre este ambiente, visto que relatam a impossibilidade e o não pertencimento de pessoas negras neste lugar em específico, e a nossa intenção é trazer outra visão sobre o renascimento. Contudo, houve uma preocupação quanto à letra da música que poderia não ser tão apropriada para a faixa etária dos alunos.

As alunas consideraram passar somente as imagens do clipe que mostrariam as obras renascentistas ou destacar apenas a parte da música relevante para construção da problemática. A intenção seria justamente relacionar o conteúdo dado em sala de aula com as imagens e a música e fazê-los entender o período renascentista sob outro ponto de vista.

O que se lê no relato acima é uma transformação no espaço escolar, tendo em vista que, se a norma estabelecia o trabalho a partir de um material que não permitia outros olhares e percepções, os participantes do Programa de Residência Pedagógica transformaram o espaço ao oferecer aos estudantes do 7º ano, uma aula com materiais que envolvem múltiplas linguagens, pensados dentro de um objetivo proposto e adaptados para o ano de escolaridade.

Maurice Tardif (2002) afirma que o professor ideal é alguém que deve não somente conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, e certos conhecimentos relativos às ciências da educação. Todos esses elementos são importantes e desejáveis, mas não são suficientes. É necessário um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Saber o que funciona para cada turma é crucial para a elaboração de um bom planejamento e a escolha de bons materiais mediadores. Ainda sobre essa experiência cotidiana, Marilda da Silva (2009, p. 26) pontua ser

a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula.

Essas experiências levantadas e transformadas em objeto de reflexão produzem não só interferem no espaço, mas constituem também um saber. E esse saber pode ensinar como praticar a em diferentes espaços, pois como bem nos ensinou Certeau (1998, p. 204) narrar percursos pode mostrar “como entrar em cada cômodo”.

Referências

BRASIL. Diário Oficial da União. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Brasília: Atos do Poder Legislativo, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In.: NIKTIUK, Sonia M. Leite (Org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 26-46.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2019**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da Formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Fontes

RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (Núcleo História). **Diários de Campo**. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2020-2021.

Recebido em: 28 de setembro de 2021.

Aprovado em: 04 de novembro de 2021.