

Organizadores:  
Carlos Alberto Gaia Assunção  
Gicélia Rodrigues  
Gilmar Ramos da Silva  
Juliana de Sales Silva  
Luciane Batistella

**A Formação Inicial de professores e professoras no PRP-Unifesspa: diálogos entre a universidade e a escola**

Marabá – PA  
2022

**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará – 2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Francisco Ribeiro da Costa

**REITOR**

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

**VICE-REITORA**

Denilson da Silva Costa

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO (PROEG)**

Lygia Maria Policarpio Ferreira

**DIRETORA DE PLANEJAMENTO E PROJETOS EDUCACIONAIS (DPROJ)**

Gilmar Ramos da Silva

**COORDENADOR DA DIVISÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS (DIPE)**

Coordenação dos Trabalhos:

O conteúdo dos trabalhos é de inteira responsabilidade de seus autores

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO (PROEG) COMISSÃO ORGANIZADORA**

Diretoria de Planejamento e Projetos Educacionais

Dr. Carlos Alberto Gaia Assunção

Prédio Administrativo – 1º Andar, Cidade Universitária,

Drª. Gicélia Rodrigues

Unidade III, Av. dos Ipês, Cidade Jardim, Marabá – PA.

M. Sc. Gilmar Ramos da Silva

Unidade III, Av. dos Ipês, Cidade Jardim, Marabá – PA.

Drª. Juliana de Sales Silva

CEP: 68500-000 – Marabá/PA

Drª. Luciane Batistella

E-mails: proeg@unifesspa.edu.br e diproj@unifesspa.edu.br Fone: (94) 2101-7132

**APOIO TÉCNICO**

Fabrizio Silva de Lima

**ARTE DE CAPA**

Graduando Lívio Fagundes Brito

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Formação inicial de professores e professoras no PRP-Unifesspa [livro eletrônico] : diálogos entre a universidade e a escola / organização Carlos Alberto Gaia Assunção...[et al.]. -- Marabá, PA : Ed. dos Autores, 2022.  
PDF

Vários autores.  
Outros organizadores: Gicélia Rodrigues, Gilmar Ramos da Silva, Juliana de Sales Silva, Luciane Batistella.

Bibliografia.  
ISBN 978-65-00-53692-8

1. Artigos - Coletâneas 2. Ensino superior - Pará (Estado) 3. Pedagogia 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação 7. Programa Residência Pedagógica (PRP) 8. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará I. Assunção, Carlos Alberto Gaia. II. Rodrigues, Gicélia. III. Silva, Gilmar Ramos da. IV. Silva, Juliana de Sales. V. Batistella, Luciane.

22-129885

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Formação de professores : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

O diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca  
entre antagônicos.

(Moacir Gadotti)



# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b> .....	07
<i>Nilson de Souza Cardoso</i>	
<b>Apresentação</b> .....	11
Capítulo I	
<b>CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL: vivências na coordenação de um subprojeto de residência pedagógica</b> .....	15
<i>Vanja Elizabeth Sousa Costa</i>	
Capítulo II	
<b>A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DOS MORBACH'S PARA O CURRÍCULO ESCOLAR DE MARABÁ – Arte, Educação, Patrimônio e Inclusão</b> .....	29
<i>Cinthyá Marques do Nascimento; Gabriely Ferreira da Silva; Jéssica da Costa Souza; Jucinei Ramos da Silva; Kerollen Paulina Silva dos Santos; Milena Resende Moraes</i>	
Capítulo III	
<b>DESCORTINANDO SABERES MATEMÁTICOS: a produção de leite bovino em um Projeto de Assentamento, o ensino das quatro operações aritméticas</b> .....	47
<i>Andréia de Jesus Franco; Lucas Silva Pires; Valdomiro Pinheiro Teixeira Júnior; Carlos Alberto Gaia Assunção</i>	
Capítulo IV	
<b>A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS REMOTAS DE MATEMÁTICA: Vivências no Residência Pedagógica</b> .....	59
<i>Felipe Cândido da Silva; Katia Regina da Silva; Maria Margarete Delaia; Marcelo de Sousa Oliveira</i>	
Capítulo V	
<b>O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL, NA UNIFESSPA E NA FAMAT: algumas considerações</b> .....	79
<i>Daniel Rodrigues Braga da Silva; Josiel de Oliveira Batista; Katia Regina da Silva; Marcelo de Sousa Oliveira; Maria Margarete Delaia</i>	

Capítulo VI

**O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A Escola São Félix em Marabá-PA.....93**

*Adrielma Neves Feitosa; Beatriz Andrade Cardoso; Dária Priscila Pereira Oliveira; Felipe Rodrigues da Costa; Jerciane da Silva Vieira Serejo; Marcelo Gaudêncio Brito Pureza; Nayara Carneiro Borges; Wander Macolly Mendes Rodrigues*

**SOBRE OS AUTORES.....107**

## PREFÁCIO

### O amanhã vai chegar

*“Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar”*

O ano é 2022, o fim de uma pandemia, vamos retomando encontros, a presencialidade e a esperança de tempos melhores. Foram meses de perdas e de luto, de indignação e resignação. Compartilho nessas linhas iniciais a minha solidariedade a todas e todos que aqui se demoram, ao momento em que expresso a gratidão do convite. Apoio-me na feitura desse prefácio o poema “Faz escuro mas eu canto, porque a manhã...”, do gigante nortista Thiago de Mello, na certeza que o amanhã está logo ali.

*“Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.”*

Esse texto é o meu reencontro com parte de vocês, com quem já estive, mas não vi pessoalmente, presencialmente, porém os conheci pelas ideias e partilhas aqui registradas. Pessoas, assim como eu, que atuam e militam pela formação de professoras e professores, enfrentando adversidades e contradições de um período que questiona a intencionalidade de docentes, que intenta minar liberdades pedagógicas, que almeja lucrar nos processos educativos. Seguimos na certeza que em breve todas essas cores vão mudar.

*“Vale pena não dormir para esperar  
a cor do mundo mudar.”*

Essa obra é fonte para encontrar nas denúncias e nos anúncios a resistência, elementos para superar uma realidade que nos oprime. É chamado para seguir transformando e esperando, num movimento convicto e incansável de que a luta por justiça e por igualdade nos trará novos horizontes, novas perspectivas.

*“Já é madrugada,  
vem o sol, quero alegria,  
que é para esquecer o que eu sofria.”*

Nos capítulos que seguem, há reflexões a partir de trajetórias no âmbito do Programa Residência Pedagógica, uma experiência que lançou luz nos estágios supervisionados, com reclamos por melhorias nesse elemento formativo de professoras e professores. Muito embora a política tenha iniciado com contradições, tenho visto com alegria a forma como cada instituição encontrou meios de seguir cantando em meio a escuridão.

*Quem sofre fica acordado  
defendendo o coração.*

Vieram o golpe de 2016, as mudanças na LDB por meio da (contra)reforma do Ensino Médio, a Emenda do Teto dos Gastos (EC 95), as contrarreformas da previdência e trabalhista, a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional da Formação de Professores (BNCF), num todo articulado, que mirou a educação, e atacou outros de direitos sociais, visando tão somente nos responsabilizar, enquadrar em padrões e limites que nos leve a comparações e competições. Ainda assim, permanecemos atentas e atentos nas defesas de valores essenciais: educação pública, laica e de qualidade social.

*Vamos juntos, multidão,  
trabalhar pela alegria,  
amanhã é um novo dia.*  
(Thiago de Mello)



Enfrentar todos esses desmandos e encontrar caminhos, como os socializados aqui nos capítulos que compõem essa obra, só foi possível pelo modo como se estrutura a ação do Programa Residência Pedagógica, o qual baseia-se no trabalho colaborativo, apontando que as superações nunca são individuais. É pelo e com o coletivo que sempre vamos alimentando a certeza de que o amanhã será um novo dia.

Fortaleza, 13 de maio de 2022,  
dia abolição da escravatura no Brasil.

*Nilson de Souza Cardoso*



## APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne artigos produzidos como resultado das experiências advindas dos projetos do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). O PRP é um programa do Ministério da Educação (MEC), criado em 2018, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como escopo fomentar projetos de ensino que possam contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de graduação de licenciatura. Nesse sentido, os projetos do PRP desenvolvidos na Unifesspa desde 2018 proporcionam aos estudantes de licenciatura a oportunidade de iniciar o exercício de docência, com orientação da faculdade e supervisão dos educadores das escolas preceptoras.

Neste sentido, as vivências de aprendizado suscitadas pelas atividades dos projetos do PRP oportunizam dois tipos de desenvolvimento, o desenvolvimento profissional do licenciado, por meio de suas práticas curriculares, e o desenvolvimento da escola, devido a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, pode-se afirmar que a residência pedagógica transforma o licenciando em um professor capacitado para lidar com a realidade da sala de aula, fortalece a ligação do ensino superior com a educação básica, e promove a adequação do currículo e das propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, os artigos desta obra trazem resultados das ações realizadas em escolas públicas em diferentes áreas do conhecimento, as quais, resumidamente, serão apresentadas, a seguir.

No artigo **“Currículo e Formação Inicial: vivências na coordenação de um subprojeto de residência pedagógica”** a autora Vanja Elizabeth Sousa Costa apresenta a experiência de um projeto do curso de Pedagogia, em uma escola do município de Marabá-PA, que buscou compreender a perda da autonomia pedagógica de professoras e gestoras, em relação ao desenvolvimento do currículo e as outras ações na escola. Assim, no trabalho, é possível ver ricas reflexões sobre a temática, em especial as relacionadas as políticas do município nos processos de definição dos currículos escolares.

Em seguida, tem-se o trabalho **“A Contribuição das obras dos Morbach’s para o currículo escolar de Marabá – Arte Educação, Patrimônio e Inclusão”** de autoria de Cinthya Marques do Nascimento, Gabriely Ferreira da Silva, Jéssica da Costa Souza, Jucinei Ramos da Silva, Kerollen Paulina Silva dos Santos e Milena

Resende Moraes. Aqui, o objetivo das autoras é apresentar os resultados exitosos do projeto desenvolvido no curso de Artes Visuais, que teve como foco as obras dos artistas Augusto Morbach (1911) e Pedro Morbach (1936). Assim, por meio do artigo, o leitor observa as reflexões das produções desses artistas, além das atividades realizadas e os materiais didáticos elaborados, pelo projeto, para as aulas de Artes da região de Marabá.

A obra **“Descortinando Saberes Matemáticos: a produção de leite bovino em um Projeto de Assentamento, o ensino das quatro operações aritméticas”** de Andréia de Jesus Franco, Lucas Silva Pires, Valdomiro Pinheiro Teixeira Júnior e Carlos Alberto Gaia Assunção, apresenta os resultados do projeto desenvolvido no curso de Educação do Campo com ênfase em Matemática, realizadoem uma escola pública do município de Jacundá-PA. O objetivo dos autores foi, a partir do contexto de produção de leite, realizar a discussão das quatro operações aritméticas. Assim, no trabalho, é possível verificar os benefícios da implementaçãode estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas a aspectos da vida cotidiana.

Em **“A Interação Professor-Aluno em aulas remotas de Matemática: vivências no Residência Pedagógica”** de autoria de Felipe Cândido da Silva, Katia Regina da Silva, Maria Margarete Delaia e Marcelo de Sousa Oliveira podem ser observadas as vivências da execução de um projeto desenvolvido remotamente, durante a pandemia da Covid-19, em um curso de Matemática. No artigo é apresentado como ocorreu a interação entre professor e aluno nas aulas remotas em uma escola pública no município de Marabá-PA. Assim, por meio da experiência retratada no trabalho, é possível refletir sobre os fatores primordiais no processo de ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades e limitações impostas, aos alunos e professores, pelo período pandêmico.

No artigo **“O Programa Residência Pedagógica no Brasil, na Unifesspa e na Famat: algumas considerações”** escrito por Daniel RodriguesBraga da Silva, Josiel de Oliveira Batista, Katia Regina da Silva, Marcelo de Sousa Oliveira e Maria Margarete Delaia, é retratado, por meio de uma revisão de literatura, o PRP na formação inicial de professores, em especial, na inserção da Unifesspa e da Famat no Programa. Assim, pode ser observado no trabalho quais são os objetivos do programa nos cursos de licenciatura, o qual tem como fundamento básico, contribuir para que os alunos ampliem as vivências no ambiente escolar, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão.

A última obra do livro **“O Residência Pedagógica de Geografia em Tempos de Pandemia: a Escola São Félix em Marabá-PA”** de Adrielma Neves Feitosa, Beatriz Andrade Cardoso, Dária Priscila Pereira Oliveira, Felipe Rodrigues da Costa, Jerciane da Silva Vieira Serejo, Nayara Carneiro Borges, Wander Macolly

Mendes Rodrigues e Marcelo Gaudêncio Brito Pureza é resultado da experiência do projeto do curso de Geografia, realizado no período de 2020 a 2022. Assim, é possível identificar, por meio dos resultados do trabalho, o perfil socioespacial e econômico dos discentes participantes do projeto, além de como a pandemia da Covid-19 afetou tais características desses indivíduos.

Diante do exposto nesta breve apresentação, os artigos presentes nesta obra trazem experiências de atividades de ensino, articuladas com a pesquisa e a extensão, nos cursos de licenciatura da Unifesspa. Assim, por meio da leitura deste livro, será permitido a você, caro leitor, a imersão em diversas vivências e estratégias adotadas de formação continuada, que têm como objetivo comum a melhoria da formação de professores e alunos educação básica.

Boa leitura!



## Capítulo I

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL: vivências na coordenação de um subprojeto de residência pedagógica

Vanja Elizabeth Sousa Costa <sup>1</sup>

**Área de Conhecimento:** Ciências Humanas e Linguística

**Resumo:** A lógica da eficiência e eficácia apregoada pela mercantilização da educação vem tomando conta há várias décadas da educação em nosso país, por isso a formação inicial de professores no Brasil sempre foi campo de disputas e lutas. Este trabalho é o resultado da experiência na coordenação de área de um Subprojeto de Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Residência Pedagógica desenvolvido em uma escola do município de Marabá-PA, o qual buscou entender a perda da autonomia pedagógica das professoras e gestoras em relação ao desenvolvimento do currículo e as demais ações na escola. Utilizamos como base teórica os escritos de Libâneo (2015), Gatti (2010) e Tardif (2002) entre outros. Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, com o acompanhamento de 8 residentes. Utilizamos como técnica de coleta de dados a escuta nas reuniões e roda de conversas mensais, nas diversas reuniões de planejamento e avaliação com a professora preceptora e nos encontros mensais com a equipe pedagógica da escola, além dos resultados da avaliação da experiência aplicado aos residentes. Como resultados, cabe destacar que na escola-campo em questão a perda da autonomia pedagógica das professoras e gestoras em relação ao desenvolvimento do currículo e às demais ações na escola, está diretamente ligada aos encaminhamentos do governo municipal que atrelou as ações da Secretaria Municipal de Educação às chamadas fundações educacionais, a qual vem traçando a política municipal de educação e determinando principalmente os processos de definição dos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Autonomia pedagógica; Formação inicial; Currículo escolar.

**Financiamento:** Proeg/Unifesspa

---

<sup>1</sup> Professora Ma. da Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – E-mail: vanja@unifesspa.edu.br.

## 1. INTRODUÇÃO

A lógica da eficiência e eficácia apregoada pela mercantilização da educação vem tomando conta há várias décadas da educação em nosso país, por isso a formação inicial de professores no Brasil sempre foi campo de disputas e lutas. Em 1988, a formação docente no Brasil ganha destaque com a Constituição Federal e mais tarde com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), na época havia um cenário de incertezas, entre as quais podemos lembrar: um número elevado de professores sem formação inicial, o baixo índice na qualidade da educação e a estrutura física das escolas abandonadas pelos poderes públicos durante a ditadura militar em quase todo o país.

As políticas de formação docente no Brasil tiveram sua trajetória marcada por padrões verticalizados e centralizados, com um percurso de muitas lutas, conquistas, retrocessos e avanços. Nos anos de 1990 do século passado, com as políticas internacionais e as mudanças econômicas e sociais, resultantes da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos, houve forte influência na formação docente, bem como as privatizações e o ensino por competências influenciados por Organizações Multilaterais.

Para o auge das ações atuais pontuamos a adesão dos Estados e municípios em 2007, ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a elaboração dos seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), no qual demonstraram dentre outras situações educacionais, as necessidades relacionadas à formação de professores (GOLÇALVES, 2014).

Assim, no decorrer da nossa história da educação, a política de formação inicial de professores para atuarem na educação básica vem seguindo as orientações das várias reformas do ensino continuamente percorrendo o caminho ditado pelas Organizações Internacionais. Freitas (2007, p. 1211) já apontava essa questão quando analisou há mais de uma década essa influência ao dizer que:

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências*, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas [...]



Atualmente a lógica pragmatista continua a impregnar também os vários Programas do governo federal voltados para formação inicial e continuada de professores implementado a partir das Instituições de ensino superior. Exemplo dessas reformas na contemporaneidade, foi a “nova” Política Nacional de Formação de Professores instituída no governo de Michel Temer, da qual fazem parte a Base Nacional Docente, a Educação a Distância, o ProUni Ampliado e o <sup>2</sup>Programa de Residência Pedagógica, este último, foco das nossas reflexões nesse estudo.

Em nosso entender, ao fomentar o Programa de Residência Pedagógica a CAPES mais uma vez desconsiderou “os resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação” (FREITAS, 2007, p. 1207), propondo um Programa que tende a reduzir o estágio supervisionado:

à “hora da prática”, ou, dito de outra forma, dirigido e subordinado à lógica da BNCC; aos exames nacionais e, acima de tudo, atrelado à perspectiva de uniformização e homogeneização do ensino e da aprendizagem (ARAÚJO, 2019, p. 268).

Destacamos conforme o Edital CAPES n.º 1/2020 que o objeto do Programa Residência Pedagógica, a partir das Instituições de Ensino Superior, é a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” pela via do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, entretanto inferimos que o Programa reduz o momento da práxis à regência, assim definida no referido edital: “3.2. Das definições - 3.2.12. Regência: elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor.”

Em vista da nossa concepção de estágio ser contrária a essa perspectiva burocrática e cartorial presente no item 3.2.12 do edital CAPES, desenvolvemos as ações do subprojeto de Pedagogia intitulado: *a identidade do pedagogo em articulação teórico-prática nas escolas públicas municipais* com a intencionalidade

---

<sup>2</sup> Vale lembrar aqui que o Programa de Residência Pedagógica foi assegurado por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, no governo da ex-presidente Dilma Rousseff, e regulamentado no governo de Michel Temer (ARAÚJO, 2019).

do desenvolvimento de processos formativos para os alunos e alunas-residentes<sup>3</sup> que envolvessem à docência nas séries iniciais do ensino fundamental com o aprofundamento da compreensão da identidade docente numa inter-relação com as vivências diárias na escola, especificamente buscamos favorecer aos residentes bolsistas e às professoras da escola-campo, condições para a compreensão e análise crítica das políticas educacionais referentes à educação básica.

Portanto esse trabalho é o resultado de reflexões a partir da nossa experiência na coordenação de área de um Subprojeto de Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Residência Pedagógica realizado em uma escola municipal de ensino fundamental em Marabá-Pará, o qual teve seu início em novembro de 2020 e seu encerramento em abril de 2022, desenvolvido juntamente com seis alunas e dois alunos (residentes) que cursam a formação inicial em curso de Pedagogia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). O subprojeto envolveu seis professoras sendo uma dentre elas a preceptora, além da gestora e a coordenadora pedagógica da escola-campo.

Sendo o Residência Pedagógica calcado no processo de “imersão do licenciando na escola de educação básica, na articulação entre teoria e prática”, ele se realiza como um formato de “estágio supervisionado”, assim nossos encaminhamentos na coordenação do já mencionado Subprojeto se deram na perspectiva de Araújo (2019), quando diz que precisamos pensar o estágio supervisionado como um processo que se materializa dentro da profissão. Ou seja, como um percurso que tem origem na historicidade (realidade) da docência e, por isso, forma/transforma os estudantes a partir, acima de tudo, da realidade das escolas básicas, das condições concretas, dificuldades, potencialidades e expectativas da docência.

No caso da nossa vivência na coordenação dessa experiência exercitamos por causa da Pandemia<sup>4</sup> formatos de acompanhamento remoto e híbrido e ao final

---

<sup>3</sup> Denominação atribuída aos alunos e alunas que faziam parte dos Subprojetos do Programa Residência Pedagógica como alunos(as) bolsistas e ou voluntários (Edital 01/2020/CAPES).

<sup>4</sup> Conforme Cipriani *et al.* (2021), desde o final de 2019, o novo agente do coronavírus propaga-se rapidamente pelo mundo, afetando diversos segmentos da sociedade, entre esses o sistema de educação escolar. Nesse sentido, mediante os crescentes índices de novos casos e óbitos em diversos países, em março de 2020, a doença foi caracterizada como uma pandemia e os países tiveram que envolver todo o governo e a sociedade com objetivo de salvar vidas e minimizar os impactos da calamidade (p.2).

do 3º módulo a vivência das alunas e alunos se deu de forma presencial na escola-campo.

Ressaltamos que, além das dificuldades em decorrência da crise sanitária mundial, vivenciamos problemáticas de natureza geográfica da escola, a qual se situa em área urbana às proximidades do rio Tocantins, por isso a escola-campo vivenciou momentos de alagamento de suas instalações por volta do 12º mês de execução do Subprojeto, essas questões influenciaram diretamente na dinâmica das atividades, o que exigiu de todos os participantes o enfrentamento de desafios e experiências que só a prática cotidiana pôde tecer em cada um de nós.

Por isso, Araújo (2019) afirma que precisamos compreender o estágio como “uma experiência que permita aos estudantes compreenderem/apreenderem, ou, ainda, inserirem-se na profissão, em uma perspectiva de totalidade, isto é, dialogar com as circunstâncias sociais e políticas postas à docência a cada instante”. Assim corroboramos com ele quando menciona também que o estágio não é a mera apreensão e reprodução de modelos de aulas a partir de uma perspectiva técnica, muitas vezes dissociada de uma atitude crítico-reflexiva, sendo assim tentamos entrelaçar duas dimensões do nosso trabalho na escola: a dimensão do trabalho coletivo como eixo fundante das nossas ações e a busca pela construção da identidade docente a qual só se forja na práxis.

Assim o objetivo desse estudo foi buscar entender a perda da autonomia pedagógica das professoras e gestoras em relação ao desenvolvimento do currículo e as demais ações na escola, pois corroboramos com Freire (1996), quando aprofunda o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano, por isso a autonomia do professor frente ao currículo é fundamental na prática docente.

Para a obtenção dos resultados foram desenvolvidas ações para o acompanhamento sistemático das várias atividades realizadas durante os 18 meses das atividades na escola-campo.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Sabendo que a escola é uma instituição social e que o trabalho realizado na mesma tem um princípio fundante que se expressa somente nas ações coletivas, o mote do subprojeto foi a ação dialógica entre as atividades planejadas via professora-orientadora e preceptora, bolsistas residentes, professoras e equipe gestora da escola-campo, as quais foram organizadas a partir da compreensão crítica dos elementos

que intervêm na organização da escola, principalmente em relação ao desenvolvimento do currículo e o debate da autonomia das professoras para tal.

Para a obtenção dos resultados foi desenvolvido o acompanhamento sistemático das várias atividades realizadas durante os 18 meses das atividades, onde empreendemos dezenas de reuniões gerais com toda a equipe, diversas rodas de conversa (que funcionaram como grupos de estudos permanentes para os residentes), dezenas de encontros de orientação, planejamento e avaliação com a preceptora e encontros com a equipe gestora e professoras da escola-campo. Os encontros gerais aconteciam em média a cada 30 dias, sendo que as orientações com a preceptora a cada quinzena ou sempre que necessário.

Houve também a realização de três eventos organizados a partir do nosso acompanhamento e ou participação nas comissões de organização, onde o primeiro<sup>5</sup> envolveu todos os integrantes da escola, bolsistas-residentes e público interessado, já o segundo<sup>6</sup> evento se voltou para um importante momento de troca de experiências entre docentes da Unifesspa (coordenadores/orientadores de projetos), graduandos (de iniciação à docência ou residentes) e professores da Educação Básica (bolsistas ou voluntários nas funções de supervisores ou preceptores) e o público interessado, e o terceiro<sup>7</sup> foi o curso de extensão de 30 horas voltado para o aprofundamento da discussões sobre os eixos temáticos que integravam o Subprojeto a saber: inclusão e diversidade, a pesquisa como princípio educativo e práxis pedagógica, além da ocorrência de uma avaliação da experiência mais formalizada, que ocorreu no 9º mês das atividades, com envio de formulário de entrevistas, contendo 10 questões, que após recebidas foram tabuladas, sendo os resultados apresentados e debatidos com os residentes e preceptora.

---

<sup>5</sup> Evento realizado em formato de mesa redonda: “O Residência Pedagógica na Faculdade de Ciências da Educação da Unifesspa e as Escolas de Educação Básica”, período de realização: dia 15 de janeiro de 2021.

<sup>6</sup>Evento Integrado Pibid/Residência Pedagógica: Formação Docente e Políticas Educacionais: desafios para o Pibid e PRP, período de realização: dias 22 e 23 de junho de 2021.

<sup>7</sup>Curso de Extensão para alunos e alunas bolsistas do PRP/Subprojeto Pedagogia e professoras e professores das escolas-campo com vagas disponibilizadas aos bolsistas do Pibid da Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia/Unifesspa, período de realização: 20 de novembro a 04 de dezembro de 2021.

Para análise das entrevistas dividimos os resultados a partir de duas categorias organizadas conforme os objetivos dessa ação, as categorias foram: 01 - Inserção e participação dos residentes na escolas-campo, 02 - Sobre o desenvolvimento do Subprojeto Pedagogia na escola-campo.

Esse formato de acompanhamento sistemático, com ações de planejamento, avaliação das atividades e ações formativas empreendidas no âmbito da universidade e na escola, nos forneceram elementos durante as escutas que nos possibilitaram identificar as dificuldades das professoras e equipe gestora da escola-campo na compreensão da autonomia da escola, a qual está determinada no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que preconiza que os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e do entendimento da necessidade de organização do currículo crítico, conforme a realidade e cultura dos alunos e alunas.

Verificamos que essa dificuldade se estendia também às questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo, ainda mais por estarmos vivendo um tempo de Pandemia e as aulas ocorriam em formato remoto<sup>8</sup>. Em vista dessas observações durante o 2º módulo de desenvolvimento do Subprojeto, que aconteceu entre os meses de maio a outubro de 2021, pensamos na organicidade de dinâmicas das atividades dos residentes para que pudessem obter maior aprofundamento sobre as diversas áreas do conhecimento escolar com vistas ao desenvolvimento de seu processo de profissionalização e identidade docente.

Dentre estas atividades realizadas na escola-campo e que se seguiram até o final do 3º módulo, destacamos: a iniciação à prática da docência, observação para o aprendizado de metodologias e de avaliações, a partir das práticas das professoras da escola-campo, a capacidade de relacionar a teoria e a prática com a realidade cotidiana da escola, até a realização da intervenção planejada em sala de aula, fundamentada na Pedagogia de Projetos<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Nesse momento por causa das dificuldades financeira e não possuem um telefone móvel com internet, somente uma parcela muito pequena de alunos conseguiam acompanhar as aulas online, os demais que conseguiam manter um certo contato com a escola, recebiam acompanhamento através dos chamados caderno de estudos em rede, elaborados pelas professoras formadoras da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>9</sup> A Pedagogia de Projetos prevê um ensino global e integrado ao meio social do educando. Aos professores é dado o desafio de reorganizar os conteúdos escolares, indo ao encontro dos interesses dos educandos. Com isso enuncia-se o desafio de, no trabalho com a Pedagogia de Projetos, educador e educando assumirem a postura de pesquisadores em constante interação, para tanto precisamos de uma escola que vise o desenvolvimento do modo reflexivo de pensar a realidade (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

A escolha pela Pedagogia de Projetos se deu porque sabemos que normalmente os currículos escolares são planejados, centrados em um conjunto de disciplinas nitidamente diferenciadas, por uma automatização dos procedimentos escolares, no qual, os conteúdos se baseiam numa organização rigidamente definida, não considerando as experiências dos alunos, e na qual uma etapa do conteúdo é a preparação para a etapa seguinte.

Para o desenvolvimento desse percurso formativo, os residentes continuaram duas vezes por semana fazendo a observação e o acompanhamento das aulas das professoras que aconteceram primeiramente com o apoio de plataformas online e depois no formato presencial, para tanto os residentes estudavam os conteúdos (semanalmente) que estavam sendo ministrados pelas professoras que acompanhavam.

Todo esse processo seu deu numa dialeticidade que envolvia momentos de ação-reflexão-ação e possíveis interligações com o que estudavam nas várias disciplinas do curso de Pedagogia da Unifesspa.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Alguns anos após a década da Educação, mais precisamente no ano de 2009 foi instituído o Decreto nº 6.755, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual teve a finalidade de organizar, junto aos estados, municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuavam na educação básica. O referido decreto possibilitou a implementação de vários programas de formação inicial em serviço no país.

Assim sendo, diversos autores reconhecem que a formação docente está em um constante e contínuo processo de desenvolvimento e pode acontecer através da interação com o meio que vivemos e em qualquer lugar, seja ele institucional ou não institucional. Libâneo (2015), por exemplo, afirma que um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

Defende ainda que os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, à relação professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que

incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais.

Gatti (2010), por sua vez ao falar com relação à formação de professores, diz ser necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Afirmando que a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, e sim a partir da função social própria à escolarização. A referida autora prossegue explicando que a formação de professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Tardif (2002) vem contribuir nesse debate definindo que os saberes docentes são como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, pois é uma atividade que mobiliza diversos saberes, denominado pedagógico.

Afirma também que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Diz ainda que os saberes desta formação estão relacionados à prática docente, que para ser incorporados pela formação inicial ou continuada dos professores necessitam de aportes científicos, que na maioria das vezes só é possível adquirir em cursos de formação de professores em nível superior.

Já Gatti (2010), em artigo que trata sobre a “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”, traz um breve contexto histórico sobre a formação docente no Brasil, onde a pesquisadora trata da formação desde o século XIX até adentrarmos no século XXI.

Nesta pequena viagem histórica sobre a formação de professores no Brasil, a autora nos traz à lembrança que a formação de docentes para o ensino das primeiras letras em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até quando, a partir da LDB 9.394 de 1996, exigiu-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste, conforme já mencionamos.

Gatti (2010) diz ainda que com a publicação da LDB, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Traz-nos a lembrança à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores promulgadas em 2002 e, nos anos subsequentes, as

Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

No momento estamos travando uma luta muito grande com as novas orientações do governo atual, que tentam descaracterizar a formação docente relegando a práticas meramente tecnicistas, baseada numa educação pragmática voltada apenas a desenvolver nas crianças e jovens aprendizados relacionados as chamadas habilidades e competências previstas na BNCC.

Compreendendo que o currículo é um instrumento importante na discussão da formação inicial dos professores, uma educação de qualidade necessariamente busca alcançar todos os sujeitos que formam a sociedade garantindo o acesso e permanência dos mesmos na escola. E para que essa garantia seja consolidada é necessário que se considere o currículo oculto, o qual representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar, além de ser necessário que se valorize os sujeitos respeitando sua historicidade.

Dito isso, em relação aos resultados alcançados nesse estudo, cabe destacar que na escola-campo em questão a perda da autonomia pedagógica das professoras e equipe gestora em relação ao desenvolvimento do currículo e as demais ações na escola, está diretamente ligada aos encaminhamentos do governo municipal que atrelou as ações da Secretaria Municipal de Educação as chamadas fundações educacionais sem fins lucrativos, as quais vem traçando as políticas públicas educacionais em âmbito municipal determinando principalmente os processos de definição dos currículos escolares do ensino fundamental.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em relação ao desenvolvimento do currículo verificamos que é preciso urgentemente superar formas de planejamento escolar que permanecem em seus modelos tradicionais, muito pragmáticos e ligados somente às questões da rotina da escola, no caso da escola-campo em questão durante a execução desse Subprojeto, observamos que a Secretaria Municipal de Educação interferiu de forma muito autoritária na escola definindo até os formatos de avaliação diagnóstica<sup>10</sup> realizada com as crianças durante o momento de retorno às atividades presenciais, pois sabemos que de acordo com Luckesi (2011, p. 17):

O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho, está sendo eficiente e que desvios está tendo.

Então como pode alguém de fora do processo escolar definir como essa



avaliação deverá ser realizada? Como, o que avaliar em seus alunos pode partir de fora do professor, ainda mais se levarmos em consideração o momento de crise sanitária que vivemos, onde professores, alunos e comunidade escolar vivenciaram formatos inusitados de ensinar e aprender? Como essa chamada avaliação diagnóstica imposta pela SEMED pôde naquele momento, seguir padrões avaliativos eminentemente classificatórios?

Outra problemática verificada foi o fato do chamado professor-formador ligado à secretaria municipal de educação ter se colocado na escola como fiscalizador dos encaminhamentos repassados para o desenvolvimento do currículo durante a Pandemia.

Percebeu-se um processo paulatino de “privatização das atividades da escola”, onde para isso o órgão do sistema municipal de educação, tem se valido das formações em serviços online, que as professoras foram “obrigadas” a realizar, sendo que vivenciavam também todo o desgaste psicológico da crise sanitária, com adoecimentos e perdas de amigos e ou entes queridos.

Essas “formações” retiravam o pouco tempo livre que as docentes tinham para descanso e outras atividades de âmbito doméstico, pois muitas delas foram realizadas de suas residências. Sabemos que no caso das escolas municipais em Marabá-Pará, essas “formações” foram realizadas através da Fundação Lemann.

Nesse caso Araújo (2019, p. 258), confirma mais uma vez nossas reflexões quando diz que se considerarmos a Política Nacional de Formação de Professores do:

Governo Federal, sobretudo as medidas anunciadas no governo de Michel Temer, podemos ter uma ideia dessa cultura do poder estatal alinhada e subserviente à lógica empresarial neoliberal de banqueiros, presidentes de fundações internacionais, proprietários de multinacionais, de diferentes áreas de produção, assim como aos interesses de organizações privadas “não lucrativas”. Tristes exemplo são [...]; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a instituição do Programa de Residência Pedagógica que carrega em sua *gênese* a ausência de uma base pedagógica capaz de *contribuir para uma formação escolar ética, autônoma e crítica diante do contexto do capitalismo contemporâneo* (grifo nosso).

---

<sup>10</sup> Fato ocorrido no momento do retorno das atividades presenciais na escola-campo.

Desenvolvemos nosso trabalho no Subprojeto de Pedagogia compreendendo essa lógica privatista no tratamento das relações estabelecidas com as chamadas “organizações privadas não lucrativas” contratadas com dinheiro público<sup>11</sup>, para gerir as ações das escolas públicas pelos municípios, por isso nosso trabalho se pautou ao máximo possível em esclarecer os residentes e equipe da escola a necessidade pelo engajamento nas lutas sociais em defesa da educação pública de qualidade e pelo retorno da autonomia da escola.

Lembrando que de acordo com a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 que regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) as ações consideradas de manutenção e de desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, em conformidade com o disposto no art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permitem que os órgãos dos sistemas de ensino municipal, usem parte do FUNDEB para financiar essas organizações, o que não deveria ter acontecido sem consulta prévia à classe de professores e comunidade escolar.

Diante do exposto, entendemos que os residentes bolsistas tiveram um importante aporte na construção de **sua autonomia**, o que poderá proporcionar formação mais sólida na atuação como futuros pedagogos frente a esse desmonte da educação pública e dos direitos sociais duramente conquistados.

Afirmamos aqui que aproveitamos as “brechas” que o Programa Residência Pedagógica nos deu ao proporcionar aos nossos residentes a oportunidade de se inserirem no contexto das escolas-campo e observarem a atuação dos pedagogos dessas instituições, seja na regência das turmas, seja na gestão dos processos educacionais e na realização conjunta com a equipe escolar de Projetos de Intervenção e buscamos plantar a semente da luta, da visão crítica da realidade, do sonho de uma sociedade sem desigualdade social e porque não do fim do Capitalismo.

---

<sup>11</sup> No caso do município de Marabá-Pará temos no comando ideológico da Secretaria Municipal de Educação a Fundação Lemann, onde sua agenda, de acordo com Marchesano (2019), consiste em “reorganizar as unidades escolares no plano administrativo e pedagógico colocando professores, coordenadores e diretores escolares dentro da lógica empresarial corrente, que consiste em mensurar seus partícipes por meio dos resultados obtidos segundo a ‘eficiência’ imposta a priori. É importante destacar que a Fundação Lemann defende a manutenção da escola pública sob controle da lógica privada” (p.177).

## 5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves Araújo. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 20, n. 52, p. 253-273, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CAPES. EDITAL nº 01/2020 **Programa de Residência Pedagógica**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>>. Acesso em 20 de nov. de 2020.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade** [online]. v. 46, n. 2, 2021. [ ]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade** [online], v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 1 set. 2016.

GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. **Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do Parfor/Uepa**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará - Uepa, Belém, 2014. 159 f. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?>> Acesso em: 26 set. 2015.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>> Acesso em: 1 set. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez Editora, São Paulo, 22ª edição.2011.

MARCHESANO, Danillo Ramos Alves. **Da economia política à educação: análise do projeto da Fundação**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. 248 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## Capítulo II

# A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DOS MORBACH'S PARA O CURRÍCULO ESCOLAR DE MARABÁ: arte, educação, patrimônio e inclusão

Cinthya Marques do Nascimento<sup>12</sup>

Gabriely Ferreira da Silva<sup>13</sup>

Jéssica da Costa Souza<sup>14</sup>

Jucinei Ramos da Silva<sup>15</sup>

Kerollen Paulina Silva dos Santos<sup>16</sup>

Milena Resende Moraes<sup>17</sup>

**Área do conhecimento:** Linguística, Letras e Artes.

**Resumo:** Durante o período de realização do subprojeto do Residência Pedagógica de Artes Visuais “Estágio e docência no ensino de Arte: possibilidades educativas no campo da educação” foi desenvolvida pesquisa e a elaboração de material didático que aborda as temáticas representadas nas obras dos artistas Augusto Morbach (1911) e Pedro Morbach (1936) a partir do plano de trabalho "O Nanquim de Marabá: Patrimônio e Memória na obra de Augusto e Pedro Morbach" que desenvolveu reflexões entre a produção artística local em diálogo com a Arte Educação, Patrimônio Cultural Material e Imaterial e o Nanquim Amazônico. Dentre as atividades realizadas, destaca-se a catalogação das obras de Augusto e Pedro

---

<sup>12</sup> Docente da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Linguística Letras e Artes da Unifesspa. E-mail: [cinthyam@unifesspa.edu.br](mailto:cinthyam@unifesspa.edu.br)

<sup>13</sup> Graduanda da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Linguística Letras e Artes da Unifesspa. E-mail: [gabysiqueir21@gmail.com](mailto:gabysiqueir21@gmail.com)

<sup>14</sup> Graduanda da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Linguística Letras e Artes da Unifesspa. E-mail: [souzajessk@gmail.com](mailto:souzajessk@gmail.com)

<sup>15</sup> Professor licenciado em Artes Visuais Parfor/UFPA e atua nos municípios de Marabá Parauapebas/PA. E-mail: [jucineiramos15@gmail.com](mailto:jucineiramos15@gmail.com)

<sup>16</sup> Graduanda da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Linguística Letras e Artes da Unifesspa. E-mail: [kerollen.paulina@gmail.com](mailto:kerollen.paulina@gmail.com)

<sup>17</sup> Graduanda da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Linguística Letras e Artes da Unifesspa. E-mail: [milenamoraes145@gmail.com](mailto:milenamoraes145@gmail.com)

Morbach presentes no acervo da Pinacoteca Pedro Morbach da Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM) e do Museu Municipal Francisco Coelho. Foram desenvolvidas atividades em diálogo com os estudantes do subprojeto com a produção de textos biográficos sobre os artistas, análises das obras e a elaboração de material didático para os 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que servirá como recurso didático para as aulas de Artes da região, além de desenvolver reflexões sobre a importância da cultura artística local para o ensino de Artes, a obra dos Morbach como Patrimônio Cultural Marabaense, a necessidade da formação de professores de Arte na região de Carajás e a inclusão em Artes através de tecnologias assistivas que foram desenvolvidas durante o período de realização do projeto.

**Palavras-chave:** arte-educação; patrimônio; inclusão; nanquim-amazônico; arte-paraense;

**Financiamento:** Proeg/ Unifesspa/CAPES.

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional do Município de Marabá é visível a ausência de abordagens pedagógicas direcionadas à cultura artística local, principalmente quando se trata da produção de materiais didáticos produzidos para este fim. Tais recursos auxiliam os alunos de forma elucidativa a compreenderem com mais eficácia os conteúdos, bem como os educadores em suas práticas de ensino, de maneira especial aqueles que são das escolas da rede pública. Contudo, é importante ressaltar que há também carência destes no sistema de ensino da rede privada.

Dessa forma este estudo visa oferecer uma reflexão sobre a necessidade de propostas pedagógicas que tratem da cultura artística local marabaense, tendo como objetivo propor melhorias no ensino e aprendizagem de Artes Visuais com enfoque às turmas das séries finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, possibilitando o contato e familiaridade com a história, técnicas e temáticas abordadas nas obras de Augusto e Pedro Morbach, salientando a importância que estes possuem para a cultura local.

Augusto Bastos Morbach nasceu em Goiás, no dia 9 de fevereiro de 1911 e mudou-se para Marabá em 1917 aos 6 anos de idade para morar com seus tios após a morte de seus pais – o tio era Secretário do Conselho Municipal de Marabá e sua tia era professora de Arte – ambos ajudaram Augusto Morbach a desenvolver suas habilidades artísticas, incentivando-o, – já que o mesmo era autodidata. Ele iniciou sua produção com rabiscos no papel, para mais tarde aprimorar as noções técnicas

que lhe foram ensinadas. Foi o primeiro a desenvolver a técnica do desenho com a tinta nanquim e a caneta no formato bico-de-pena em Marabá, e a partir daí passou a receber o reconhecimento participando de exposições, mostras artísticas, recebendo premiações, e desenvolveu atuação profissional no serviço público. Em Marabá, Augusto Morbach constituiu família e faleceu em 22 de fevereiro de 1981 por insuficiência cardíaca.

Pedro Morbach, o único dos três irmãos que seguiu a carreira do pai de artista, nasceu em 1935 e desde muito pequeno já fazia seus primeiros rabiscos, ganhou prêmios, fez exposições e diferente de seu pai não seguiu carreira no funcionalismo público, dedicou sua vida apenas para a arte, abordando em suas obras temas regionais como a vida do povo ribeirinho, o folclore, o extrativismo vegetal e temas sociais que denunciavam o contexto da exploração da região amazônica no sudeste do Pará.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo trata-se de uma reflexão teórica e prática sobre vida e obra dos artistas da família Morbach, e que teve como resultado gerado por meio do subprojeto “Estágio e docência no ensino de Arte: possibilidades educativas no campo da educação” a elaboração de material didático que aborda as temáticas representadas nas obras dos artistas – disponível para acesso e download no site [www.onanquimdemaraba.com.br](http://www.onanquimdemaraba.com.br) – buscando aprofundar a reflexão e debate nas aulas de Artes Visuais para as turmas do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, elaborados a partir das atividades desenvolvidas pelo núcleo de Artes Visuais vinculado ao Programa Residência Pedagógica.

O procedimento adotado para este trabalho foi inicialmente uma pesquisa bibliográfica, na qual fichou-se artigos, fichas catalográficas, textos de revistas e jornais que tratem da obra dos artistas, para na sequência realizar entrevistas com membros da família Morbach, bem como o acompanhamento de palestras com pesquisadores que tratem do tema: Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Dentre as atividades realizadas, destaca-se a catalogação das obras de Augusto e Pedro Morbach presentes no acervo da Pinacoteca Pedro Morbach da Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM) e do Museu Municipal Francisco Coelho. As obras foram identificadas, fotografadas e foi realizada uma curadoria com as que integram o projeto.

Após este processo de organização de dados e informações foram realizados estudos para elaboração de materiais didáticos para os 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental (orientado pelo professor preceptor Jucinei Ramos), que servirão como recurso didático para as aulas de Artes da região, visando atender a demanda das aulas no município de Marabá através do plano de trabalho “O Nanquim de Marabá: Patrimônio e Memória na obra de Augusto e Pedro Morbach”. Destarte, propôs colaborar com os estudos sobre Arte, Educação e Patrimônio Cultural, a fim de ampliar os olhares sobre a produção artística local, e colaborar com o desenvolvimento das aulas de Arte na região que contemplem temáticas relacionadas a Arte na Amazônia, através da apresentação da vida e obra dos artistas, pai e filho, radicados no município de Marabá, que desenvolveram suas trajetórias artísticas no estado do Pará, e tornaram-se os principais nomes do movimento que ficou conhecido como Nanquim Amazônico.

Imagem 1: Página inicial do site do projeto.



Fonte: *Print Screen* do site [www.onanquimdemarabá.com.br](http://www.onanquimdemarabá.com.br) realizado em 20/01/2022, às 14h16.

Neste sentido, o material produzido foi disponibilizado pela plataforma virtual com textos e conteúdos a serem utilizados como fonte de pesquisa para o público alvo do projeto – estudantes, professores e pesquisadores da área das Artes Visuais – possibilitando a troca de informações referentes à vida e obra dos artistas Augusto e Pedro Morbach a partir dos textos críticos dos pesquisadores convidados: *Augusto e Pedro Morbach: arte, memória e história* do professor Dr. Gil Vieira



Costa (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa) ; *Marabá: Arte, Potência e Resistência* da professora Dra. Marise Mokarzel (Universidade da Amazônia - UNAMA); *Tradição e tradução: a arte como patrimônio no (e do) cotidiano amazônico* da professora Dra. Dayseane Ferraz (Universidade da Amazônia - UNAMA); e *Pedro Morbach: de camisa aberta e pés descalços* do professor Dr. Armando Queiroz (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa). Os professores foram convidados a desenvolver textos críticos para o projeto, contribuindo com a publicação em prol de fortalecer a pesquisa em Artes Visuais na região.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ARTÍSTICA LOCAL**

Desenvolver propostas de metodologias do ensino de arte para o contexto marabaense a partir do reconhecimento da importância da cultura artística local foi o objetivo principal do subprojeto “Estágio e docência no ensino de Arte: possibilidades educativas no campo da educação”, e para tal foram abordadas temáticas referentes ao Patrimônio Cultural Material e Imaterial em diálogo com a Arte-educação, pois observou-se a ausência de temáticas referentes às expressões e manifestações artísticas locais relacionadas ao cenário histórico no município de Marabá durante as aulas de Artes. Neste sentido, foram realizados estudos que avaliaram como poderiam ser desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Arte em contato direto com alunos e professores do âmbito escolar, em busca de fomentar o conhecimento e reconhecimento do passado histórico da região e de suas raízes.

Para tal, avaliou-se que seria preciso trabalhar e expandir as diversidades culturais apresentadas aos alunos, provocando-os, mediando-os nesse contato com a cultura na qual estão inseridos. Cultura esta, que diz respeito ao legado deixado por um povo e que compõem as histórias daqueles que estão presentes de forma explícita e implícita no cotidiano local, mas que, contudo, não é plenamente conhecida. Vygotsky contribuiu com suas teorias e reflexões para os estudos em Educação no que se refere à linguagem como instrumento cultural, ressaltando o valor dos recursos culturais presentes no ambiente em que ele afirma que “a cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano” (2014, p. 111).

A importância em ressaltar um artista local em materiais didáticos veiculados nas escolas é validada ao atribuir valor para a cultura local. A partir da informação repassada aos alunos sobre os artistas e suas trajetórias artísticas, e abordando as temáticas das suas obras que retratam cenários e temas locais que estão presentes no cotidiano dos moradores, cria-se um vínculo entre o indivíduo e a cultura histórica presente na região a partir da obra dos artistas Augusto Morbach e Pedro Morbach, que representam a identidade artística, histórica e cultural do município ao produzirem obras a partir da técnica do desenho em tinta nanquim<sup>18</sup> utilizando como instrumento o bico-de-pena – que consiste em uma caneta ou pincel para pintura ou desenho - com temáticas relevantes para o contexto da produção artística amazônica.

Os aspectos retratados nas mais diversas obras dos artistas demonstram a ação do homem no tempo, através das práticas exploratórias da castanha, e retratam personagens do contexto local tais como o garimpeiro e o ribeirinho em suas atividades de pesca. A partir daí é possível entender as práticas de exploração legais e ilegais que eram desempenhadas na região, bem como, contextualizar na história do local a partir de elementos e personagens importantes para compreender o cenário atual da região de Carajás, pois retratam o desenvolvimento da economia da qual algumas dessas práticas ainda são operadas atualmente.

Imagem 2: O castanheiro - Pedro Morbach, sem data. Desenho produzido com tinta nanquim e a técnica do bico-de-pena.



Fonte: Pinacoteca Municipal Pedro Morbach (FCCM). Foto: Rayda Lima.

---

<sup>18</sup> Tinta corante preta originada na China no século XV.

A identidade imagética da obra é fortemente atrelada ao início do processo de desenvolvimento da região e os métodos utilizados para o desenvolvimento social e econômico, desta forma, em diálogo com as pesquisas realizadas e dos textos históricos sobre o período, as imagens de Augusto e Pedro Morbach ilustram como eram desenvolvidos os processos, além de apresentar com riqueza de detalhes a flora nativa ainda pouco modificada pela intervenção humana. Neste sentido, as obras de Augusto e Pedro Morbach nos apresentam um registro do panorama próximo da realidade do momento histórico ali registrado.

Imagem 3: Divino Espírito Santo – Augusto Morbach, 1979. Desenho produzido com tinta nanquim e a técnica do bico-de-pena.



Fonte: Pinacoteca Municipal Pedro Morbach (FCCM). Foto: Rayda Lima.

Sentir-se pertencente ao objeto de estudo promove uma conexão entre os conteúdos e o ensino de Arte nas escolas, que pode ser promovida por artistas locais apresentando suas obras e sua história, pois suas vivências expressas através das obras aproximam e desenvolvem uma relação de pertencimento com o visualizador. O processo de ensino da cultura artística local em constante promoção no ensino básico alcançará as próximas gerações e contribuirá para ensinar a um povo a reconhecer e enaltecer a sua história, a fim de promover um movimento de pertencimento mediante a cultura local em busca da preservação dos aspectos culturais e sociais de um povo. Portanto, a promoção do ensino em Artes utilizando como referência a obra de Augusto e Pedro Morbach contribui para desenvolver uma reflexão sobre a cultura e produção artística local, atuando como instrumento potencializador no processo de formação cultural para os alunos das escolas do ensino regular de Marabá.

### **3.2. A OBRA DOS MORBACHS: PATRIMÔNIO CULTURAL MARABAENSE**

O conceito geral de patrimônio o denomina como um conjunto de todos os bens, manifestações populares, cultos e tradições tanto materiais como imateriais. A Constituição Federal, de 1988, no artigo 216 declara que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira... (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, ART. 216).

No entanto, o termo Patrimônio vai para além desta definição, pois houve uma grande transformação em seu significado desde 1988 até o período atual segundo a pesquisadora Dayseane Ferraz<sup>19</sup> “pensar sobre Patrimônio Cultural passa por essa ideia de uma afetividade, de um pertencimento com algo, uma paisagem ou produção artística”. Esta definição foi apresentada no encontro realizado durante o projeto em que a pesquisadora afirmou que:

Patrimônio está ligado à herança familiar, aquilo que faz sentido; não é um conceito, é uma relação que você tem comum bem. É tudo que criamos, valorizamos e queremos preservar, são os monumentos, as obras de arte e também as festas, as músicas e dança, folhetos e comidas.

---

<sup>19</sup> Doutora em Antropologia e Mestre em História Social da Amazônia, professora do curso de História da Universidade da Amazônia e Pesquisadora do Sistema Integrado de Museus e Memoriais da SECULT-PA.

Nesse sentido, entende-se que as obras de Augusto e Pedro Morbach são estas heranças deixadas por eles para os moradores da região de Marabá-PA. Pai e filho foram importantes artistas desta região e ambos faziam uso da técnica de desenho para retratar em suas obras o cotidiano da região, da população, das lendas, dos hábitos da população ribeirinha e a representação da vegetação típica da Amazônia.

Além disso, usavam de temas políticos em suas obras retratando as primeiras atividades extrativistas na cidade, e em entrevistas demonstravam a preocupação com a derrubada excessiva de árvores para o comércio exterior, já que uma das principais atividades econômicas era a extração do látex do caucho, árvore nativa da região amazônica da qual se extraía um látex para a produção de borracha semelhante a seringueira; e pouco depois foi a castanheira que era exportada em grande parte para a Europa. Para a população marabaense restava apenas uma cidade desestruturada e conflitos de terra principalmente entre comerciantes e indígenas.

Este contexto histórico e as obras deste período podem ser encontrados na Pinacoteca Municipal Pedro Morbach da Fundação Casa da Cultura de Marabá – FCCM. A Pinacoteca recebe o nome do artista em homenagem após a doação das 10 obras que deram início ao acervo, começando assim com uma coleção que hoje conta com mais de 700 obras de vários artistas.

Augusto e Pedro Morbach são precursores do movimento artístico que ficou conhecido, na região sudeste do Pará, como Nanquim Amazônico. Suas obras expressivas abordam temáticas do cotidiano marabaense das décadas 1970 e 1990 e retratam atividades econômicas, festividades religiosas, fauna e lendas da Amazônia, bem como hábitos do cotidiano da população de Marabá. Lavadeira (1988), Solitário Castanheiro (1983), Barco de carregar castanha (1986), Boi Bumbá (1983) e O Pescador (1997) são exemplos de obras em que Pedro Morbach retrata suas experiências vivenciadas em sua terra natal e que contam muito a história do município de Marabá. O acesso dos estudantes a essas obras que expressam aspectos da história de seu município é relevante para a construção da identidade enquanto cidadão marabaense. Iavelberg (2003) afirma que:

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas.

Imagem 4: Boi Bumbá – Pedro Morbach, 1983. Desenho produzido com tinta nanquim e a técnica do bico-de-pena.



Fonte: Pinacoteca Municipal Pedro Morbach (FCCM). Foto: Rayda Lima.

Criar um sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito aos outros, deve ser um dos objetivos propostos pelo currículo escolar de um município, haja vista a sua importância para a formação de mentes que valorizem sua história, compreendam a importância do que foi construído ao longo dos anos e que foi deixado como legado para as gerações futuras, propondo-se uma reflexão de como a história se constrói produzindo riquezas culturais carregadas de memória afetiva e que muito refletem a essência de quem somos.

### 3.3. A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE

O ensino de Arte é obrigatório no Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entretanto, somente essa lei não garante a aplicabilidade dos conhecimentos e competências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Levando-se em conta uma série de problemas existentes dentro do ensino de Arte a nível nacional, dentre estes, pode-se destacar que as práticas educativas em Arte continuam sendo voltadas principalmente para as datas comemorativas, como instrumento de incentivo de produção, tanto para a elaboração de decorações quanto para as lembrancinhas de presente, como por exemplo, para o Dia das Mães.

Nesse sentido, quanto ao que deveria ser feito teoricamente e o que realmente é feito na prática, podemos dizer que a Arte foi transformada em uma disciplina “secundária”, deixando de lado o real motivo da sua existência no currículo escolar e não levando em conta toda a sua potencialidade que poderia ser explorada e que contribui para o desenvolvimento integral do educando.

A maioria dos professores que lecionam a disciplina de Arte nas escolas em Marabá não possuem a formação em Arte e possuem mais de uma disciplina para ministrar. Em muitos casos, encontram-se lotados com Arte apenas para complementar sua carga horária e são formados em áreas diversas, menos em Arte. Essa falta da devida graduação traz consigo deficiências quanto ao ensino de Arte, que somam negativamente para o real desempenho das capacidades que se é esperado. Como afirma Barbosa, (2012):

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA. 2012. p 14.).

Contudo, os poderes públicos precisam não apenas garantir um lugar para Arte no currículo escolar, mas se preocupar como esse ensino está sendo passado, além de propiciar as devidas alternativas que são necessárias quanto a estrutura das salas de Arte e os materiais necessários. Além disso, propiciar atividades que façam com que os professores desenvolvam as suas capacidades de ensino, compreendendo e concebendo o total aproveitamento da arte dentro da sala de aula. Pois, “sem a experiência do prazer da arte, por parte do professor e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.” (BARBOSA, 2012, p 15).

O Arte-educador deve se enxergar como introdutor e incentivador do seu aluno, visualizando sua significação, e se pondo como ponte entre o aluno e a Arte, para isto, é preciso que obtenha técnicas para o real aproveitamento de suas aulas. Deve-se levar em conta as problemáticas que são encontradas no ensino, e não se

acomodar, mas sim procurar possibilidades que possam ser utilizadas para a superação destes problemas.

Uma das atividades de grande importância na Arte-educação é a visualidade de obras de variados movimentos artísticos. O ato de ler vai além das letras e palavras, podemos utilizar a leitura de imagens como atividade dentro da sala de aula, e são as próprias imagens na educação infantil que fazem a ligação entre palavra, imagem e significado.

Entende-se que é essencial a utilização de recursos didáticos variados que contribuam para práticas pedagógicas construtivas, no entanto, sabe-se que há uma carência por parte dos docentes municipais de material pedagógico que aborde sobre o conhecimento histórico, cultural e artístico do Município de Marabá, principalmente para aqueles que atuam com o ensino de Artes Visuais e que por isso, necessitam lidar diretamente com essa temática. A abordagem desse tema aqui não se limita somente às questões culturais tradicionais, como por exemplo, as festividades juninas.

Imagem 5: Página do site com as obras com recurso de tecnologia assistiva.



Fonte: *Print Screen* do site [www.onanquimdemarabá.com.br](http://www.onanquimdemarabá.com.br) realizado em 20/01/2022, às 14h16.

Sabe-se que a maior parte dos educadores de Arte da rede municipal não possuem formação acadêmica na área, devido a isso dificulta-se uma explanação cautelosa sobre como inserir dentro de seus planos de ensino a cultura artística local.

Por isso, se faz indispensável investimento na qualificação destes educadores, com formações sobre a vida, obras e técnicas dos artistas Augusto Morbach e Pedro



Morbach, visitas aos espaços culturais que expõe suas obras, e acesso a recursos pedagógicos como os que foram produzidos pelo plano de trabalho “O Nanquim de Marabá- Patrimônio e Memória na arte de Augusto e Pedro Morbach”, dentro do subprojeto “Estágio e docência no ensino de Arte: possibilidades educativas no campo da educação” que incluem textos (bibliográficos, críticos, artísticos e pedagógicos) com atividades direcionadas às turmas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Portanto é primordial antes de tudo que os professores possuam o interesse pela cultura local, que percebam e reconheçam seus valores e suas significâncias para o ensino e aprendizagem no âmbito escolar. De acordo com Vygotsky (2014, p. 108), “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”. Conforme essa teoria, a pessoa cresce em todo aspecto, não despedaçada e assim deve ser o processo de adaptação da cultura. Para que assim possam inserir, propor e incentivar esse contato entre os alunos com a cultura local, popular e entre outros. Transformando e tornando o ambiente acolhedor, respeitador e abrangedor para todos.

Segundo o patrono da educação brasileira, o educador e filósofo Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Em outras palavras, o envolvimento com os acontecimentos, experiências vivenciadas e adquiridas é essencial para construção de conhecimento coletiva e individual. Desse modo, entende-se que: se os indivíduos têm conhecimento de suas próprias raízes “cultura” e conscientemente sabem da seriedade das mesmas para suas vidas, com destaque aos educadores, professores e ambiente escolar, os alunos/estudantes passarão a valorizar esse conhecimento transmitindo-o para as gerações futuras, e isso irá agregar não só para o desenvolvimento pessoal, mas para construção e aperfeiçoamento da educação. Logo impedirá que sejam esquecidas ou adormecidas. Dessa forma, a cultura local continuará sendo “vivenciada”.

No outro âmbito é indispensável o uso da ferramenta comunicação, além disso há outras formas de aprendizagem da cultura. O ensino escolar é somente uma componente onde advém a aprendizagem cultural do aluno. Melhor dizendo a escola tem um papel bem específico no processo de aprendizagem, pois é na escola que o aluno vivencia diariamente a diversidade cultural, no contato com professores, colegas e outros. Por ser um assunto tão complexo a forma de aprendizagem se faz de maneira formal e informal. Quando o aluno adentra para o ambiente escolar já traz consigo uma bagagem de informações, vivências e experiências culturais, que, segundo Vygotsky não podem ser abandonadas, pois são elas que possibilitam a apropriação cultural e entrosamento das mesmas pelos alunos.

A partir dessas cogitações, declara-se que o ingresso da cultura local é importante para o currículo escolar, que pode levantar reflexões e discussões que possam vir a contribuir com o despertar da consciência coletiva sobre a importância

das raízes culturais. O resgate com os vínculos culturais de uma região poderá despertar tanto no professor quanto no aluno a motivação e o interesse sobre a sua própria cultura e por outras culturas, tornando-o um cidadão mais sensível, consciente e respeitoso em suas ligações para prudência de sua história.

### **3.4. FORMAÇÃO E INCLUSÃO DENTRO DAS ARTES VISUAIS**

Em se tratando da necessidade de formação aos professores de Arte, outra questão importante é a urgente necessidade destes mesmos professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais de baixa visão. No que diz respeito a Declaração de Salamanca “[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” A prática da inclusão é um ato que propõe mobilizações de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que de fato ocorra a inserção de todos os alunos, por isso, pensando nesse contexto de inclusão é preciso montar estratégias que possam garantir uma efetiva e eficiente inclusão de todos os alunos dentro do ambiente escolar, explorando suas potencialidades e diferenças. A deficiência visual é caracterizada pela limitação ou perda de visão, sendo considerado deficiente visual a pessoa cega ou com baixa visão. Como define a Secretaria da Educação do Paraná:

Cego: A cegueira pressupõe a falta de percepção visual devido a fatores fisiológicos ou neurológicos. A cegueira total ou simplesmente amaurose, caracteriza-se pela completa perda de visão sem percepção visual de luz e forma. A cegueira pode ser congênita ou adquirida.

Baixa Visão: A acuidade visual das pessoas com baixa visão é muito variável; mas, em geral, baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, assim como a leitura e a locomoção. A baixa visão é o resultado de condições oftalmológicas como degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética, ou catarata. Cada uma destas condições causa diferentes tipos de efeitos na visão da pessoa, dificultando suas atividades pessoais. As pessoas com baixa visão necessitam de auxílios ópticos como óculos, lentes corretivas, lupas simples e/ou eletrônicas, e não ópticos que se caracterizam pelos textos com caracteres ampliados e uso de tecnologias assistivas como softwares ampliadores e leitores de tela e os livros digitais acessíveis MEC.

Sabe-se que portadores de deficiência visual têm uma habilidade de

percepção mais aguçada através do tato, essa habilidade se desenvolve pela necessidade que possuem para entender o mundo, e é aproveitando-se desta potencialidade que os alunos com deficiência têm, que é essencial pensar estratégias para o ensino-aprendizagem na disciplina de Artes Visuais no ensino regular, montando estratégias de ensino que possibilitem os mesmos a entender o que se passa à sua volta, fazendo-se adaptações de materiais com diferentes tipos de texturas, utilizando materiais alternativos como canudos, tintas, barbantes, missangas, EVA, TNT, enfim há uma série de materiais que são possíveis de se utilizar neste processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de Artes Visuais.

Diante dos inúmeros conteúdos trabalhados nas Artes Visuais, há alguns que possibilitam maior flexibilidade de adaptações de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência visual de baixa visão, como por exemplo o desenho, a escultura, a pintura, etc. Partindo-se do enfoque ao conhecimento sobre os elementos da linguagem visual, e sabendo-se que se trata do estudo e compreensão de elementos como: ponto, linha, texturas, cores, formas, etc., pode-se usufruir de materiais didáticos adaptados e acessíveis como os citados anteriormente, bem como outros, contribuindo assim no processo de inclusão, criação e produção artística desses alunos para que os mesmos consigam compreender de maneira tátil como se dá este processo, fazendo com que sintam-se inseridos e entendam com maior precisão através de suas sensações. Mas para o sucesso do trabalho, o professor de Artes Visuais deve ter o apoio de toda a comunidade escolar.

Sabendo que a inclusão é um assunto que muitas vezes causa desconforto aos professores, pois muitos não são preparados em suas graduações para receber alunos com deficiência visual ou qualquer outra deficiência, e por não saberem como proceder quando recebem esses alunos em suas turmas, é importante apresentar estratégias a esses professores de Artes Visuais visando contribuir no processo de ensino-aprendizagem com alunos com deficiência visual. Sendo este um projeto de extrema importância pelo seu conteúdo, que expande o olhar para assuntos voltados à região Amazônica, e, pensando na preparação dos professores de Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem, como também dos próprios estudantes e de pesquisadores da área, houve uma adaptação dentro da plataforma visando assim possibilitar o diálogo do público visual e não-visual, ofertando recursos de tecnologias assistivas, com textos alternativos de audiodescrição das 14 (quatorze) obras dos artistas Augusto e Pedro Morbach que compõem o projeto e estão disponibilizadas no site; e, além disto, foi disponibilizada a Linguagem de Sinais - Libras em todo o site através da ferramenta VLibras do Governo Federal. Este trabalho foi desenvolvido durante a disciplina Práticas Artísticas Inclusivas II com estudantes da turma de Licenciatura em Artes Visuais de Canaã dos Carajás da Unifesspa, possibilitando assim ofertar uma ferramenta a ser utilizada como uma das estratégias que o professor de Artes Visuais pode utilizar nas suas adaptações para o ensino-aprendizagem de seus alunos, usos de tecnologias assistivas onde dão o apoio ao professor para que este possa disponibilizar os conteúdos trabalhados em sala de

aula de forma não excludente.

#### 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos apresentados neste artigo, entende-se que a educação e a cultura artística local estão conectadas. A cultura por sua vez tem uma grande atribuição no processo de aprendizagem dentro das escolas, e também para o desenvolvimento pessoal das crianças e adolescentes. Além de proporcionar esse contato com as diversidades culturais existentes, coopera também para o desenvolvimento ético e crítico dos estudantes fazendo com que compreendam a importância do respeito às outras culturas. Logo é de suma importância investir em formação dos professores de Arte e na produção de materiais didáticos, além de inserir nos planos de ensino o contexto histórico e as obras dos artistas que simbolizam a cultura de Marabá. Como está respaldado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

“O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (Artigo 215 da Constituição Federal de 1988).

Com base no que foi apresentado é indispensável abordar a história, as manifestações artísticas, a técnica do desenho em tinta nanquim utilizando como instrumento o bico-de-pena, assim como outros aspectos da cultura popular local de Marabá para que seja evidenciada a importância dos artistas visuais Augusto e Pedro Morbach, por carregarem um legado e representarem culturalmente o município de Marabá. Ao utilizar a própria cultura como instrumento de ensino aos moradores, os alunos desenvolvem um ciclo de manutenção da memória diante do tempo, uma relação de pertencimento, pois estão lidando com algo próximo a sua realidade. Há um valor agregado em meio à sociedade na qual é possível observar os resultados nos indivíduos que reverenciam e mantêm as memórias pertencentes a sua cultura, quanto na importância atrelada ao cenário nacional.

Dentro do contexto educacional todos os artistas que permeiam a história através da divulgação de suas obras e sua história, que geram ou trabalham com inovações técnicas, têm grande relevância ao sujeito/aluno, portanto, a valorização do artista local promove diversos benefícios em escalas diferentes através da sociedade. A disseminação da cultura local sempre enriquecerá a história da humanidade. Além de manter viva a memória e sua história, servirá de inspiração para novos artistas ou arte-educadores, onde através de suas obras podem se encontrar e expressar esteticamente o sentimento de orgulho da sua cultura. Além do mais, o valor estético outorgado nas obras de Augusto e Pedro Morbach possuem identidades pertencentes à região Norte do Brasil, identidades estas que através de detalhes representados a partir de um ponto de vista, podem aproximar de forma mais

sutil o público da experiência proposta com suas obras e técnicas.

Os elementos retratados permitem compreender a história do desenvolvimento social na região de Carajás, o olhar do artista transmite a sensação da vivência atribuída ao local seja em um momento onde um barco começa a ser carregado com castanhas na beira do rio Tocantins, ou em um momento onde um pescador joga sua tarrafa no rio. O frescor da memória ali retratada diante de diversas forças atuantes no cotidiano, imprimem uma identidade importante no movimento de desenvolvimento exploratório da região de Carajás.

Conduzir o aluno ao entendimento de como a região foi desenvolvida e explorada é de imensa importância, pois sua história está acontecendo como resultado de diversos eventos ocorridos anteriormente. A concepção do indivíduo de que pertence a uma determinada cultura ou região e que suas vivências pessoais possuem forte relação com o passado, desenvolve o senso de construção cultural do indivíduo, que entende que seus atos podem ter reflexos positivos ou negativos futuramente durante o desenvolvimento da cultura, da mesma forma que as obras de Augusto e Pedro Morbach servem de referência para alunos ou artistas locais, estes mesmos indivíduos através da construção de sua história podem se tornar referências locais também.

## 5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae, (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Edc 7. Editora Cortez. São Paulo. 2012.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

**Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. p. 5. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 de Março de 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão – **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

FERREIRA, Nilza Brandolfo. **A relação Cultura e Educação**. Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional a

UNESP. São Paulo,2005.

O NANQUIM DE MARABÁ. Disponível em: <https://onanquimdemaraba.com.br>  
Acesso em: 30 mar.2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Deficiência Visual.** Disponível em:  
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=686>. Acesso em: 29 de março de 2022 WEIRICH, Cátia. Bico de Pena Marabá. Revista PZZ, Belém, 2016.

### Capítulo III

## **DESCORTINANDO SABERES MATEMÁTICOS: a produção de leite bovino em um Projeto de Assentamento, o ensino das quatro operações aritméticas**

Andreia de Jesus Franco<sup>20</sup> – Unifesspa

Lucas Silva Pires<sup>21</sup> – UFPA

Valdomiro Pinheiro Teixeira Júnior<sup>22</sup>- Unifesspa

Carlos Alberto Gaia Assunção<sup>23</sup> - Unifesspa

**Área de Conhecimento:** Ciências Exatas e da Terra.

**Resumo:** Este estudo apresenta os resultados finais de uma pesquisa realizada através de um subprojeto intitulado Educação do Campo – Ênfase em Matemática/ Unifesspa, vinculado ao Programa Institucional Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Trata-se da prática de produtores de leite bovino em um Projeto de Assentamento (PA) Jacundá, Município de Jacundá, situado às margens da Rodovia PA-150, km 62. O estudo foi realizado em uma Escola Pública Municipal denominada Escola Boa Ventura. O objetivo foi descortinar situações-problema envolvendo as quatro operações aritméticas, a partir da produção de leite bovino. Para escopo do estudo a pesquisa foi embasada em elementos conceituais da etnomatemática, nos sentidos das problematizações matemática em etnocomunidades defendidos por Gaia e Guerra (2014). O método de pesquisa adotado foi o *estudo da aula* (PONTE, 2016). Para a operacionalização da pesquisa, inicialmente, foi realizado um levantamento das práticas culturais de sujeitos da comunidade supracitada. Posteriormente, o estudo contou com a realização de entrevistas e análise de dados. Os resultados indicaram a existência de saberes matemáticos presentes em situações das práticas sociais da produção de leite bovino. E por assim ser, constituem-se como uma ferramenta didática importante no ensino e aprendizagem das operações aritméticas,

---

<sup>20</sup> Estudante do curso de Educação do Campo.

<sup>21</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA.

<sup>22</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA, Docente do curso de Educação do Campo pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/ Unifesspa, e-mail: valdomiro@unifesspa.edu.br.

<sup>23</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas. Docente no curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa, e-mail: [carlosgaia@unifesspa.edu.br](mailto:carlosgaia@unifesspa.edu.br)

valorizando a cultura dos sujeitos e despertando nos alunos o desejo pela incorporação de conhecimentos matemáticos.

**Palavras-chave:** Práticas socioculturais, Etnomatemática, Operações Aritméticas.

**Financiamento:** Proeg/Unifesspa.

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente a ciência capitaneada pelo pensamento europeu foi transformada em uma única forma de conhecimento válido, com o discurso de conhecimento para o desenvolvimento tecnológico, rompendo com todas as formas de conhecimento da empiria. Há muito tempo o ensino educacional foi tecnicista, com o objetivo apenas de formar para o mercado de trabalho e na tentativa de sobressair desse pensamento hegemônico com interesses políticos, econômicos e de subordinação, cria-se um movimento na academia, de luta, por entender que o sujeito é um ser pensante, que produz conhecimento, está em constante transformação e que todos os tipos de conhecimento são válidos e devem ser valorizados no ato de ensinar.

Segundo Nietzsche (2002), a educação tecnicista foi uma promessa de melhoria social, propôs à sociedade uma nova forma de pensar a escola e a educação. Os conteúdos eram preparados em forma de sistema para que fossem repassados aos estudantes. As disciplinas passaram a ter caráter formativo, no sentido de que era ensinado o que poderia vir a ser futuramente uma profissão.

Diante dessa realidade e na contramão da forma como o ensino de Matemática tem sido trabalhado nas escolas, sobretudo nas escolas públicas da Educação Básica, a realização desse estudo se justifica ao passo que, ao evidenciar saberes matemáticos por meio de práticas humanas, pressupõe a valorização dos conhecimentos culturais como uma ação desencadeadora na aprendizagem de alunos, valoriza a cultura destes, e sobretudo, ressignifica a Matemática, por meio da contextualização com possibilidades de os alunos sentirem prazer por essa ciência.

Para além disso, a produção de leite bovino é uma prática latente e predominante que foi gradativamente adotada pelos sujeitos que residem na comunidade. Nesse sentido, o objetivo foi descortinar situações-problema envolvendo as quatro operações aritméticas a partir de produção de leite bovino para o ensino-aprendizagem da turma do 6º ano.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos agricultores do assentamento, a pecuária leiteira é uma das principais fontes de renda, uma atividade intensiva que tem contribuído de forma significativa nas transformações do PA. Ressaltamos, entretanto, que a nossa intenção não é estimular a produção de leite bovino ou dar visibilidade a tal prática, mas mostrar que somos produtores de cultura e é pela



cultura que construímos, fazemos e nos refazemos, nos identificamos como sujeitos pertencentes a uma realidade, a um território, a uma comunidade/sociedade, e, sendo a escola, uma instituição responsável pela formação humana, a cultura dos sujeitos deve ser de interesse pedagógico.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades realizadas no primeiro módulo foram marcadas pela elaboração do plano de trabalho, que abrangeu leituras teórico-metodológicas, oficinas ofertadas pelos preceptores do programa, para compreendermos práticas pedagógicas no ensino da matemática, entrevistas, reuniões e aplicação de diagnóstico aos estudantes.

As leituras e oficinas se mostraram um caminho para uma compreensão sistêmica acerca de cada concepção teórico-metodológica. Após a incorporação das concepções que guiaram a pesquisa como, Gaia e Guerra (2014); Gaia e Pires (2016; 2017; 2020); e Ponte (2016) foi apresentado o plano de trabalho para a equipe gestora escolar da escola já mencionada anteriormente. Nesse momento, demos início às atividades.

Como naquele momento as atividades presenciais estavam suspensas em decorrência da pandemia, e considerando que a aplicação de diagnósticos de sondagem é uma estratégia adotada pela escola, para medir o grau de dificuldade dos alunos, verificamos os diagnósticos sobre os quais foram aplicados pela escola, a fim de perceber o grau de dificuldade dos alunos.

Os diagnósticos aplicados pela escola eram sobre resoluções das questões objetivas. Seja pela forma com a qual o diagnóstico foi elaborado, seja pela ausência dos alunos na escola, em virtude da pandemia do novo coronavírus, percebemos que a turma estava composta por 24 alunos

E buscando desenvolver um trabalho partindo das dificuldades dos educandos, identificamos que mais da metade da turma composta por 24 alunos, cerca de quase 90% não conseguiram resolver, outros assinavam somente o nome, outros ainda, deixavam as questões sem marcar. Diante da situação, o professor regente da turma, junto à coordenação, focou nas quatro operações básicas da aritmética. Foi a partir de então que a temática com a qual destinamos trabalhar se fez necessária.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo, a perspectiva era de incluir os alunos no *lôcus* da pesquisa, mas, não foi possível em detrimento dos mesmos problemas elencados anteriormente. Assim, realizamos uma pesquisa onde entrevistamos agricultores residentes do PA, os quais trabalham com a prática de produção de leite bovino, uma das principais atividades de fonte econômica da comunidade, adotadas por meio das políticas de créditos do governo, de interesse capital. A ideia inicial, era a de que os alunos pudessem participar da pesquisa de campo, identificar as

práticas socioculturais desenvolvidas na comunidade, mas não sucedeu, em razão da pandemia e ensino remoto.

A escolha dos entrevistados considerou o tempo em que residem no PA e serem pais de alunos. Após a realização da pesquisa, realizamos problematizações, contextualizando as narrativas para a criação de questões envolvendo as quatro operações básicas da aritmética.

**Imagem 1:** Produtores desenvolvendo sua prática produtiva



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores

Conforme mostrado na Figura 1, anteriormente, esse é o local onde o produtor desenvolve sua prática produtiva. O leite é considerado uma produção, a que dá subsistência para a sua vida e da família. Este, por sua vez, reside no Projeto de Assentamento PA Jacundá desde 1999.

## 2.1. Comunidade

A pesquisa foi realizada em uma área rural, tendo como *locus* o Projeto de Assentamento PA Jacundá, Município de Jacundá, que fica às margens da Rodovia PA-150 mais exatamente no km 62, às margens do Lago de Tucuruí (Rio Tocantins) localizado na mesorregião do Sul e Sudeste do Pará. Fundado na década de 1986, demarcado em 1995 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o assentamento possui uma área de aproximadamente 21.000 alqueire, sendo 200 famílias assentadas que abrangem três comunidades, a saber: Santa Clara, São Lucas e Altamira.

O Assentamento é resultado de uma ocupação pacífica, feita por agricultores

que na sua maioria migraram dos estados da região Nordeste do Brasil, principalmente do estado do Maranhão. Essa área inicialmente era destinada a famílias que residiam em terras do Município de Jacundá que ficaram submersas pelo lago que se formou com a construção da usina Hidrelétrica em Tucuruí e seriam reassentadas neste local. Mas, com os incentivos governamentais para ocupar essa região, foram criados grandes projetos como a construção da Rodovia Belém-Brasília, o Programa Grande Carajás, entre outros, que contribuíram diretamente com a migração de famílias oriundas de vários estados para esta região em busca de melhores condições de vida, e ocupam essa área.

A área ocupada pelas famílias era considerada reserva legal do governo, o mesmo doou a Eletronorte com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Coberta por grandes extensões de matas nativas, com diversidades florestais e animais. A conquista se deu de forma pacífica, o grupo de famílias reivindica a demarcação da área. Porém, na época não era vinculado a nenhum movimento social, tinha apenas um líder que buscava melhores condições de vida, a fim de fazer com que as famílias não fossem desterritorializadas.

No que concerne às fontes econômicas, naquele momento o extrativismo era a principal renda das famílias, a extração do cipó titica, comercializado para o atravessador destinado ao artesanato, na época, as famílias armazenavam-na num barracão (que ficou conhecido até os dias atuais como “barracão do cipó”), e ali era comercializado para fora do PA. A castanha-do-pará, na época, tinha em abundância, por ser uma área cercada de floresta nativa com uma variedade de frutas, como o cupuaçu e açaí nativo que eram explorados, tanto para consumo como para o comércio local e para atravessadores que vinham de outras regiões.

As vendas das frutas nativas eram feitas aos atravessadores, ora por dinheiro ora por troca de mercadorias (alimentos e utensílios). As famílias produziam, em pequena escala, arroz, milho, feijão, criações de aves entre outros.

Para realizar o comércio das produções, havia muita dificuldade, por não terem acesso a estrada e transportes. Em 1998 o assentamento foi marcado pela exploração da madeira em tora (castanha do Pará, ipê, amarelão, entre outros) que eram comercializadas no Município de Jacundá.

Devido à exploração frequente da madeira, houve uma redução drástica de floresta, de forma que o cipó titica e a castanha do Pará já não eram mais fáceis de serem encontradas. Porém, ao longo dos anos, os assentamentos vêm se modificando, devido à falta de apoio estatal. Sendo assim, os assentados buscam garantir primeiramente a própria sobrevivência de suas famílias.

Com siderúrgicas instaladas no Município de Marabá, o PA Jacundá passa por outro processo de exploração: a queima da matéria prima para a produção do carvão. Uma atividade bastante intensiva na região, iniciada no ano 2000 e paralisada em 2010. E junto a essa atividade, inicia-se a produção da pecuária leiteira e boi de corte na região. Com isso, intensificou o financiamento de crédito pelo governo. O Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária (PROCERA), Fundo Constitucional de Financiamento do Norte-FNO, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), financiavam a compra do gado, pastagem e cercas, estimulando o avanço da agropecuária na região, atividade voltada ao latifúndio (capitalista) que tem contribuído absurdamente para a desterritorialização das populações do campo para a cidade.

Atualmente, o assentamento está em grande parte desflorestado. De um lado, pela inundação das áreas das florestas causada pela segunda elevação das águas da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que inundou parte da vegetação primária. De outro lado, pela invasão do capital no campo, por meio de políticas latifundiárias de interesse capitalista, cujo foco é a plantação de pastagens para a criação de boi de corte e pecuária extensiva. Fato pelo qual tem intensificado o desmatamento desenfreado na região. A política de interesse capital foi intensa, ocasionando a substituição da cultura peculiar por uma cultura implantada pelos interesses do capital financeiro, por meio de incentivo às linhas de crédito, Procera e Profaf. Atualmente, a principal renda familiar é a produção de leite bovino.

Devido a essas atividades adotadas pela sobrevivência das famílias nos lotes, hoje o PA está passando por um processo de reconcentração de terras nas mãos dos latifúndios, famílias estão vendendo os lotes, por não conseguirem se manter neles, pois com toda exploração da matéria-prima já não se produz como antes, necessitam de mecanização agrícola para o preparo da terra, e a pecuária por si só não está se mantendo. Isso acontece, porque o governo não estabelece políticas públicas que garantam a permanência e sobrevivência das famílias nos lotes, e falta de acesso das políticas públicas.

## **2.2. Instituição escolar**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Ventura, mostrada na Imagem 2, está localizada no Projeto de Assentamento PA Jacundá, na comunidade Santa Clara, a qual foi fundada em 1990. Atualmente, a referida escola atende alunos de três comunidades do PA. São 274 alunos ribeirinhos e não ribeirinhos.

**Imagem 2:** Escola Boa Ventura – *locus* de problematização



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores

Em virtude da pandemia do covid-19, a instituição escolar teve que se reinventar para manter o funcionamento no ano de 2020. Houve uma paralização de seis meses, retornando em agosto do mesmo ano, com o ensino de forma remota.

A escola é um espaço de socializar o conhecimento, de troca, de ensino, de luta e resistência. A escola é marcada por ser um espaço de encontros, encontros de alunos que só se veem nesse local, que festejam esses momentos.

### **2.3. Professor residente da turma do 6º ano**

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma, da qual a matemática era lecionada pelo professor Paulo Campos, residente do PA Jacundá, também filho de agricultor. Formado no curso de Licenciatura de Educação do Campo, ênfase Ciências Humanas e Sociais-CHS, pelo Instituto Federal do Sul e Sudeste do Pará (IFPA), no Campus Rural de Marabá (CRMB), concursado há 10 anos no município.


A elaboração das atividades de matemática ocorreu em um processo dialógico e de troca de experiências. Marcados pela troca de conhecimentos como mostrado na Imagem 3. Problematizamos questões, a partir dos dados obtidos das entrevistas. Por compartilharmos dos ideais de Movimento do Campo, identificamos com as falas dos entrevistados, suas práticas sociais e, de algum modo, facilitou no processo da pesquisa. Os entrevistados assinaram um termo de autorização, como mostrado na Figura 4.

**Imagem 3:** Problematicando questões matemáticas



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores

**Imagem 4:** Termo de autorização do entrevistado



A ORGANIZAÇÃO FEDERAL DE PROFISSIONAIS E PROGRAMADORAS DO TERCEIRO SETOR (PROFESSORAS) autoriza expressa e voluntariamente a si mesma:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, Paulo Pereira Campos, nacionalidade Brasileira, estado civil Solteiro, portador da Cédula de Identidade RG nº \_\_\_\_\_ inscrito no CPF/AZF sob nº \_\_\_\_\_ residente à Av. Rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ município de Jaraguá - PA AUTORIZO o uso de minha imagem em áudio e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada em publicação a que se fizer necessárias. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (1) nome page; (2) mídia eletrônica (vídeo-teses, artigo, capítulo de livro, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada faça a ser reclamado à título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. E assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Jaraguá-PA em 06 de maio de 2022

Paulo Pereira Campos  
(Assinatura)

Nome: \_\_\_\_\_  
Telefone p/ contato: \_\_\_\_\_

**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores

O percurso traçado nos permitiu muitos apontamentos para possíveis caminhos que auxiliaram durante o ensino-aprendizagem dos estudantes. O professor sentiu-se estimulado a buscar trabalhar com as problemáticas encontradas na comunidade, podendo fazer com que os alunos se reconheçam durante o percurso trilhado de ensino, visto que esse movimento pode romper com as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem de matemática.

A matemática sempre esteve presente na vida do homem desde dos tempos remotos. Mas é vista como “bicho de sete cabeças”, por aparentar ser distante da vivência dos alunos. Fazer com que as práticas socioculturais da comunidade sejam problematizadas no ensino da matemática fará com que o aluno se identifique ou perceba que a matemática está atrelada às atividades humanas, e, conseqüentemente, presente no seu dia a dia.

Assim, mostrando durante o ensino a forma de uso das ferramentas matemáticas, que contribuirão nas atividades econômicas da família. Após a realização da problematização, elaboramos atividades envolvendo as operações básicas da aritmética e tivemos resultados profícuos.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi desenvolvido na turma do 6º ano do ensino fundamental, formada por 24 alunos oriundos do PA Jacundá, ribeirinhos e não ribeirinhos, e as problematizações e elaborações de situações problemas, foram construídas de acordo com as narrativas dos entrevistados para atender as especificidades desses alunos. Nesse sentido, iniciamos a problematização por meio da seguinte narrativa.

Eu moro nessa comunidade há 23 anos, sou filho de agricultor, meu pai sempre trabalhou na roça, criei todos os meus filhos aqui. Hoje a minha renda vem do gado, vendo o leite todo dia, para o laticínio, eu entrego nos tanques, sabe. É daí que compro o alimento aqui de casa, vendo o leite a R\$ 1,30 centavos o litro, pago o sal, compro vacinas, vou me virando para sobreviver, né. (Paulo, 2020)

A partir da narrativa posta, podemos formular o seguinte problema envolvendo multiplicação: Paulo é um agricultor, trabalha na produção de leite, todos os dias entrega ao laticínio 60 litros de leite a R\$ 1,30. Em um mês, quantos litros de leite Paulo extrai? E quanto ele recebeu em dinheiro?

Esse é um problema que envolve a multiplicação e os alunos podem compreender, pois são problemas que refletem sua realidade. Se em um dia Paulo extrai 60 litros de leite, em 30 dias ele extrairá 1800 litros, isto é,  $60 \times 30 =$

1800 *litros*. Por fim, para saber o valor em dinheiro que o produtor arrecadará ao final do mês, basta multiplicar a quantidade de litros de leite pelo valor pago por litro, ou seja,  $1800 \text{ l} \times \text{R\$ } 1,30$ . Então, em um mês o valor em dinheiro pela quantidade de litros de leite extraídos em um mês é igual a  $\text{R\$ } 2.340,00$ .

Olha aqui em casa, a Maria faz queijo para vender, porque não está compensando vender o leite pelo preço que está, tudo aumentou e o preço do leite não aumenta, isso é brincadeira né [...]. Eu tiro 50 a 60 litros de leite todo dia, aí ela faz e vende o leite aqui na comunidade (Francisco, 2020).

De acordo com a análise feita sobre a narrativa acima, percebemos que Maria trabalha com a produção e venda de queijos. Assim, para fazer  $1\text{kg}$  de queijo são necessários  $10 \text{ litros}$  de leite. Nessas condições, percebemos outro problema envolvendo multiplicação e divisão. Se a quantidade de leite por dia são entre 50 e 60 litros, para encontrarmos o valor da média de leite por dia, basta calcularmos a média de litros de leite extraídos por dia.

Na média aritmética temos que:  $M_s = \frac{x_1+x_2+x_3\dots}{n}$ . Nesse sentido,  $M_s$  representa a média aritmética simples,  $x_1 + x_2 + x_3 \dots$  representa a soma de termos numéricos, e  $n$  representa o número total de termos. Então,  $M_s = \frac{50+60}{2} = 55 \text{ l}$ . Assim,

por dia, Maria extrai 55 litros de leite por dia. Para encontrarmos a quantidade de quilos de queijo que Maria produzirá por dia, a partir da média de litros de leite extraído por dia, basta realizar o seguinte cálculo:  $55 * 10 = 550$ .

Eu compro o mineral dos animais na cidade ou nesse povo que sai vendendo nas roças, para leite aumentar, engordar os bezerros, que só o capim não resolve, e está caro viu, as coisas estão ficando difícil, paguei no saco mineral em média de 120 a 140 reais (Nicolau, 2020).

Com base na narrativa acima, elaboramos um problema envolvendo divisão, multiplicação e adição respectivamente, bem como o cálculo da média aritmética. Carlos costuma comprar suplemento mineral para o seu rebanho, cada saco custa em média  $\text{R\$ } 120,00$  e  $\text{R\$ } 140,00$ . Em dezembro ele comprou 7 sacos e no mês de abril mais 5, quanto ele gastou no total?

O primeiro passo é calcular a média, por da fórmula  $M_s = \frac{x_1+x_2+x_3\dots}{n} \rightarrow$



$$M = \frac{120+140}{2} = \frac{260}{2} = 130 \text{ reais. Logo, ele gasta em média, R\$ 130,00 reais a}$$

compra de cada saco de mineral. Em seguida, utilizamos uma adição para somar 7 sacos gastos em dezembro, mais 5 sacos gastos em abril. Logo  $7 + 5 = 12$  sacos de mineral comprados. Por fim, basta multiplicar *12 sacos gastos vezes 130 reais* gastos em cada saco. Assim totaliza em R\$ 1.560,00 gastos na compra do mineral.

As questões foram elaboradas em conjunto com o professor regente da disciplina. Por conseguinte, as atividades foram aplicadas aos alunos, de forma remota, em virtude da pandemia, conforme já salientado anteriormente. De posse das atividades resolvidas pelos alunos, verificamos que houve um avanço no que tange às resoluções das atividades propostas, embora tenha sido realizada remotamente, sem a presença do professor.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa foi desafiador por estarmos vivendo um período pandêmico, onde não temos a presença do aluno para acompanharmos todo o processo. Por outro lado, as experiências e vivências, possibilitaram uma reflexão do “ser professor” em meio aos moldes de escola que tem sido instaurada. Mas, a pesquisa revelou que trabalhar metodologias de ensino de acordo com a realidade dos alunos contribui com sua formação acadêmica.

Nesse sentido, a investigação foi na perspectiva em valorizar as práticas socioculturais dos sujeitos residentes do PA Jacundá, contribuir com a formação mais humana e plena dos alunos, bem como ampliar meus horizontes referente à docência.

Por fim, ressaltamos que a ideia não foi dar visibilidade a essa atividade econômica, cujo interesse é do capital financeiro, mas perceber que em todas as atividades humanas, os conhecimentos matemáticos estão atrelados. E os seres humanos exercem práticas matemáticas em seus fazeres e saberes cotidianos, que ao serem problematizadas e contextualizadas poderão despertar interesse nos alunos.

#### 5. REFERÊNCIAS

GAIA, Carlos A.; GUERRA, R. Descortinando Práticas com Matemáticas: Conexões entre TAD e Etnomatemática; In: MENDES, Iran; FARIAS, Carlos Ademir. **Práticas socioculturais e Educação Matemática**. Livraria da Física. São Paulo. 2014.

GAIA, Carlos Alberto; PIRES, Lucas Silva. Ensino de Matemática a Partir de Narrativas em Escolas do Campo. In: SILVA, Gilmar Ramos da; SILVA, Daniel Nogueira, LEITE, Ellen Mayara Pereira. (Org.). **Tecendo novas possibilidades educativas através do diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica na Região Sul e Sudeste do Pará**. 1. ed. Marabá-PA. 2019.

GAIA, Carlos Assunção; MOURA Silva Marcos Guilherme; SILVA Pires Lucas. Ensino de Matemática na Educação do Campo a partir de Narrativas. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, vol. 10, núm. 1, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274048277005>. Acesso em: 27 de abr., 2022.

GAIA, Carlos; PIRES, Lucas Silva. Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA. **Rev. Bras. Educ. Camp**, v. 1, n. 1, p. 128-146 jan. / jun. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2260/11830>. Acesso em: 20ago.2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo Cesar de Souza, São Paulo. Editora Schwartz, 2002.

PIRES, Lucas Silva; ASSUNÇÃO, Carlos Alberto Gaia. Sistema de tarefas para o ensino de Aritmética a partir de narrativas de sujeitos do campo. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 1, p. 221-236, jan. - jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1147>. Acesso em: 27 de abr., 2022.

PONTE, J. P. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **Bolema**, v. 30, n. 56, p. 868 - 891, dez., 2016.

## Capítulo IV

# A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS REMOTAS DE MATEMÁTICA: Vivências no Residência Pedagógica

Felipe Cândido da Silva<sup>24</sup>- Unifesspa  
Katia Regina da Silva<sup>25</sup>- Unifesspa  
Maria Margarete Delaia<sup>26</sup>- Unifesspa  
Marcelo de Sousa Oliveira<sup>27</sup> - Unifesspa

**Área de Conhecimento:** Ciências Humanas.

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar os principais resultados da investigação de como está acontecendo a interação entre o professor e o aluno nas aulas no formato remoto de uma escola estadual do ensino médio do município de Marabá (Pará). Como a questão central que problematiza a pesquisa é entender como se dão as interações entre professor e alunos em aulas de matemática no formato remoto em uma escola de ensino médio? A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, e o instrumento de produção de dados foi um questionário elaborado e aplicado por meio do *google forms*. Contou com 9 participantes, sendo 5 professores e 4 residentes de uma escola pública estadual no referido município. Os resultados indicam que as interações entre professores e alunos em aulas remotas estão sendo mensuradas como regulares em comparação com as aulas presenciais e que os professores consideram bastante importante esta relação, principalmente quando se dá com afetividade. Considera-se que o chat é a forma de participação preferida pelos alunos, entretanto, alguns deles enfrentam problemas com tecnologias que são essenciais para as aulas remotas, o que dificulta esta interação.

---

<sup>24</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), [felipecandido@unifesspa.edu.br](mailto:felipecandido@unifesspa.edu.br)

<sup>25</sup> Doutora pelo curso de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), [katia@unifesspa.edu.br](mailto:katia@unifesspa.edu.br)

<sup>26</sup> Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), [mdelaia@unifesspa.edu.br](mailto:mdelaia@unifesspa.edu.br)

<sup>27</sup> Doutor em Educação Matemática, Universidade Federal do Pará, Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), [moliveira@unifesspa.edu.br](mailto:moliveira@unifesspa.edu.br)

**Palavras-chave:** Ensino remoto; Interação professor-aluno; Programa Residência Pedagógica.

**Financiamento:** Proeg/Unifesspa.

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2019 surgiu um novo vírus, causador da doença COVID-19, que provocou uma pandemia mundial. Uma das recomendações para conter a pandemia foram as medidas de isolamento social. Tais medidas afetaram diretamente as escolas no mundo e no Brasil, especificamente, as escolas suspenderam suas atividades presenciais a partir de março de 2020.

Com intuito de minimizar o impacto do afastamento dos alunos do ambiente escolar o Ministério de Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, resolveu autorizar a substituição das disciplinas presenciais por atividades remotas, por meio de recursos digitais e tecnologias de informação, no sistema superior de ensino federal.

Inserida nesse contexto, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) suspendeu seu calendário acadêmico no início do ano de 2020. Retomando suas atividades a partir de agosto daquele ano, por meio da Resolução nº 500 do Consepe/Unifesspa. A suspensão do calendário afetou também o andamento de diversos projetos e programas, entre eles o Programa Residência Pedagógica (PRP).

A Unifesspa havia participado de edital e sido selecionada para desenvolver o programa em seus cursos de licenciatura. O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como finalidade aperfeiçoar a formação prática dos licenciandos através da “[...] imersão do licenciando na escola de educação básica [...]” (UNIFESSPA, 2020a, p. 2). Nesse sentido, o futuro professor poderá ter uma vivência mais abrangente no cotidiano na educação básica, que será essencial para a construção da sua identidade profissional (NÓVOA, 2009).

Vale ressaltar, que em consonância com as exigências da CAPES, no edital da Unifesspa (2020a) constam as definições e condições para que o licenciando possa participar no programa, que podem ser resumidas conforme a seguir:

a) o aluno deve, obrigatoriamente, estar matriculado em um curso de licenciatura, contemplado pelo PRP;

b) as atividades do PRP devem ser desenvolvidas pelo aluno em uma escola de educação básica da rede pública, que será chamada de “escola-campo”;

c) após ser selecionado e ser inserido no programa, o licenciando passará a ser chamado “bolsista residente”;

d) o PRP será organizado em 3 (três) módulos, devendo ter seis meses e 138 horas cada um deles, totalizando a carga horária de 414 horas de atividades;

e) quando estiver atuando “na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor” (UNIFESSPA, 2020a, p. 2). E terá “[...] a orientação do residente será realizada por um docente da Unifesspa, denominado docente orientador” (UNIFESSPA, 2020a, p. 2); e

f) cada módulo terá 138 horas divididas em:

- 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- 12 horas de elaboração de planos de aula;
- 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (UNIFESSPA, 2020a, p. 2).

Destacamos, que estas definições e condições estabelecidas pela Unifesspa são essenciais para nortear o funcionamento do PRP em todos os cursos de licenciatura que foram contemplados com as bolsas.

Nesse sentido, no edital da Unifesspa (2020a), constam, também, os requisitos necessários para atuação como bolsista ou voluntário para atuar no PRP, que são:

- Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da Unifesspa, vinculado a uma das áreas dos subprojetos contemplados pelo Programa RP.
- Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período.
- Inscrever-se e ser aprovado no processo seletivo para participação no programa.
- Declarar ter condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais, [...], para o desenvolvimento das atividades do programa residência pedagógica.
- Possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar.
- Cadastrar e manter atualizado currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, [...] que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.
- Após aprovação, firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios utilizado pela Capes (SCBA) [...].

- Se aprovado como bolsista residente no certame, ser titular de conta corrente ou conta corrente digital. [...].
- O discente que já participou da edição anterior do RP, deverá considerar o máximo de 18 meses de bolsas como limite para sua participação neste edital.
- Não estar usufruindo de qualquer outro tipo de bolsa oferecida por programas executados pela Unifesspa, salvo os casos de bolsas advindas de recursos da Assistência Estudantil ou Programa Bolsa Permanência do MEC (UNIFESSPA, 2020a, p. 2-3).

O programa teve início na referida instituição após a CAPES, em 6 de agosto de 2020, pela Portaria nº 114, estabelecer o cronograma estendido e regras para o início das atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), também no formato remoto. Assim, a partir da autorização da referida instituição, o PRP da Faculdade de Matemática (Famat) deu início às atividades em parceria com duas escolas públicas do município de Marabá (Pará), uma municipal e outra estadual.

Como no ano de 2020, no referido município, somente as escolas estaduais estavam com atividades remotas com seus alunos, os estudantes do PRP somente tiveram oportunidade de participar das aulas dos professores de matemática da escola estadual. É neste contexto que acontece esta pesquisa centrada na questão: como se dá as interações entre professor e alunos em aulas de matemática no formato remoto em uma escola de ensino médio?

Nessa investigação, parte-se do pressuposto de que a interação professor e aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. A partir dessa perspectiva, tem-se como objetivo principal: analisar como está acontecendo a interação entre o professor e o aluno nas aulas no formato remoto de uma escola estadual de ensino médio do município de Marabá (Pará).

Vale ressaltar que a escola é o *locus* especial de troca de vivências, pois ela possibilita a conexão entre a realidade externa vivenciada pelos alunos com a realidade escolar, e por meio do afeto, principal componente no relacionamento humano, ocorre o estabelecimento da relação entre professores e estudantes nesse contexto. Assim, segundo Silva e Navarro (2012), o “encontro” entre professor e aluno é uma forma de relacionamento, esta interação possibilita e dá sentido ao processo educativo, ela é o cerne do processo pedagógico, pois é nesta relação coletiva que os sujeitos constroem conhecimentos.

Ainda segundo Silva e Navarro (2012), a relação professor-aluno está no centro e é condição fundamental para as mudanças no processo de aprendizagem. Neste sentido há que se estabelecer a premissa de que o aluno não é um ser passivo sobre o qual se deposita conhecimento, pelo contrário ele é um ser que pensa, reflete, discute, tem opiniões, participa, decide. Desse modo, a interação professor-aluno deve ser permeada por trocas de experiências e de conhecimentos. Assim, tanto o docente quanto o discente aprendem uns com as realidades do outro, ainda que de modo não intencional (SILVA; NAVARRO, 2012).

É importante o professor se atentar para o que sentem os discentes, pois estes se atentam para a capacidade do docente em contextualizar os conteúdos e disciplinas com a vida do estudante, como fatores de maior motivação. Afinal, a aproximação afetiva entre professor e alunos favorecem a satisfação com a experiência escolar e a interação de qualidade possibilita uma favorável adaptação acadêmica (OLIVEIRA *et. al.*, 2012, p. 245). Portanto, não interessa só a preocupação com a técnica pedagógica como fator de interesse pelas aulas. A falta de abertura do professor em relação aos alunos pode conduzir a um distanciamento desfavorável ao ensino e aprendizagem.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para alcançar o objetivo desta pesquisa adotou-se a perspectiva qualitativa com emprego de questionários para obtenção dos dados. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007, p. 21-22).

Os questionários foram elaborados e preenchidos de forma online, através da plataforma do *Google forms*. Foram elaborados dois documentos destes, um foi encaminhado aos professores e outro foi respondido pelos residentes; no entanto, as perguntas eram semelhantes, as diferenças eram referentes aos papéis desempenhados por cada grupo de respondentes.

A produção dos dados ocorreu no período de abril a junho de 2021. Os dados, após tabulados, foram analisados com base em técnicas da análise de conteúdo (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011).

Os participantes desta pesquisa foram quatro discentes (residentes) do curso de Licenciatura em matemática da Unifesspa e cinco professores de matemática da escola pública estadual de ensino médio do município de Marabá (Pará), onde as atividades do PRP de matemática estavam sendo realizadas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

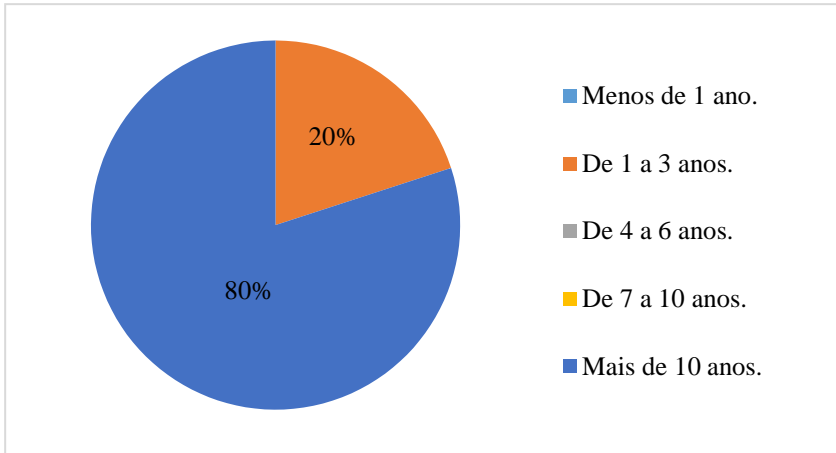
Após a tabulação dos dados dos questionários, passamos ao processo de análise e discussão. A seguir, apresentamos os resultados e as análises produzidas a partir dos dados produzidos. Nesse âmbito, é importante frisar que após a primeira pergunta, as outras foram representadas por letras minúsculas, e ainda, em alguns itens foram utilizados gráficos, apresentando as respostas dos professores e dos residentes.

As primeiras questões referiam-se ao *perfil e atuação dos participantes da pesquisa*. Todos os professores são graduados e alguns possuem especialização, são bem experientes, pois a maioria tem mais de 10 anos de profissão e todos atuam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Em relação aos residentes, todos já tiveram algum tipo de experiência em regência nos ensinos fundamental e médio e metade está cursando o quinto período do curso de licenciatura em matemática, como indicado nas Figuras 1, 2, 3 e 4, na sequência.



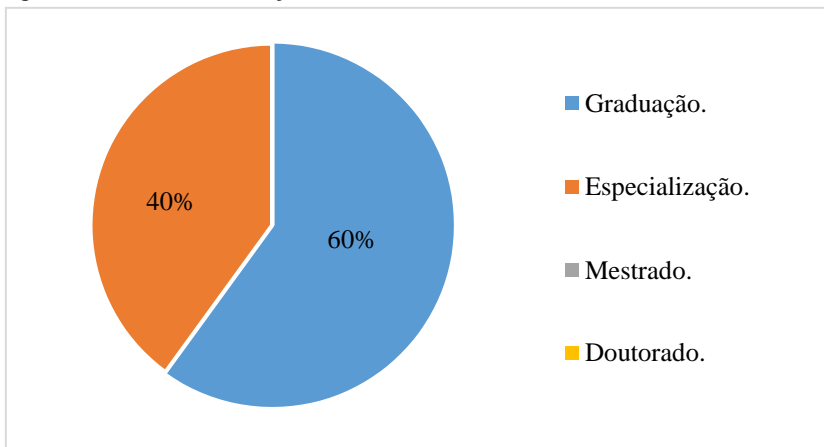
### i) Professores:

Figura 1 – Tempo de atuação na docência



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

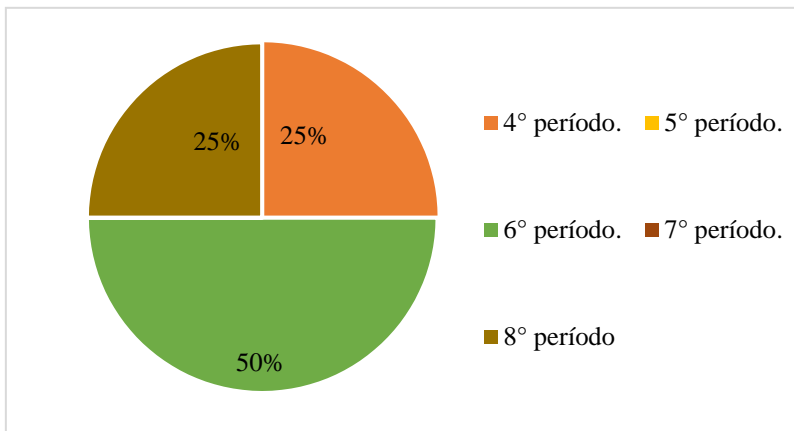
Figura 2 – Nível de formação



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

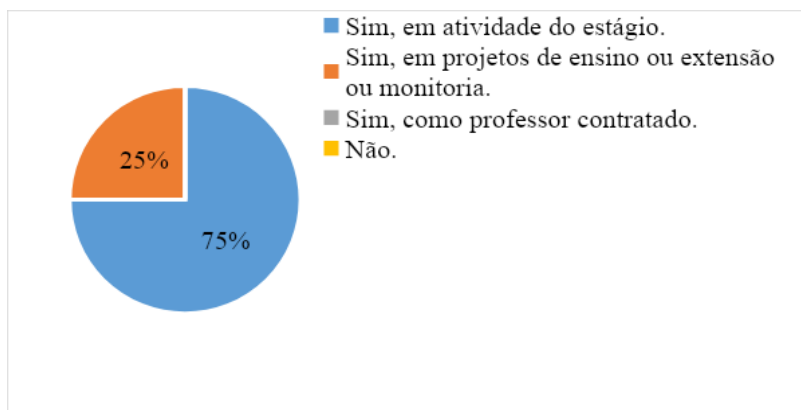
## ii) Residentes:

Figura 3 - Período que está cursando



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura 4 - Experiência em regência/docência dos residentes



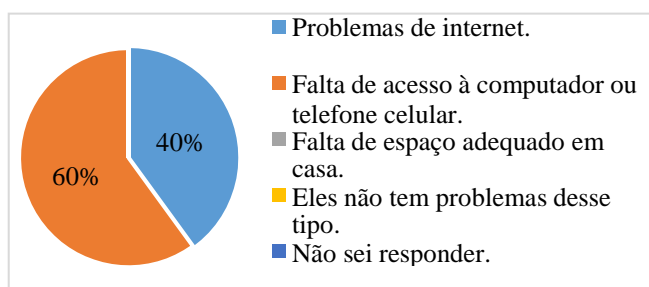
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Esses dados referentes à vida nos âmbitos profissional e acadêmica dos participantes, foram de suma importância para analisar e discutir outras questões presentes nos questionários, pois a experiência adquirida por eles ao longo da carreira como docente pode influir no processo de adaptação a esse novo formato de ministração de aula e na forma de interagir com os alunos mediada por recursos tecnológicos.

### a) Principais problemas que os alunos encontram para acompanhar as aulas remotas

Ao responderem acerca dos *principais problemas que os alunos encontram para acompanhar as aulas remotas*, a maioria dos professores afirmou que os estudantes encontram maior problema com acesso à internet e que também possuem problemas com a falta de acesso a computador ou telefone celular (Figura 5). Na mesma linha, os residentes, unanimemente, disseram que o maior problema dos alunos é com a internet. Oliveira e Pereira Júnior (2020) afirmam que a oferta de educação remota é desigual nos sistemas escolares, pois é desigual também o acesso aos recursos tecnológicos, o apoio pedagógico, etc. Neste sentido, o contexto das aulas remotas nos remeteram à obrigatoriedade de usar ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas síncronas e assíncronas, e, as limitações citadas dificultam a comunicação entre o professor e o aluno.

Figura 5 - Problemas que os alunos encontram para acompanhar as aulas remotas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

## **b) Metodologias ou técnicas empregadas pelos professores para favorecer a interação com os alunos nas aulas síncronas**

A respeito das *metodologias ou técnicas empregadas pelos professores para favorecer a interação com os alunos nas aulas síncronas*, os docentes não esclareceram os recursos metodológicos ou técnicas empregadas para favorecerem o processo interacional com os alunos, eles apresentaram algumas ferramentas que utilizam em suas aulas para tentar estabelecer esta interação, como o *WhatsApp* e o *Youtube*. Entretanto, enfatizaram que encontram muitas dificuldades neste processo, como escreveu o Professor (A) (2021): “[...] procuro fazer aulas mais dinâmicas e atividades de interação, mas nem sempre é possível”.

De acordo com os residentes, os professores tentam estabelecer a interação com os alunos com uso de ferramentas digitais, mas utilizam uma forma de ensinar parecida com a tradicional. Destacamos a fala do Residente (A) (2021), na qual afirma que “[...] as metodologias são rotineiras e comuns, mas são bem trabalhadas pelo professor, que é de expor o conteúdo das aulas e abrir uma sessão para debates e dúvidas sobre o assunto que está sendo tratado”. Santos, Rosa e Souza (2020) afirmam que para um ensino de forma significativa é imprescindível interação, pois esta é que permite ao professor compreender o modo como o aluno constrói conhecimentos a partir dos conteúdos trabalhados. Inferimos, com base nas respostas de todos os professores, que eles tentam utilizar várias ferramentas para estabelecer esta relação, mas que nem sempre isso acontece. Segundo a percepção dos residentes, esta forma de ensino dos professores, denominada por eles de “tradicional”, pode dificultar a interação.

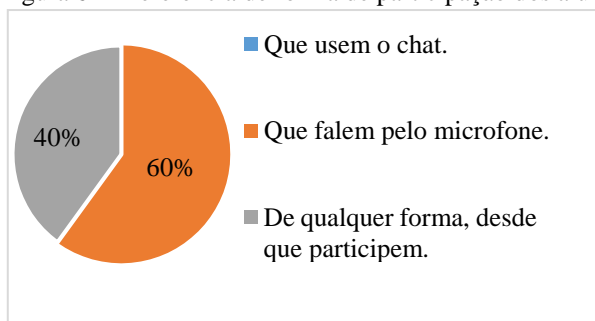
## **c) Metodologias ou técnicas empregadas pelos professores para favorecer a interação com os alunos nas aulas assíncronas**

Já a respeito das *metodologias ou técnicas empregadas pelos professores para favorecer a interação com os alunos nas aulas assíncronas*, os professores afirmaram que sempre tentam, de alguma forma, estabelecer essa interação, seja pedindo para eles gravarem vídeos, usando as redes sociais e até mesmo selecionando videoaula. As respostas dos professores indicam que eles tentam fazer com que os alunos expressem suas dúvidas, procurem os professores para que se promova maior interação. O canal para estabelecimento desse contato seria, principalmente, o *WhatsApp*.

#### d) Participação dos alunos nas aulas remotas

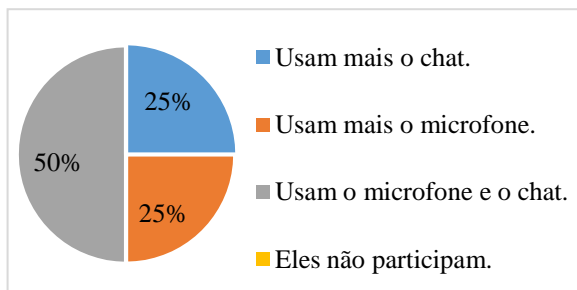
Ao responderem sobre *como os alunos participam nas aulas remotas*, os residentes afirmaram que eles participam usando o microfone ou o *chat*, conforme mostra a Figura 7. Mais da metade dos professores disseram que preferem que os alunos usem apenas o microfone (Figura 6). Notamos aqui que a participação sempre é o mais importante, independentemente de como seja. Kronbauer (2020) alerta para a importância de se valorizar o diálogo, o debate participativo e saberes dos alunos. Isto faz os alunos se sentirem imersos na dinâmica da aula, mais encorajados, participativos, reflexivos, assimilando, assim, mais os conteúdos.

Figura 6 – Preferência de forma de participação dos alunos - Professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura7 – Forma de participação dos alunos - Residentes

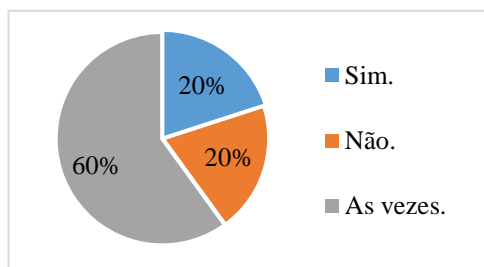


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

### e) Uso das câmeras pelos os alunos durante as aulas

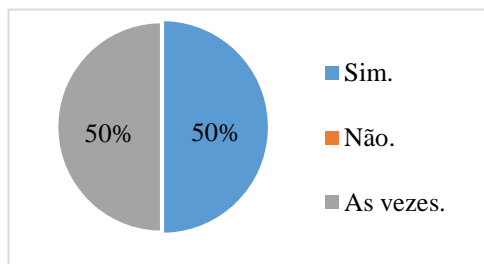
Quanto à interação visual, perguntamos se os alunos costumam ligar as câmeras, 60% dos professores disseram que às vezes, 20% asseguraram que sim, os alunos ligam as câmeras, enquanto que os outros 20% afirmaram que não, como mostrado nas Figuras 8 e 9. No entanto, segundo alguns residentes, os alunos ligam às vezes as câmeras, mas, 50% afirmaram que os estudantes nunca ligam as câmeras.

Figura 8 - Câmera ligada - Professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura 9 - Câmera ligada - Residentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Esta questão é muito delicada, por vários fatores. Para Melo, Fabbro e Leite (2020), o ato de desligar a câmera pode ser motivado por proteção, não mostrar um espaço íntimo, se preservar. Entretanto, para este autor, a câmera fechada desumaniza mais a relação conturbada pela virtualidade, pois não ver a outra pessoa nos distancia, e a troca se perde em um monólogo.

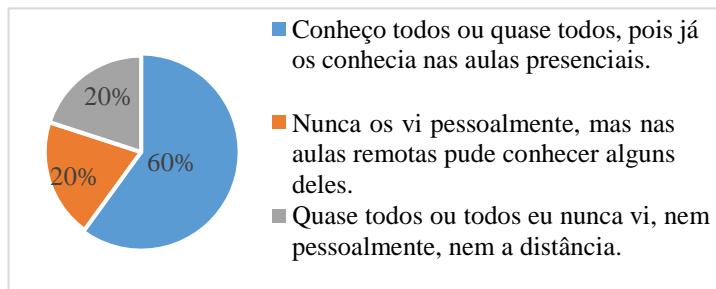
Este fator é relevante para a pesquisa em curso. Se somarmos as respostas dos professores e residentes, uma porcentagem muito baixa indicará que os alunos ligam a câmara com frequência. Entretanto, essa câmara desligada pode ser justificada por várias situações particulares do discente, onde cabe ao professor buscar estratégias que possibilitem criar confiança no aluno, para que assim ele se sinta à vontade para ligar a câmara. Pois, os docentes foram unânimes em dizer que *as câmeras ligadas dos alunos, são de suma importância* para eles. Vejamos algumas respostas: Professor (A): “Ligadas eu tenho a certeza que eles estão participando”; Professor (C): “Se aproxima da aula presencial” e Professor (E): “Com a câmara desligada parece que estamos dando aula para o nada”. Os residentes também consideram muito importante que a câmara dos alunos esteja ligada.

Dessa forma, deduzimos que a câmara ligada é mais um fator que facilita a interação, que pode estar relacionado ao fato do professor perceber o interesse do aluno através de suas reações, podendo assim tirar conclusões, se estão ou não compreendendo o conteúdo proposto.

#### f) Relação entre o professor e seus alunos

No que tange à *relação entre o professor e seus alunos*, quase todos os professores afirmaram que já conheciam seus alunos nas aulas presenciais ou que passaram a conhecer nas aulas remotas, mas destes docentes, alguns nunca viram seus estudantes presencialmente e nem virtualmente como mostrado na Figura 10. Isto é preocupante pois, como anotado por Francisco e Araújo (2014), a aprendizagem se dá por meio das interações sociais as quais nascem dos vínculos que se estabelecem com os outros pois toda aprendizagem está impregnada de afetividade.

Figura 10 - Relação entre o professor e seus alunos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

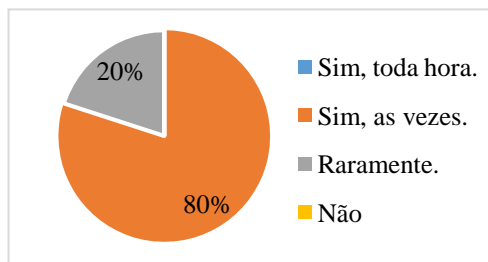
Desse modo, inferimos que a interação é prejudicada pelo ensino no formato remoto. As respostas dos professores evidenciam que há uma parcela de alunos, os quais os docentes não conhecem, pois nunca os viram presencialmente e nem nas aulas remotas, conforme mostra a Figura 10, o que dificulta o estabelecimento de uma relação afetiva, como destacado por Francisco e Araújo (2014). Assim, a relação professor e alunos é essencial para que ocorra de maneira positiva o processo de ensino e aprendizagem.

### g) Aulas assíncronas

A respeito das aulas assíncronas, queríamos saber dos professores se os alunos *os procuram para tirarem dúvidas ou algo parecido*, 80% disseram que às vezes isso acontece. Já os residentes não possuíam esta informação, o que é compreensível, pois eles acompanhavam somente as aulas de forma síncrona.

*Quanto ao principal meio* que os alunos procuram os professores, as respostas indicaram o aplicativo *WhatsApp*. Esta ferramenta proporciona ao aluno momentos particulares dele com o professor, ou seja, o aplicativo contribui bastante para aquele estudante que não gosta de se expressar em público. Isso nos remete a Silva (2020) quando afirma que o uso do WhatsApp contribui para a aproximação entre aluno e professor em situações exteriores à escola, facilitando o monitoramento do ensino e aprendizagem.

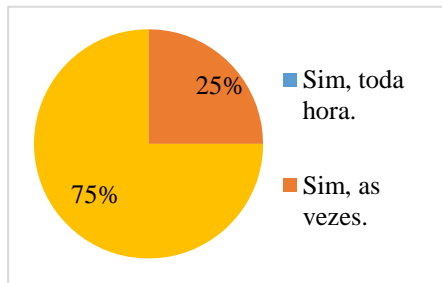
Figura 11 - Procura dos alunos aos professores - Professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).



Figura 12 – Procura dos alunos aos professores - Residentes

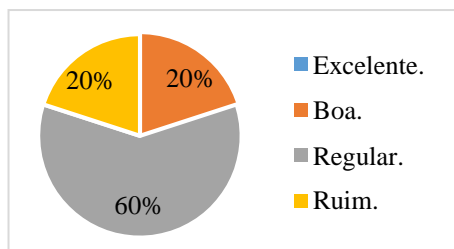


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

#### **h) Avaliação à participação dos alunos nas aulas remotas em comparação com as aulas presenciais**

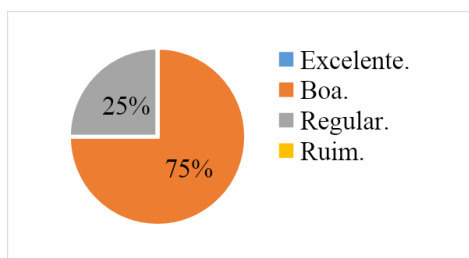
Sobre a avaliação à participação dos alunos nas aulas remotas em comparação com as aulas como mostrado na Figura 13, 60% dos professores e 25% dos residentes avaliaram como regular, o restante dos residentes e 20% dos professores classificaram como boa, e, os demais professores disseram que esta participação estava sendo ruim. Ou seja, podemos deduzir que nas aulas presenciais esta participação é melhor que nas aulas remotas. No entanto, como já mencionado no presente texto, a falta de participação dos alunos pode estar relacionada a problemas com as ferramentas tecnológicas, o que deve ser levado em consideração antes de qualquer análise conclusiva.

Figura 13 - Avaliação à participação dos alunos - Professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura 14 – Avaliação à participação dos alunos - Residentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

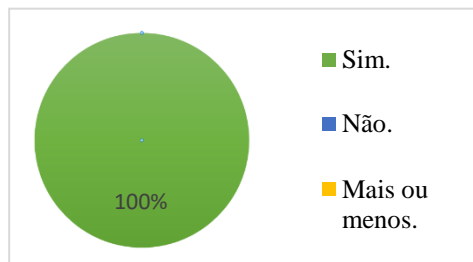
### i) Importância da relação de afetividade entre professor-aluno

Sobre a *importância da relação de afetividade entre professor-aluno* para os processos de ensino e aprendizagem, todos os professores disseram ser muito importante. Metade dos residentes consideram importante a relação de afetividade para o processo de ensino e aprendizagem, mas a outra metade não acha tão importante assim. Francisco e Araújo (2014) destacam a afetividade como fator imprescindível nas relações humanas, reforça as potencialidades e é a energia que opera a estrutura cognitiva, além de influenciar a velocidade de construção do conhecimento, o que facilita a aprendizagem.

Figura 15 - Afetividade entre professor-aluno

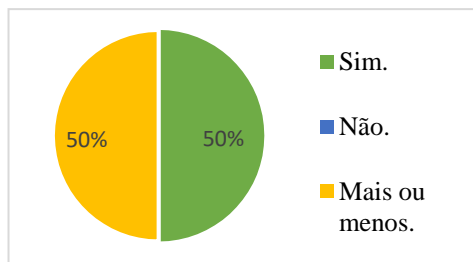
A afetividade na educação envolve o acreditar que a criança é capaz de se tornar uma pessoa mais autônoma nas resoluções de problemas em sua vida e ser socialmente participativa ao interagir com o meio, podendo assim promover mais conhecimento. E como visto, todos os professores têm plena consciência disto, mas as aulas remotas tornaram esta relação mais difícil de acontecer, principalmente, por causa da falta do contato visual com os estudantes, por não conhecerem muitos destes alunos, e porque nada substitui o contato humano, presencial.

Figura 15 - Afetividade entre professor-aluno - Professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura 16 - Afetividade entre professor-aluno - Residentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que alcançamos nosso objetivo de analisar como está acontecendo a interação entre o professor e o aluno nas aulas no formato remoto de uma escola estadual de ensino médio do município de Marabá/PA.

Vimos que muitos fatores intervêm na interação professor e aluno, sendo os principais o próprio formato remoto e as dificuldades de acesso à internet e aparelhos tecnológicos por parte dos alunos. Os respondentes de nossa pesquisa indicaram

existir falta de acesso a recursos tecnológicos pelos alunos para acompanharem as aulas remotas, principalmente a dificuldade ao acesso à internet.

Ainda assim, vimos que para os professores a relação construída com seus alunos, seja na interação pelo chat, microfone ou outros meios, é fundamental para que ocorra os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, evidenciamos que 20% desses professores nunca viram seus alunos e todos eles consideram que o nível de participação nas aulas é regular ou ruim.

Outro aspecto relevante, é a pouca interação visual, os professores consideram muito importante que os alunos liguem as câmeras, a grande preocupação deles é ter a certeza que os alunos fiquem atentos na aula, participando e interagindo. Mas os resultados indicaram que poucos alunos ligam a câmera constantemente.

Consideramos que a realidade imposta pela pandemia, aspectos sociais e econômicos dos estudantes e até dos professores, impactaram no acesso e uso de recursos tecnológicos necessários para a participação das aulas em formato remoto, que por sua vez prejudica a interação efetiva e positiva entre professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

FRANCISCO, Dandara Ferreira; ARAÚJO, Rosenéri Laga de Sousa. A importância da relação professor-aluno. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro** - ISSN: 2178-6925, 2016. Disponível em: [A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO \(unipacto.com.br\)](http://unipacto.com.br). Acesso em: 10 nov. 2022.

KRONBAUER, A. H. Um desenho metodológico para engajar e motivar os alunos nas aulas remotas na pandemia do covid-19. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 611–626, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p611-626. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9142>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MELO, Flavio Vieira de; FABBRO, João Armando; LEITE, Thiago de Castro. **O que estamos fazendo? Ensaio sobre a virtualidade dos espaços, relações e sujeitos nas aulas remotas de teatro**. Rebento, São Paulo, n. 12, p. 193-223, jan - jun. 2020. Disponível em: [O que estamos fazendo? Ensaio sobre a virtualidade dos espaços, relações e sujeitos nas aulas remotas de Teatro | de Melo | Rebento \(unesp.br\)](http://unesp.br). Acesso em: 10 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social, Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2007.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Portugal: **Educa**, 2009.

Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; WILIES, Jamille Mateus; FIORIN, Pascale Chechi; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** 18 (2) • May-Aug 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 28 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. **A construção de categorias de análise na pesquisa em educação**. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

SANTOS, José Elyton Batista dos; ROSA, Maria Cristina; SOUZA, Denize da Silva. O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação. **Revista Interacções**, v. 16, n. 55, p. 165-185, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20894> Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, O. G. e NAVARRO, E. C. A Relação Professor-Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem. 2012. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar** (2012) n. ° 8 Vol. – 3 p. 95 55 -100. ISSN 1984-431X. Disponível em:< <http://revista.univar.edu.br>>. Acesso: 30 Abri. 2022.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e424997177, 2020. Disponível em: View of Teaching alternatives in pandemic times (rsdjournal.org). Acesso em: 08 jul. 2021.

SILVA, Leocides Gomes da. A utilização do WhatsApp como uma ferramenta pedagógica para o ensino de matemática. **Conedu VII, Congresso Nacional de Educação**, outubro de 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD)

1\_SA13\_ID3713\_07072020232837.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). Pró-reitora de Ensino de Graduação (Proeg). **Edital n. 014/2020**. Torna público a abertura do processo de seleção de discentes para atuarem como residentes do Programa Residência Pedagógica – PRP. Marabá, 2020a. Disponível em: [https://faced.unifesspa.edu.br/images/lucelia/EDITAL\\_N\\_14-PROEG\\_SELEO\\_DE\\_RESIDENTES\\_2020.pdf](https://faced.unifesspa.edu.br/images/lucelia/EDITAL_N_14-PROEG_SELEO_DE_RESIDENTES_2020.pdf). Acesso em: 13 jun. 2021.

UNIFESSPA. **Resolução nº 500**, de 29 de agosto. Dispõe sobre o Período Letivo Emergencial (PLE) no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2). Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/images/conteudo/2020/converterArquivoPdf.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2022.

## Capítulo V

# O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL, NA UNIFESSPA E NA FAMAT: algumas considerações

Daniel Rodrigues Braga da Silva<sup>28</sup> - Unifesspa

Josiel de Oliveira Batista<sup>29</sup> - Unifesspa

Katia Regina da Silva<sup>30</sup> - Unifesspa

Marcelo de Sousa Oliveira<sup>31</sup> - Unifesspa

Maria Margarete Delaia<sup>32</sup> - Unifesspa

**Área de Conhecimento:** Ciências Humanas.

**Resumo:** O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem se revelado um importante momento em que ocorre o ensino e aprendizagem do licenciando, por meio da sua inserção no seu futuro ambiente de atuação. A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) inseriu-se no PRP desde 2018. Por isso, essa pesquisa, de revisão de literatura, objetivou abordar sobre o PRP nos cursos de formação inicial de professores, tomando como referência algumas legislações nacionais e autores que tratam dessa temática, bem como, fazer uma breve abordagem acerca da inserção da Unifesspa e da Famat no programa. Acreditamos que conseguimos reunir e disponibilizar, em um único texto, informações sintetizadas sobre o PRP, desde o contexto nacional até o local (Unifesspa/Marabá), colocando em evidência a inserção do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática (Famat), considerando ser esse um marco significativo para: a formação inicial, o perfil profissiográfico dos licenciandos e a história do curso.

---

<sup>28</sup> Graduado em Licenciatura em Matemática. daniel.rodrigues99@unifesspa.edu.br;

<sup>29</sup> Doutorando em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM/UFPR; Docente na Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará, Marabá (PA); josieloliveira@unifesspa.edu.br

<sup>30</sup> Doutora pelo curso de Educação: Conhecimento e Inclusão Social; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa); katia@unifesspa.edu.br;

<sup>31</sup> Doutor em Educação Matemática; Universidade Federal do Pará (UFPA); Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa); moliveira@unifesspa.edu.br;

<sup>32</sup> Doutora em Educação; Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente na Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará; mdelaia@unifesspa.edu.br.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica; Formação inicial; Curso de Licenciatura em Matemática.

**Financiamento:** Proeg/Unifesspa.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido colocada em discussão via diferentes contextos nas últimas décadas, indicando que teoria e prática devem estar atreladas nas formações inicial e continuada. Nesse contexto, insere-se o Programa de Residência Pedagógica/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PRP/CAPES) que:

[...] busca uma articulação entre as teorias ministradas nos cursos de licenciaturas e nas práticas vivenciadas na rede pública da educação básica de ensino, com o intuito de reformular [...] a unidade entre teoria e prática (PRADO, 2020, p. 59).

Corroborando com essa finalidade Vieira e Silva (2020, p. 11), quando afirmam que “em pleno século XXI, discutir a formação inicial de professores de matemática com vistas a tecê-la numa articulação com as *acontecências* do cotidiano escolar é uma emergência louvável no campo da educação”. Percebemos, então, a necessidade de estreita vinculação da teoria estudada nos cursos de formação. No caso deste trabalho, falamos da licenciatura em matemática, com os acontecimentos do cotidiano escolar.

Desde 2018 a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) inseriu-se nesse contexto. Porém, somente em 2020, a Faculdade de Matemática (Famat) submeteu seu subprojeto e iniciou sua participação no Programa. Por isso, para essa pesquisa, de cunho bibliográfico, objetivamos abordar sobre o PRP, nos cursos de formação inicial de professores, tomando como referência algumas legislações nacionais e autores que tratam dessa temática. E, ainda, considerando a inserção da Unifesspa e da Famat no programa, faremos uma breve abordagem do PRP nesse âmbito.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura que “é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58).

Nesse sentido, a revisão de literatura versa sobre estudos quantitativos e qualitativos, bem como editais e documentos informativos e esclarecedores sobre a



temática em questão. O principal objetivo foi a preocupação em disponibilizar informações sintetizadas sobre o PRP, desde o contexto nacional até o local (Unifesspa), colocando em evidência a sua inserção no Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática no programa, considerando ser esse um marco significativo para: a formação inicial, o perfil profissiográfico dos licenciandos e a história do curso.

A ótica para a realização da revisão de literatura seguiu, ainda, o conceito de Mancini e Sampaio (2007) quando ressaltam que revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese das informações disponibilizadas por estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumi-lo e concluir e/ou informar sobre um determinado assunto. Nesse caso, o foco do nosso estudo é o PRP nos contextos nacional, da Unifesspa e da Famat.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em ambiente acadêmico, de acordo com Barbosa e Dutra (2019), a palavra “residência” surge na Medicina, isso porque os médicos que ainda estavam no curso faziam a chamada Residência Médica. Para esses autores, essa residência é o momento “em que os residentes de medicina podem colocar em prática seus ensinamentos e aprendizados acadêmicos” (BARBOSA; DUTRA, 2019, p. 140). Mas, e no contexto da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, como essa palavra foi/é utilizada na atualidade?

No intuito de responder este questionamento, tomando como referência algumas legislações nacionais e autores que tratam dessa temática, abordaremos sobre o PRP nos cursos de formação inicial de professores, nos subtópicos a seguir.

#### **3.1 O Programa Residência Pedagógica no Brasil.**

O chamado Projeto Residência Pedagógica surgiu a partir de um Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227 no ano de 2007, proposto na época pelo senador Marco Maciel, porém era chamado de residência educacional. No projeto, justifica-se que:

A residência educacional, tal como se propõe neste projeto de lei, não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos [...], nos aspectos administrativos e financeiros. (BRASIL, 2007, p. 13516)

Em contrapartida, Barbosa e Dutra (2019) afirmam que o projeto, mesmo sendo discutido em audiência pública, não foi votado e acabou arquivado. Porém, surgiu um novo PLS nº 284 do ano de 2012, proposto pelo Senador Blairo Maggi,

que integralizou o PLS nº 227/2007, substituindo o termo “residência educacional” por “residência pedagógica” (BRASIL, 2012, p. 39650). No projeto, também visava que a:

residência pedagógica, uma vez aprovado [...], passe a ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino [...]. Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional (BRASIL, 2012, p. 39650).

Em 2017, de acordo com informações oriundas do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2017), o município de São Paulo se tornou a primeira cidade do Brasil a aderir ao PRP e tomou como modelo para a realização desse programa a Universidade Estadual Paulista (Unesp). No MEC, constam outras informações indicando que:

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna [...] anunciaram a assinatura de um memorando de entendimentos com a Universidade Estadual Paulista (Unesp) que visa formar futuros professores para o desenvolvimento das competências para o século 21, como colaboração, criatividade e resolução de problemas (BRASIL, 2017, não paginado).

Após São Paulo ter sido o município pioneiro do país a aderir ao PRP, a CAPES, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, instituiu o programa nas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país.

Encontramos, também, nesta Portaria (BRASIL, 2018a, Art. 1º, parágrafo único) que:

O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2018a, Art. 1º, parágrafo único).

Destarte, o PRP teve seu início por meio do Edital 06/2018/CAPES, direcionado à implementação de projetos institucionais de cunho inovador, capazes de propiciar a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas inseridas. Além disso, colocou como objetivos:

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) (BRASIL, 2018b, Art. 2º, grifos nossos).

Observando-os, salientamos a necessidade do olhar atento para o universo escolar, onde são encontrados um misto de conteúdos advindos do cotidiano de todos os envolvidos no processo educativo e conteúdos presentes no contexto escolar. Nesse sentido, destacamos o fato de que, como atividade formativa, o programa é desenvolvido nas escolas públicas e com carga horária de 440 horas de atividades, sendo: i) 60 horas destinadas à ambientação dos estudantes na escola; ii) 220 horas para a imersão dos estudantes; iii) 100 horas dedicadas à regência; e iv) 60 horas destinadas à socialização de atividades, avaliação e elaboração do relatório final (BRASIL, 2018b).

Voltar-se para as escolas públicas, com carga horária proporcional ao estágio supervisionado e com previsão de atividades que se assemelham aquelas que são propostas para o estagiário pode fazer do PRP um aliado para expandir as ações a serem realizadas pelo licenciando, desde que propiciadas condições para uma verdadeira imersão no ambiente escolar. Porém, é preciso que os professores, da escola e da universidade, atentem-se para que o PRP e o estágio sejam momentos em que os licenciandos tenham oportunidades de protagonizarem as ações desenvolvidas, reverberando acerca de cada uma delas. Nesse sentido, Freitas (2020, p.56-57, grifos nossos) destaca a importância de entender que:

Assim como o Estágio Supervisionado, o movimento do PRP oportuniza aos residentes descobrirem qual é a função social da escola e a importância do regime de colaboração e o diálogo entre a escola de Educação Básica e a instituição de Educação Superior, uma vez que existe um distanciamento entre ambas.

Esse alerta se reforça quando constatamos que, de acordo com o primeiro edital, o PRP contempla atividades de regência em sala de aula, planejamento e a

execução de intervenções pedagógicas, e isso não pode ser ignorado. Ou seja, é essencial que, de fato, sejam feitos diagnósticos das situações de ensino e de aprendizagem e que o licenciando seja conduzido a observar atentamente esses processos e as condições em que eles se realizam para, a partir deles, elaborar estratégias que possam contribuir para melhorá-los e fortalecê-los.

Ressaltamos que, de acordo com o edital 06/2018/CAPES, “o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor” e “[...] por um docente da IES, denominado docente orientador” (BRASIL, 2018b, p. 2).

Entendemos que essa interação entre licenciandos, professor da escola-campo e professor da IES, pode contribuir para o estreitamento do trabalho coletivo, onde juntos podem pensar em ações e intervenções, oriundas e direcionadas à realidade em que estão imersos, propiciando seu desenvolvimento tanto no ensino como na aprendizagem.

O PRP, de acordo com Silva (2020), para que pudesse ser criado passou por várias propostas, culminando em um dos seus objetivos do programa que é de auxiliar os licenciandos na “[...] sua formação inicial, inserindo a prática como eixo fundamental na formação” (p. 19-20), fazendo assim com que o PRP abarque a “[...] maior parte das licenciaturas em todo o país” (SILVA, 2020, p. 20). Isso significa sua configuração como política de formação docente.

Nesse viés, Barbosa e Dutra (2019, p. 138) afirmam que o PRP

“[...] se configura como uma Política Nacional de Formação de Professores tendo por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura [...]”.

Além disso, as autoras, com base nos documentos emitidos pela CAPES (BRASIL, 2018b), destacam que:

[...] o PRP surge com o intuito de garantir que o processo de formação de professores nos cursos de licenciaturas seja mais significativo de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para que possam exercer um ensino de qualidade nas escolas participantes. Baseado nessa lógica, o PRP possui alguns objetivos que devem ser alcançados e, dentre eles destacamos o fortalecimento da relação entre a teoria estudada e a prática docente [...] (BARBOSA; DUTRA, 2019, p. 139).

A partir das considerações, percebemos que o PRP pode oportunizar o licenciando a inserir-se e vivenciar o cotidiano escolar como um todo, com o propósito de contribuir para a construção do perfil profissional necessário para atuar como docente na educação básica.

### 3.2 O Programa Residência Pedagógica na Unifesspa e na Famat

Após a aprovação da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, a CAPES lançou o Edital 06/2018, publicado no Diário Oficial da União (DOU) no dia 01 de março de 2018. Dentre várias universidades que foram contempladas pelo PRP, a Unifesspa recebeu 96 bolsas para residentes (BRASIL, 2018b, p. 10).

O primeiro edital divulgado do PRP na Unifesspa foi o de nº 017/2018, da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg), da Unifesspa, que fazia o processo seletivo das bolsas de residentes para os discentes da universidade. De acordo com esse edital, a duração do projeto seria de 18 meses, com as inscrições no período de 19 a 22 de junho de 2018, e foi desenvolvido em parceria com escolas de educação básica da rede municipal ou estadual de ensino a partir de agosto do mesmo ano (UNIFESSPA, 2018a).

Nessa primeira edição da residência pedagógica, apenas três cursos de graduação foram beneficiados com as 96 vagas: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Pedagogia. Todos esses cursos estão localizados no Campus de Marabá.

No ano de 2020, a Unifesspa recebeu 96 bolsas endereçadas a residentes para a segunda oferta do PRP na instituição, em virtude do Edital Nº 14/2020 – Proeg/Unifesspa. Nele constam os critérios de participação no programa, definido por meio do:

(...) processo de seleção de discentes para atuarem como residentes do Programa Residência Pedagógica – PRP, a ser desenvolvido em parceria com escolas de educação básica da rede municipal ou estadual de ensino, com duração de 18 (dezoito) meses (BRASIL, 2020, p.1).

No total, 8 (oito) cursos foram contemplados com bolsas para residentes na Unifesspa, sendo 7 (sete) para o Campus de Marabá e 1 (um) para o Campus São Félix do Xingu. Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Matemática foi contemplado, pela primeira vez, com bolsas para residentes dentro do PRP.

Destacamos que um dos objetivos do PRP na Unifesspa (2020b), é aperfeiçoar a prática na formação do aluno de graduação nos cursos de licenciaturas, fazendo com que promova a “[...] imersão do licenciando na escola de educação básica [...]” (UNIFESSPA, 2020, p. 2). Nesse sentido, o futuro professor poderá ter uma vivência mais abrangente no cotidiano na educação básica, que será essencial para a construção da sua identidade profissional (NÓVOA, 2009).

Vale ressaltar, que em consonância com as exigências da CAPES, no edital da Unifesspa (UNIFESSPA, 2020) constam as definições e condições para que o licenciando possa participar no programa, que podem ser resumidas conforme apresentaremos a seguir:

a) o aluno deve, obrigatoriamente, estar matriculado em um curso de licenciatura, contemplado pelo PRP;

b) as atividades do PRP devem ser desenvolvidas pelo aluno em uma escola de educação básica da rede pública, que será chamada de “escola-campo”;

c) após ser selecionado e ser inserido no programa, o licenciando passará a ser chamado “bolsista residente”;

d) o PRP será organizado em 3 (três) módulos, devendo ter seis meses e 138 horas cada um deles, totalizando a carga horária de 414 horas de atividades;

e) quando estiver atuando “na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor” (UNIFESSPA, 2020, p. 2). Além disto, “a orientação do residente será realizada por um docente da Unifesspa, denominado docente orientador” (UNIFESSPA, 2020, p. 2); e

f) cada módulo terá as 138 horas divididas em:

- 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- 12 horas de elaboração de planos de aula;
- 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (UNIFESSPA, 2020, p. 2).

Destacamos e reforçamos, que estas definições e condições estabelecidas pela Unifesspa são essenciais para nortear o funcionamento do PRP em todos os cursos de licenciatura que foram contemplados com as bolsas.

Nesse sentido, no edital da Unifesspa (UNIFESSPA, 2020), constam, também, os requisitos necessários para atuação como bolsista ou voluntário para atuar no PRP, que são:

- Estar **regularmente matriculado** em curso de licenciatura da Unifesspa, vinculado a uma das áreas dos subprojetos contemplados pelo Programa RP.
- Ter **cursado o mínimo de 50% do curso** ou estar cursando a partir do 5º período.
- Inscrever-se e **ser aprovado no processo seletivo** para participação no programa.
- Declarar ter **condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais**, [...], para o desenvolvimento das atividades do programa residência pedagógica.
- Possuir **bom desempenho acadêmico**, evidenciado pelo histórico escolar.

- Cadastrar e manter atualizado **currículo na Plataforma Capes de Educação Básica**, [...] que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.
- Após aprovação, **firmar termo de compromisso com a Capes**, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios utilizado pela Capes (SCBA) [...].
- Se aprovado como bolsista residente no certame, ser **titular de conta corrente ou conta corrente digital**. [...].
- O discente que já participou da edição anterior do RP, deverá considerar o **máximo de 18 meses de bolsas** como limite para sua participação neste edital.
- **Não estar usufruindo de qualquer outro tipo de bolsa** oferecida por programas executados pela Unifesspa, salvo os casos de bolsas advindas de recursos da Assistência Estudantil ou Programa Bolsa Permanência do MEC (UNIFESSPA, 2020, p. 2-3, grifo nosso).

Dentre os requisitos necessários para a atuação como residente, na Unifesspa, destacamos a exigência de que o licenciando tenha metade do curso concluído, pois considera-se que nessa etapa ele já tenha tido a oportunidade de ter estudado algumas disciplinas de cunho pedagógico que embasam a prática docente, e algumas disciplinas de cunho específico que embasam os conteúdos a serem ensinados na educação básica.

Outras informações importantes a serem destacadas e que, também, estão registradas no edital da Unifesspa, são aquelas que se referem às atribuições do residente, a saber:

- **Participar das atividades** do Programa RP.
- **Dedicar-se**, no período de vinculação ao RP, o **mínimo de 25 horas mensais**, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente.
- **Informar** imediatamente ao docente orientador responsável pelo subprojeto ao qual está vinculado qualquer **irregularidade no recebimento de sua bolsa**.
- **Apresentar mensalmente**, o **cronograma das atividades** atendendo ao mínimo 25 horas mensais.
- **Registrar e sistematizar as ações desenvolvidas** durante sua participação no subprojeto, seguindo orientações do docente orientador e seu preceptor.
- **Apresentar formalmente relatórios parciais e finais** das atividades do programa residência pedagógica.
- **Participar das atividades de orientações, estudos, acompanhamento e avaliação** definidas pela Capes e pelos docentes orientadores da Unifesspa em colaboração com os

preceptores.

- **Participar dos eventos** oficiais promovidos pela Unifesspa seguindo orientações da Capes, **divulgando resultados da experiência** do Programa RP (UNIFESSPA, 2020, p. 3, grifo nosso).

Sublinhamos a necessidade do envolvimento do residente em todas as atividades realizadas na escola-campo, seguindo as orientações do professor da universidade que o acompanha (orientador), juntamente com os preceptores, bem como os estudos realizados para nortear as ações e as avaliações dos resultados obtidos, visando a (re)organização sempre que necessário.

Quanto à inserção do curso de Licenciatura em Matemática da Famat, com 16 (dezesseis) dessas bolsas para residentes, ressaltamos que aumenta a perspectiva do curso, que é inserir, cada vez mais, os graduandos em situações de aprendizagem da docência.

Nesse enfoque, realçamos que, de acordo com Silva e Delaia (2020), o curso de licenciatura em matemática já vem desenvolvendo uma proposta de Estágio Curricular Supervisionado numa perspectiva de articular ensino, pesquisa e extensão desde 2018. Com essa perspectiva, o PRP pode contribuir para que os licenciandos ampliem cada vez mais as vivências no ambiente escolar, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso se confirma quando encontramos no subprojeto da Famat os seguintes objetivos:

- **Propiciar e incentivar** a formação de docentes em nível superior para a educação básica, através da **vivência de processos investigativos** da realidade escolar, relacionando a **teoria à prática profissional docente**.

- **Analisar e socializar**, a luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular, as **experiências vivenciadas no contexto escolar**, objetivando compreender as diversas facetas do processo educativo e visando **contribuir na formação do professor de matemática** (UNIFESSPA, 2020, p. 1, grifo nosso).

Percebemos, também, a partir desses objetivos que a preocupação do curso de Licenciatura em Matemática da Famat está em consonância com o entendimento de Moretti (2011, p. 386) quando afirma que:

[...] além do conhecimento de conceitos específicos, aprender a ser professor implica ter o trabalho docente como mediação necessária para essa aprendizagem, articulando teoria e prática na *práxis* pedagógica.

Nesse contexto, encontramos em Vieira e Silva, (2020, p. 13, destaques



nosso) que:

[...]a relação com a escola básica é fundante para se pensar os processos de ensino e aprendizagem experiencial da docência, considerando que o **cotidiano escolar se constitui num celeiro produtivo para se articular as questões didáticas que transversalizam a formação inicial de professores de matemática.**

É possível constatar, então, que o PRP, no que tange à formação inicial de professores, tanto nacional como local, tem primado, desde a sua criação, pela ampliação das vivências dentro das salas de aulas da educação básica, propiciando que o licenciando experiencie outras atividades formativas e, acima de tudo, complemente sua formação e construção identitária.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os resultados aqui sintetizados trazem informações importantíssimas sobre o PRP, desde o contexto nacional até o local (Unifesspa/Marabá), colocando em evidência a inserção do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática (Famat), revelando ser esse um marco significativo para a formação inicial e, principalmente, a consolidação da história do curso no que tange à preocupação em formar professores comprometidos em contribuir para a melhoria do contexto em que estão inseridos.

Os resultados poderão contribuir para que os residentes e professores do curso de matemática em questão, bem como os professores da rede básica envolvidos como PRP, compreendam que apesar de todos os percalços, “o diálogo entre a universidade e a escola de ensino fundamental e médio vem historicamente tentando acompanhar as mudanças no campo da educação” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 14).

Além disso, poderá servir de fonte de consulta para outros pesquisadores e/ou acadêmicos interessados em ampliar o estudo dessa temática.

#### 5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Danieli; DUTRA, Nicoly. Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gepesvida**, São José, SC, v. 5, n. 12. p. 137-160. 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/361/190>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. **Diário Oficial do Senado**: Brasília, DF, p. 13515-13517, 5 mai. 2007. Disponível em: <https://www.dofstf.br>

<https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/356?sequencia=879>. Acesso em: 24 ago.2021.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. **Diário Oficial do Senado**: Brasília, DF, p. 39649- 39651, 8 ago. 2012. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/12091?sequencia=15>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lançamento da Iniciativa “Construindo a educação integral para o século 21”**. São Paulo será a primeira cidade a aderir ao Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/57441-sao-paulo-sera-a-primeira-cidade-a-aderir-ao-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 41, p. 28, 1 mar. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes n. 6/2018. Torna público a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, ed. 41, p. 23, 1 mar. 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Edital-Capes-MEC-006-2017-03-01.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 114, de 6 de agosto de 2020. Estabelece cronograma estendido e regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 153, p. 26, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarial-n-114-de-6-de-agosto-de-2020-271462938>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FREITAS, Bruno Miranda. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55637>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em:<https://sites.usp.br/dms/wpcontent/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MANCINI, MC; SAMPAIO, RF. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfi/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733>. Acesso em: 14 jun. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: EDUCA, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PIMENTA Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240001, 2019.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPEs: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/6241>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Isabel Cristina Pereira da. **O programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciados em Matemática da UFPB/campus IV**. 2020. 58 f. Monografia (Graduação) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18100/1/ICPS20042020.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SILVA, Katia Regina da; DELAIA, Maria Margarete. Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de Matemática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828/5221>. Acesso em: 14 agosto. 2021.

UNIFESSPA. Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg). **Edital n. 017/2018**. Torna público a abertura, no período de 19 a 22 de junho de 2018, das inscrições para o Processo Seletivo para Bolsista de Residência Pedagógica, do Programa Institucional de Residência Pedagógica – PRP. Marabá, 2018a. Disponível em: [https://proeg.unifesspa.edu.br/images/EDITAL\\_N.%C2%BA\\_PROGRAMA\\_RP-CAPES\\_UNIFESSPA\\_RESIDENTES\\_1.pdf](https://proeg.unifesspa.edu.br/images/EDITAL_N.%C2%BA_PROGRAMA_RP-CAPES_UNIFESSPA_RESIDENTES_1.pdf). Acesso em: 13 jun. 2021.

UNIFESSPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2019**. Marabá, 2018b. Disponível em: <https://transparencia.unifesspa.edu.br/images/PDI-2014-2019Unifesspa.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

UNIFESSPA. Pró-reitora de Ensino de Graduação (Proeg). **Edital n. 014/2020**. Torna público a abertura do processo de seleção de discentes para atuarem como residentes do Programa Residência Pedagógica – PRP. Marabá, 2020 Disponível em: [https://faced.unifesspa.edu.br/images/lucelia/EDITAL\\_N\\_14-PROEG\\_-\\_SELEO\\_DE\\_RESIDENTES\\_2020.pdf](https://faced.unifesspa.edu.br/images/lucelia/EDITAL_N_14-PROEG_-_SELEO_DE_RESIDENTES_2020.pdf). Acesso em: 13 jun. 2021.

VIEIRA, André Ricardo Lucas; SILVA, Américo Junior Nunes da (Orgs.). **O futuro professor de matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

## Capítulo VI

# O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A Escola São Félix em Marabá-PA

Adriélma Neves Feitosa<sup>33</sup>  
Beatriz Andrade Cardoso<sup>33</sup>  
Dária Priscila Pereira Oliveira<sup>33</sup>  
Felipe Rodrigues da Costa<sup>33</sup>  
Jerciane da S. Vieira Serejo<sup>33</sup>  
Nayara Carneiro Borges<sup>33</sup>  
Wander Macolly Mendes Rodrigues<sup>33</sup>  
Marcelo Gaudêncio Brito Pureza<sup>34</sup>

**Área de Conhecimento:** Ciências Humanas.

**Resumo:** Este artigo é resultante da experiência do Programa Residência Pedagógica financiado pela Proeg/Unifesspa, referente ao período de 2020 a 2022, considerando que os resultados apresentados neste trabalho são apenas uma parte do todo desenvolvido. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma investigação a partir da coleta de dados por meio de um questionário junto aos alunos e alunas do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Félix, localizada no Bairro São Félix Pioneiro, município de Marabá-PA, buscando identificar o perfil socioespacial e econômico desses discentes.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Pandemia; Residência Pedagógica.

**Financiamento:** Proeg/Unifesspa.

---

<sup>33</sup> Estudantes do Curso de licenciatura em Geografia (FGEO/ICH) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Bolsista do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Geografia.

<sup>34</sup> Professor Doutor da Faculdade de Geografia (FGEO/ICH) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Coordenador do subprojeto Geografia do Programa Residência Pedagógica. E-mail: [gaudencio@unifesspa.edu.br](mailto:gaudencio@unifesspa.edu.br)

## 1. INTRODUÇÃO

O subprojeto Residência Pedagógica em Geografia (PRP/Proeg/Unifesspa 2020/2022) foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Félix, localizada no Núcleo São Félix Pioneiro no município de Marabá-PA. A escola funciona em dois turnos – matutino e vespertino – ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Este subprojeto atendeu 16 turmas, envolvendo aproximadamente 564 alunos do ensino fundamental e uma docente (preceptora) da disciplina Geografia e Estudos Amazônicos.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) em Geografia contou com um conjunto de atividades que objetivavam atingir os discentes residentes do curso de licenciatura em Geografia e os discentes da educação básica. Em relação aos discentes residentes, a finalidade era contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores/as de Geografia para o trabalho docente. Quanto aos discentes da educação básica envolvidos diretamente, a finalidade era, através do ensino de geografia, desenvolver uma leitura crítica sobre a sua realidade espacial.

A realização do Subprojeto Geografia do PRP da Unifesspa foi desenvolvido a partir de três ações, não necessariamente nesta ordem: 1) laboratórios metodológicos em que foram discutidas e elaboradas propostas de atividades pedagógicas a partir das teorias e da realidade escolar apresentada pela professora preceptora durante nossos encontros de planejamento e da própria experiência *in loco*, esta ação era realizada no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) ou, quando havia disponibilidade de sala, na própria escola São Félix; 2) reuniões de planejamento do Núcleo, esta ação colocou os/as residentes frente às situações pedagógicas enfrentadas pela professora preceptora, assim como estabeleceu desafios aos residentes a propor alternativas para a prática pedagógica que executaram; 3) sessões de estudo para fomentar a aproximação e o aprofundamento teórico referente às metodologias e práticas pedagógicas, as sessões de estudo eram leituras programadas e discutidas coletivamente, objetivando esclarecer dúvidas, refletir sobre práticas pedagógicas no ensino de geografia e estimular a criatividade na elaboração de estratégias pedagógicas para as aulas.

Esse conjunto de atividades serviram para alicerçar a base teórica e empírica, promover a criatividade e, conseqüentemente, desenvolver a autonomia dos/as residentes em relação à prática docente.

Enquanto objetivos do Subprojeto Geografia do Residência Pedagógica da Unifesspa, definimos como: realizar intervenções metodológicas para o ensino de geografia que buscasse relacionar realidade vivida e conteúdo escolar para os alunos e alunas da escola municipal São Félix; identificar o perfil socioespacial e econômico

dos alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Félix, localizada no Bairro São Félix Pioneiro, município de Marabá-PA.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O desenvolvimento dos procedimentos metodológicos acompanhou os dois objetivos deste trabalho: identificar o perfil socioespacial e econômico dos alunos da Escola São Félix, neste caso, para conhecer a realidade que esses/as discentes enfrentariam diante de aulas remotas, especialmente, acesso à internet e; realizar intervenções metodológicas para o ensino de geografia, inicialmente pensadas para atividades presenciais, com o advento da pandemia, reorganizamos para atividades não presenciais.

Para identificarmos o perfil socioespacial e econômico dos alunos do ensino fundamental anos finais, realizamos o seguinte procedimento:

a) pesquisa de campo, esta ação foi realizada a partir da aplicação de questionário para a coleta de dados referentes à idade dos/as discentes, naturalidade, relação com a escola, relação com o lugar onde moram, número familiar residente na mesma casa, pessoas do núcleo familiar com renda, ajuda na resolução das atividades escolares durante às atividades escolares remotas, interesses pela disciplina Geografia, acesso à internet.

b) revisão teórico-metodológica sobre metodologias ativas (CRUZ, 2018; VENTURA, 2019; VILHENA 2015; ZABALA, 1998) objetivando apropriação teórico-prática para o desenvolvimento das estratégias de ensino baseadas em metodologia ativas;

c) atividades de intervenção, esta teve como função, elaborar estratégias de ensino para a aprendizagem da realidade espacial dos/as discentes da educação básica em relação aos seus cotidianos.

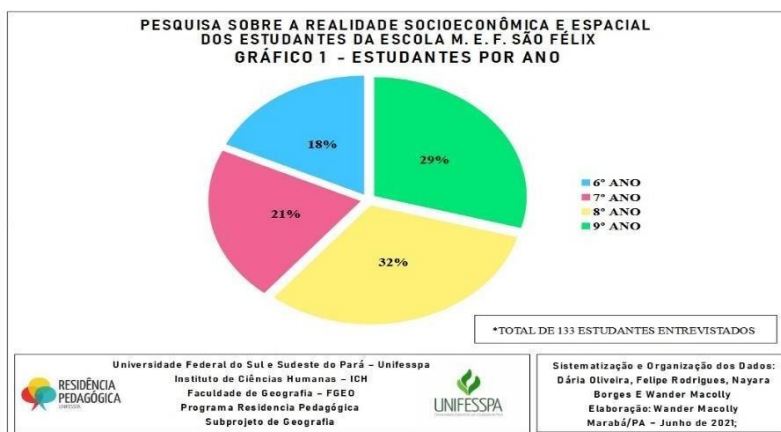
## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O questionário utilizado para compreensão da realidade socioespacial e econômica dos/as discentes das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola São Félix foi adaptado da tese “As didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública” de Ana Sacramento (2012). A adaptação do questionário foi produzida como atividade de laboratório, em conjunto com o Coordenador do subprojeto de Geografia, com os residentes e a professora preceptora.

A professora da Escola São Félix e preceptora do subprojeto Geografia repassou aos discentes do 6º ao 9º ano através da plataforma *Google Forms* (on-line) e impresso para aqueles que não tinham acesso à internet. A aplicação do questionário foi de 11 a 16 de junho de 2021. Do total aproximado de 564 discentes matriculados, apenas 133 responderam e devolveram o questionário.

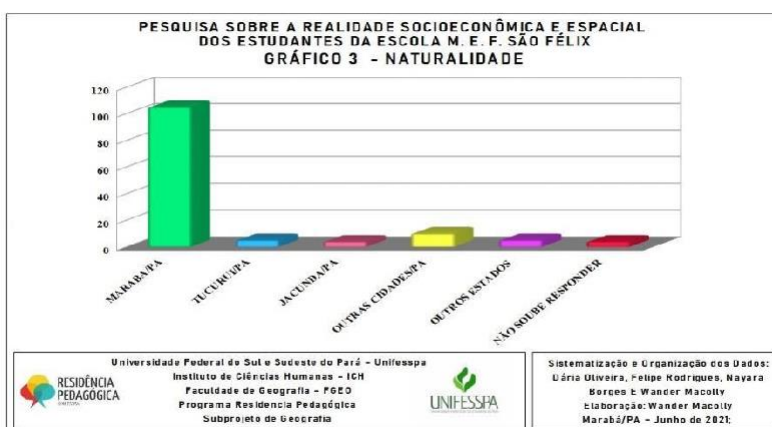
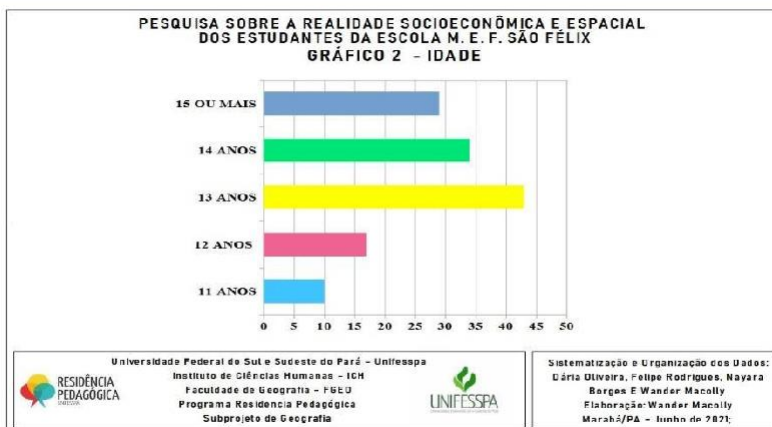
Após o recebimento dos questionários, foi realizado o tratamento dos dados em uma tabela na plataforma do Excel e subdivididos em: 1) análises parciais da realidade socioespacial; 2) afinidade com a escola e o componente curricular Geografia.

Os resultados foram transformados em 40 gráficos, destes, foram selecionados 10 para compor este artigo. São estes:



Os Gráficos 1, 2 e 3 fazem uma leitura em relação à participação do número de discentes por série e do perfil etário e da naturalidade. Sobre a participação dos discentes da Escola São Félix em relação ao questionário, 23,58% responderam das turmas do 6º ao 9º ano. O Gráfico 1 demonstra uma aproximação quantitativa entre o 6º e o 7º ano, da mesma forma, entre o 8º e o 9º ano. O Gráfico 2 mostra a regularidade da faixa etária por série, demonstrando que os discentes têm conseguido avançar nas etapas escolares, consequentemente, baixo índice de retenção escolar por série. O Gráfico 3 nos mostra uma realidade importante que é a naturalidade desses discentes, a grande maioria de Marabá, considerando que o município se caracteriza por um fluxo migratório bastante intenso.

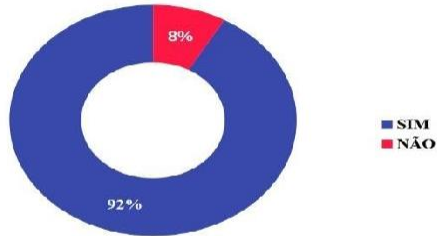




Outro aspecto que consideramos importante entender, foi a relação dos discentes e seus lugares de moradia, isso, nos ajuda a entender o elo afetivo entre os discentes e o lugar em que vivem – *topofilia* e *topofobia* – a partir de suas experiências pessoais (TUAN, 1983), que podem ser de identificação com o lugar (topofilia) ou de aversão ao lugar (topofobia). São vários os fatores que justificam a identificação ou aversão ao lugar de vivência, a mudança de moradia é um deles, a violência, a infraestrutura, proximidade ou não de familiares etc.

Os Gráficos 4 e 5 nos mostram uma identificação com o lugar onde moram, mais de 90%, apresentando um pertencimento ao lugar e vontade de permanência, apesar de um número considerável aceitar a ideia de morar em outro lugar. Esses números nos ajudam a pensar estratégias pedagógicas nas aulas de Geografia que os levem a compreender o que os tornam pertencentes ao lugar em que vivem, o que os identificam com o lugar e o que os fazem ter aversão, buscando a relação com aspectos naturais e culturais relacionados ao ambiente e a paisagem.

PESQUISA SOBRE A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E ESPACIAL  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA M. E. F. SÃO FÉLIX  
GRÁFICO 4 - GOSTA DO LUGAR ONDE MORA



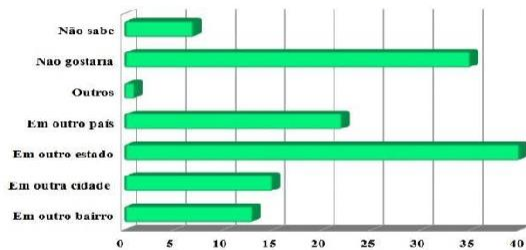
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa  
Instituto de Ciências Humanas - ICH  
Faculdade de Geografia - FGED  
Programa Residência Pedagógica  
Subprojeto de Geografia



Sistematização e Organização dos Dados:  
Dária Oliveira, Felipe Rodrigues, Nayara  
Borges e Wander Macolly  
Elaboração: Wander Macolly  
Marabá/PA - Junho de 2021

PESQUISA SOBRE A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E ESPACIAL  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA M. E. F. SÃO FÉLIX

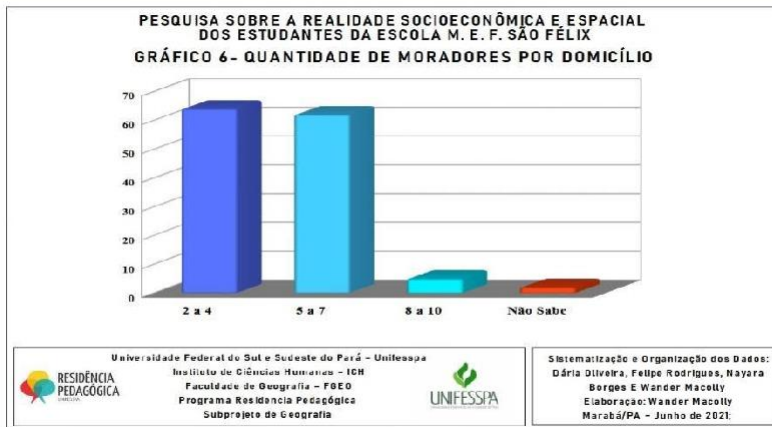
GRÁFICO 5- GOSTARIA DE MORAR EM OUTRO LUGAR?



Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa  
Instituto de Ciências Humanas - ICH  
Faculdade de Geografia - FGED  
Programa Residência Pedagógica  
Subprojeto de Geografia

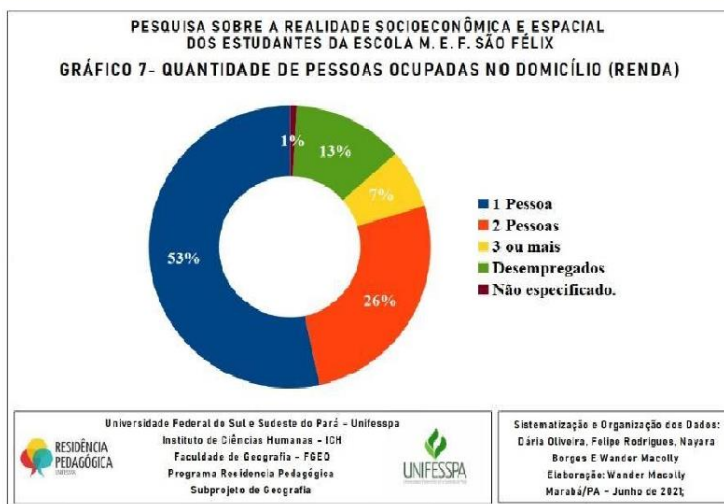


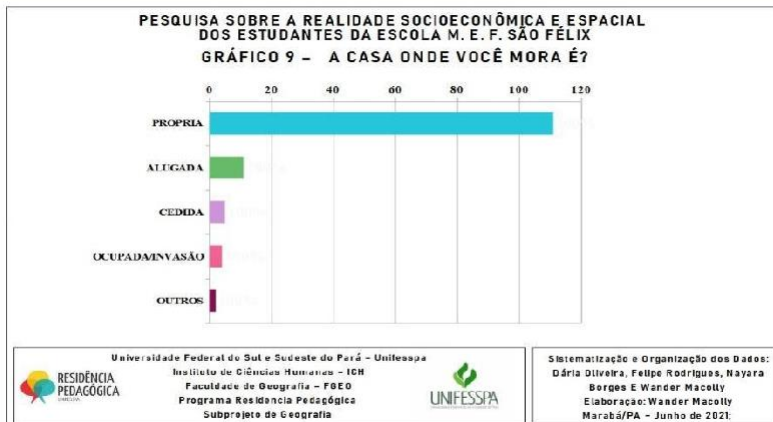
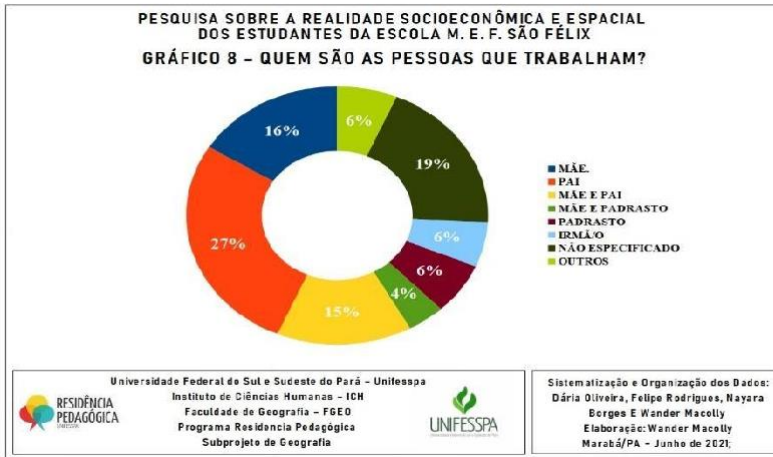
Sistematização e Organização dos Dados:  
Dária Oliveira, Felipe Rodrigues, Nayara  
Borges e Wander Macolly  
Elaboração: Wander Macolly  
Marabá/PA - Junho de 2021



Os aspectos seguintes se referem à relação entre o socioespacial e o econômico. O Gráfico 6 demonstra o quantitativo de moradores por domicílio, sendo bem próximo ao número de moradores entre 2 a 4 e 5 a 7. Esses números nos remetem a pensar atividades relacionadas à demografia e à taxa populacional.

Os Gráficos 7 e 8 nos sinalizam para a renda familiar, e importantes números são revelados, como por exemplo, famílias que apresentam apenas uma pessoa (53%) como a provedora de renda, também, o número de famílias com as mães sendo a única com renda, outro alerta a se considerar, 13% são as famílias desempregadas, o que se torna gravíssimo. Esses resultados, com certeza, refletem nos rendimentos escolares de várias crianças. Já o Gráfico 9 nos revela um dado positivo, que é a moradia própria, contudo, a pesquisa não revelou se são casas documentadas ou não.

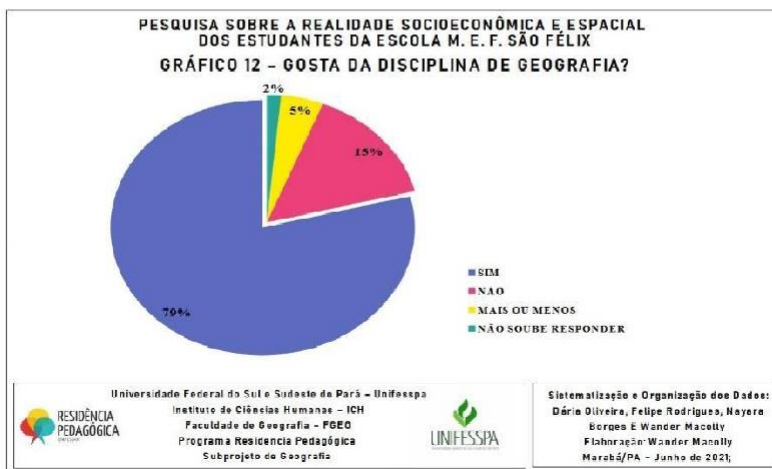
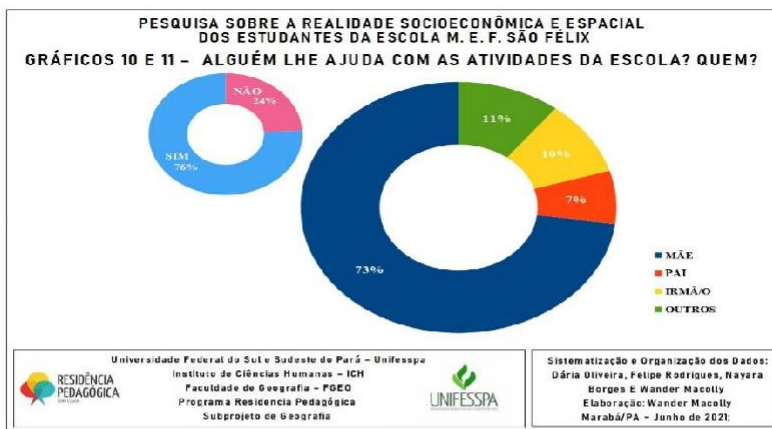




Os gráficos seguintes – 10 a 16 – tratam diretamente com a relação aluno/escola–disciplina Geografia. Como vivíamos o período pandêmico em que as atividades presenciais foram substituídas pelas atividades remotas, para pensarmos quais estratégias utilizaríamos para a produção de material didático, procuramos saber como esses discentes se apropriaram dos conhecimentos estudando em casa, sem a presença direta dos/as professores/as.

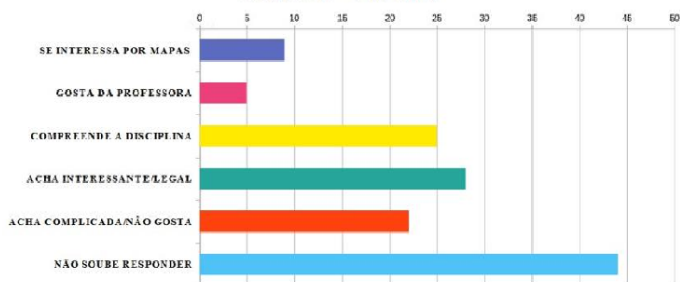
Os Gráficos 10 e 11 nos deram números importantes, 76% teriam ajuda em casa com as atividades escolares, sendo a mãe, a que mais contribuiu nesse acompanhamento 73%.

Em relação a disciplina Geografia 76% se identificam com a disciplina, porém, a maioria não soube responder o motivo, contudo, outros/as responderam que acham interessantes os assuntos e compreendem facilmente, se interessam principalmente por meio ambiente e mapas.



PESQUISA SOBRE A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E ESPACIAL  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA M. E. F. SÃO FÉLIX

GRAFICO 13 – POR QUÊ?



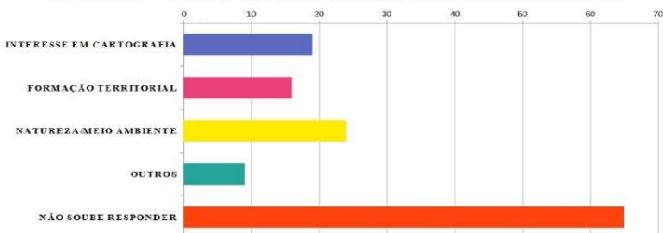
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa  
Instituto de Ciências Humanas - ICH  
Faculdade de Geografia - FGED  
Programa Residência Pedagógica  
Subprojeto de Geografia



Sistematização e Organização dos Dados:  
Dária Oliveira, Felipe Rodrigues, Nayara  
Borges e Wander Macolly  
Elaboração: Wander Macolly  
Marabá/PA - Junho de 2021

PESQUISA SOBRE A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E ESPACIAL  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA M. E. F. SÃO FÉLIX

GRAFICO 14 – O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER EM GEOGRAFIA?



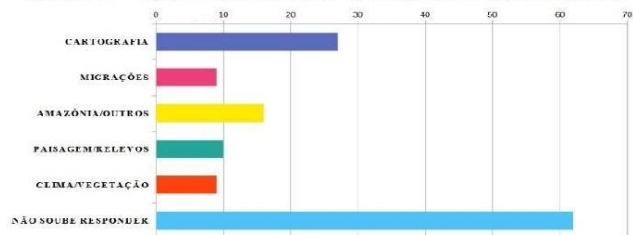
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa  
Instituto de Ciências Humanas - ICH  
Faculdade de Geografia - FGED  
Programa Residência Pedagógica  
Subprojeto de Geografia



Sistematização e Organização dos Dados:  
Dária Oliveira, Felipe Rodrigues, Nayara  
Borges e Wander Macolly  
Elaboração: Wander Macolly  
Marabá/PA - Junho de 2021

PESQUISA SOBRE A REALIDADE SOCIOECONÔMICA E ESPACIAL  
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA M. E. F. SÃO FÉLIX

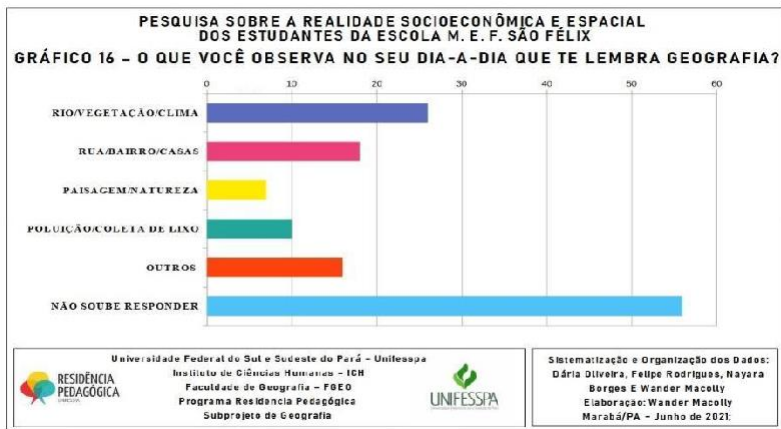
GRAFICO 15 – QUAIS CONTEÚDOS VOCÊ LEMBRA DAS AULAS DE GEOGRAFIA?



Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa  
Instituto de Ciências Humanas - ICH  
Faculdade de Geografia - FGED  
Programa Residência Pedagógica  
Subprojeto de Geografia

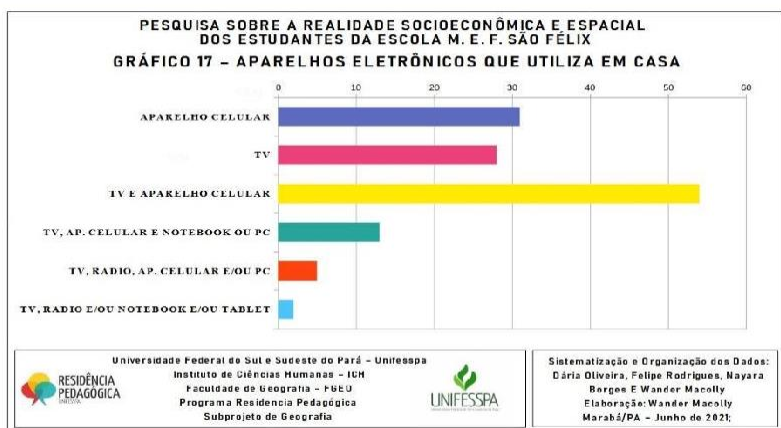


Sistematização e Organização dos Dados:  
Dária Oliveira, Felipe Rodrigues, Nayara  
Borges e Wander Macolly  
Elaboração: Wander Macolly  
Marabá/PA - Junho de 2021

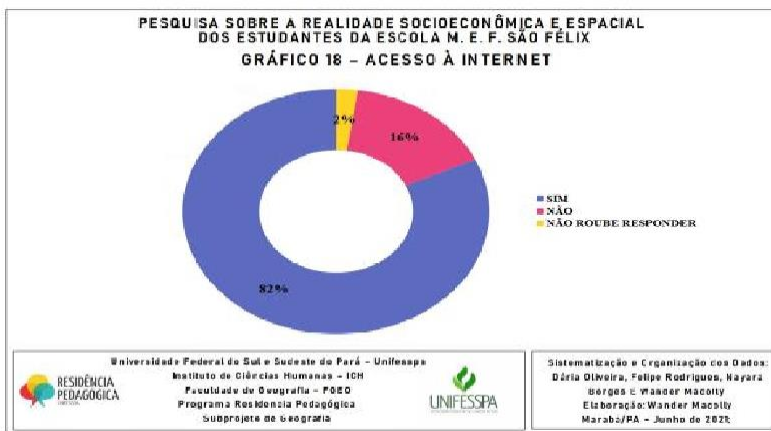


Por fim, buscamos saber sobre o acesso à internet, para compreendermos se seria possível desenvolver atividades por aplicativos remotos. A maioria (82%) respondeu ter acesso à internet via *wi-fi*, considerando que esse acesso corresponde à casa de terceiros (vizinhos e parentes). O aparelho que acessa a internet é por meio de aparelhos celulares (87%).

Porém, a principal forma de acesso às aulas no período pandêmico foi através dos cadernos de atividades produzidos pela Secretaria de Educação de Marabá, a segunda opção foi via Whatsapp.







Nossa maior dúvida em relação ao acesso à internet é referente aos 76,42% dos discentes que não responderam e/ou entregaram o questionário, se considerarmos que esses discentes não têm acesso à internet, os números alteram radicalmente. Aprioristicamente é o que nos deu a impressão, que um número bastante expressivo não tem acesso à internet ou por não possuir essa tecnologia informacional e/ou por não possuir aparelhos de conexão.

Independentemente dos números parciais ou totais, a realidade dos alunos e alunas da Escola São Félix é bastante prejudicial para uma escolarização fora do espaço escolar, ou seja, nas residências esses discentes apresentam dificuldades para dar continuidade às atividades de casa, reforçando a necessidade de uma escola pública de qualidade que forneça refeição completa, material didático, internet, biblioteca e laboratórios.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2019), o município de Marabá-PA apresenta uma população de 279.349 pessoas, tendo como quadro demográfico o processo migratório oriundo de todas as regiões brasileiras a partir das políticas de ocupação e pelas atividades extrativistas, de mineração e agropecuárias implementadas na Amazônia durante várias décadas.

O município reflete um desenvolvimento econômico regional contraditório por estar inserido em uma região com grande potencial econômico, principalmente pela expansão da exploração mineral e da agropecuária que deveria proporcionar crescimento na qualidade de vida da população da região, tem, inversamente, gerado graves processos de exclusão social, que vai desde uma educação pública de baixa qualidade às precárias condições de saneamento básico.

Assim, o desenvolvimento econômico e a intensa migração de trabalhadores de todas as categorias, especializados e não especializados, aumenta



consideravelmente a demanda social por alimento, educação, saúde, transporte, moradia, etc., modificando completa, ligeira e constantemente a espacialidade da região, apresentando altos níveis de *déficit* social, particularmente, no campo educacional, agravado pelo crescimento significativo de contingente de crianças, jovens e adultos sem a mínima formação básica e com um número elevadíssimo de analfabetos; o baixo número de professores licenciados em algumas áreas do conhecimento é outro desafio – incluindo-se aqui, área de Geografia.

Em relação ao contexto educacional, segundo resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015 para Marabá foram três pontos sete (3.7/2015) para três pontos oito (3.8/2017), os dados obtidos apresentam pouca evolução em relação às metas projetadas, em alguns casos, havendo regressão dos índices obtidos, e estão muito abaixo da média nacional que é 5,2 para o ensino fundamental. No caso do ensino médio, a média estadual é de 2,7 (2013), sendo que a média nacional é de 3,7 para rede pública estadual, tendo o Pará obtido a pior média entre os estados e o Distrito Federal.

Os resultados apresentados pelo IDEB em relação ao município de Marabá, refletem os muitos problemas da realidade escolar da região do Sudeste Paraense, especialmente das escolas públicas. Na Conferência Educacional para Elaboração do Plano Estadual da Educação (Conferência Estadual de Educação 2013 do Pará - CONEE), realizada em Belém-PA em outubro de 2013, segundo depoimento de educadores que atuam nas regiões do Sudeste paraense, entre os vários fatores que contribuem para os baixos índices apontados, estão, a carência de docentes graduados que atuem nas diferentes áreas do conhecimento escolar, como é caso da Geografia, História, Língua Estrangeira, Física, Química e Biologia, principalmente nos municípios onde não há Instituição de Ensino Superior (IES) para a formação inicial de professores, além obviamente, da ausência de uma política de valorização salarial dos professores e da precária situação física das escolas que tornam mais caóticas as condições de trabalho do processo educativo, neste cenário, percebemos a importância da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, assim como, as demais IES públicas presentes na região, como é o caso da Universidade do Estado do Pará e o Instituto Federal do Pará.

Considerando a escolarização dos alunos e alunas do município marabaense, em especial, da Escola São Félix nesse período da Pandemia da COVID-19 em que as aulas passaram a ser de forma remota, o prejuízo a essas crianças e jovens foi gigantesco, demonstrando a importância da escola física e das professoras e professores. Esta pandemia mostrou não só a vulnerabilidade econômica das famílias desses alunos e alunas, mas também, o quanto a escola pública está atrasada e deficitária no acompanhamento pedagógico baseado nas novas tecnologias informacionais.

## 5. REFERÊNCIAS

CRUZ, Paulo Emílio de O. **Metodologias ativas para a educação corporativa**. Prospect, 2018. Disponível em: <https://prospectabr.com.br/metodologias-ativas-para-a-educacao-corporativa/>

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **As didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública**. Tese de Doutorado, 2012.

TUAN, Yi-Fi. **Espaço e lugar: a expectativa da experiência**. Rio de Janeiro: Difel, 1983.

VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Tese (Doutorado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2019.

VILHENA, Jerusa de Moraes. **As metodologias ativas e o ensino de geografia: um olhar sobre algumas produções científicas**. In: Currículo, políticas públicas e ensino de geografia (Org.) BUENO, Mírian Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2015, p. 77- 194.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Traduzido por: Ernani F. da F. Rosa -- Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Andréia de Jesus Franco**

Técnica em agropecuária, Graduanda no Curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6456350266170045>

### **Adrielma Neves Feitosa**

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2777405637400138>

### **Beatriz Andrade Cardoso**

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa (2018).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3352581730730722>

### **Carlos Alberto Gaia Assunção**

Mestre e Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Esp. em Fundamentos da Matemática Elementar (Uepa) e em Educação do Campo Desenvolvimento e Sustentabilidade (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa/ICH, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (PPGECM). Professor da Educação Básica de 1994 a 2014. Atua na área da Educação com ênfase em Educação Matemática, nos temas: Teorias da Didática da Matemática. Etnomatemática. Fundamentos da Matemática Elementar. Ensino de Matemática e Práticas Docentes. Educação Básica, Educação do Campo e Formação de Professores. Coordenador Institucional PRP-Capes-Unifesspa de nov/2020 a mai/2021.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2227758347784297>

### **Cintha Marques do Nascimento**

Professora Assistente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Arte (PPGARTES/ICA/UFPA-2015). Licenciada e Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará. Como artista visual participou de diversas mostras e exposições desenvolvendo trabalhos dentro da linguagem fotográfica, e em 2014 foi premiada com o 1º lugar na 23ª Mostra de Arte Primeiros Passos realizado pelo CCBEU (Belém), com a obra Desejo de Estrangeiro. Esta série fotográfica transformou-se em exposição apresentada nas cidades de Belém/PA (2016) Macapá/AP (2017) e Marabá/PA. Publicou o foto-livro

com apoio do Edital de Produção e Difusão Artística da Fundação Cultural do Pará (FCP), e fragmentos deste trabalho foram apresentados na exposição. Sobre *sueño, abismos y otras fronteras - Fotoativa ayer y hoy?* (2019) realizada no Centro de Fotografia de Montevideo (Cdf- Uruguai). Atualmente desenvolve projeto de pesquisa docente "Atrajetória das Artes Visuais na região Sul e Sudeste do Pará" que busca em suas atividades desenvolver pesquisa e relatos textuais com viés histórico sobre a visualidade da região Sul e Sudeste do Pará, buscando documentar o trabalho de artistas visuais da região de Marabá, através da coleta de relatos em entrevistas, pesquisa em acervos e documentos visuais que contribuem para a organização através da memória da visualidade na região. Realizou a curadoria da exposição virtual "Amazônia, Adeus" do fotógrafo Miguel Chikaoka durante o VI FIA Cinefront - Festival de Fronteira da Amazônia (2021), realizando projetos artísticos enquanto artista visual e fotógrafa, com ênfase na criação de narrativas visuais em consonância com arte contemporânea.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6211070769134571>

### **Daniel Rodrigues Braga da Silva**

Graduação em andamento em Matemática.  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8796082091963958>

### **Dária Priscila Pereira Oliveira**

Possui graduação de Bacharel em Geologia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa (2014). Estudante de graduação de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, desde 2018 Estudante de Pós-graduação em Recuperação de Áreas Degradadas e Alteradas desde 2019 pelo Instituto Federal do Pará - IFPA-Rural.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7454065648447811>

### **Felipe Cândido da Silva**

Possui ensino médio, segundo grau, pela EEEMF Acy de Jesus Neves de Barros Pereira (2018). Atualmente é discente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Tem experiência na área de Matemática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2892639170096345>

### **Felipe Rodrigues da Costa**

Graduando em Geografia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Marabá, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9071127542829010>

### **Gabriely Ferreira Da Silva**

Discente da graduação em licenciatura em Artes Visuais (2015) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). É bolsista do projeto de iniciação à docência - Pibid com orientação do professor Msc. Amilton Damas e integrante dos grupos de pesquisa "Percurso históricos e educativos nas Artes Visuais do Sul e Sudeste do Pará" com coordenação da professora Msc. Cinthya Marques do Nascimento, e do grupo "Imagens e Som em Artes na Amazônia" com coordenação da professora Dra. Sílvia Helena Cardoso. Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Arte Educação, e atuou na mediação educativa da exposição "Sombras da minha cidade" da artista Paula Correa realizada em 2017 no SESC Marabá; na monitoria da 22ª Feira Pan-amazônica do Livro e 1º Salão do Livro da Região Sul e Sudeste do Pará ambos realizados em Marabá em 2018. Atualmente elabora trabalho de conclusão de curso com o tema "Proposições de ensino em Artes Visuais" com orientação da professora Msc. Cinthya Marques do Nascimento

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8829415658744184>

### **Jerciane da Silva Vieira Serejo**

Graduação em andamento em Geográfica. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2899262311995158>

### **Jéssica Da Costa Souza**

Graduação em andamento em Artes Visuais. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7702456629003777>

### **Josiel de Oliveira Batista**

Doutorando (2019) e Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR (2016). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2011), graduação em Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química pela Universidade do Estado do Pará - Uepa (2012) e bacharelado em Geologia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa (2019). Atuou como Coordenador Adjunto do PNAIC - Unifesspa (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Foi Diretor do Instituto de Engenharia do Araguaia, Portaria 535/2014, no período 2014 a 2015. Atuou como diretor da Faculdade de Ciências Agrárias de Marabá (FCAM) e coordenador do Curso de bacharelado em Agronomia - FCAM/Iedar/Unifesspa - Portaria 050/2018 (2018-2019). Atualmente é professor do magistério superior da Unifesspa e atua como professor formador do Programa de Formação de Professores (Parfor) da UFPA. Tem experiência na área de Educação

em ciências e em matemática, de Matemática e de Química, atuando com projetos e orientações nas áreas de formação de professores, educação especial e produção de recursos didáticos manipuláveis para o ensino de matemática, física, química e ciências naturais. É membro dos seguintes Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEForProf) - linhas de pesquisa: Estudos sobre a fenomenologia e Educação Matemática - e Estágio Supervisionado: articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9747982995050819>

### **Jucinei Ramos da Silva**

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino (FAL). Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (Fadesa). Docente e Supervisor Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Breu Branco - PA. Vencedor do 3º Prêmio PROEX de Arte e Cultura 2013. Atuou a partir 1999 a 2012 como professor de séries iniciais e finais nos Municípios de Breu Branco e Tucuruí - PA. Em 2013 assumiu a Gestão da EMEIF Parsifal Pontes em Breu Branco. Em 2014 assumiu a Coordenação de Ensino da Arte do Município de Breu Branco (2014-2016) e foi aprovado no concurso público da Prefeitura Municipal de Tucuruí para o cargo de Professor de Artes enquanto ainda cursava a Licenciatura em Artes Visuais. Em 2016 atuou na Coordenação de Ensino da Arte e como Professor de Artes Visuais na EMEF João Batista de Oliveira em Breu Branco. Em 2017 atua como Professor de séries iniciais e Coordenador Pedagógico na EMEIF Joaquim Barbosa em Breu Branco. A partir de 2018 assumiu o cargo de Professor de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Educação em Parauapebas e em 2020 o cargo de Professor de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Marabá. A partir de novembro de 2020 passou a atuar como Professor Preceptor de Artes Visuais do Programa Federal Residência Pedagógica junto a Unifesspa. Em fevereiro de 2021 publicou e lançou 5 livros sobre Arte Educação, sendo 4 da Coleção Brincando com a Arte e outro com o título Artes Visuais Para Crianças.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7671854476330076>

### **Katia Regina da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1999), mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Atualmente é professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1887062820674951>

### **Kerollen Paulina Silva Dos**

Graduação em andamento em Artes Visuais. Universidade Federal do Sul e Sudeste

do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5181717477833169>

### **Lucas Silva Pires**

Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Especialista em Gestão Escolar Integrada com Ênfase em Administração, Coordenação, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional pela União Brasileira De Faculdades (UniBF). Especialista em MBA em Contabilidade e Finanças Empresariais pela UniBF. Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Matemática e Sistema de Informação pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Cursa Licenciatura em Matemática pela Uniasselvi. Atuou como Gestor Escolar da EMEF Prof. Hélio Frota Lima e Coordenador Local do Curso de Administração da Unifesspa (2020-2021), por meio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (Sectet). Atua como Preceptor do projeto Residência Pedagógica com Ênfase em Matemática. Atuou como Bolsista no Programa de Apoio à Proposta de Pesquisa e Intervenção Metodológica (Papim) pela Unifesspa. Tem experiência no Ensino de Ciências e Matemáticas na Educação Básica. Pesquisador no grupo de pesquisa intitulado "Grupos de Estudos e pesquisas em Educação Matemática e Práticas Socioculturais na Amazônia"(GPEMAZON).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8565695228327213>

### **Marcelo Gaudêncio Brito Pureza**

Doutor em Geografia Humana pelo PPGH/USP, Linha de Geografia, Educação e Ensino. Mestre em Educação pelo ICED/UFPA, linha de Currículo e Formação de Professores. Graduado em Geografia Lic/Bac pela Universidade Federal do Pará. É professor efetivo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa. Foi Diretor Adjunto de Unidade Acadêmica (Instituto de Ciências Humanas/Unifesspa) entre 2015 e 2019. Coordena o Projeto Residência Pedagógica Geografia/Unifesspa (2020-21). Atuou de 1998 a 2014 como professor da Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC e escolas da Rede Privada; de 2005 a 2013 no Ensino Superior pela Universidade do Estado do Pará - Uepa. Desenvolve pesquisa nos temas: Formação de Professores de Geografia, Ensino de Geografia, Educação Inclusiva, Educação Escolar Indígena e Território Indígena.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5341851203257482>

### **Marcelo de Sousa Oliveira**

Possui Graduação em Matemática (UFPA, 1999), Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA, 2010) e Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA, 2018). Atualmente é Professor da Universidade Federal Sul e

Sudeste do Pará (Unifesspa), lotado no Instituto de Ciências Exatas (ICE), na Faculdade de Matemática (Famat). É coordenador do Laboratório de Ensino de Matemática e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática - Gepem (Unifesspa). Tem experiência na área de Matemática e Educação Matemática, com ênfase no ensino de Geometria, em Modelagem Matemática e Linguagem Matemática como tendência de ensino e pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2884395130251810>

### **Maria Margarete Delaia**

Graduada em Pedagogia (Licenciatura), Habilitação Supervisão Escolar. Especialista em Metodologia de Ensino Superior, pela PUC-Minas e Planejamento Educacional, pela Universo - RJ. Mestre em Ciências da Educação, pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona - Cuba. Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel). Líder do grupo de pesquisa Estágio Supervisionado: articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Atua, também, em pesquisas voltadas para a Educação Superior, com foco na formação de professores para atuação na universidade (cursos de graduação), procurando investigar aspectos relacionados aos docentes iniciantes na educação superior e aos programas de desenvolvimento profissional. É integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis) através da Portaria 1.027 MEC. Possui experiência docente (graduação e pós-graduação lato sensu) na área de Educação, atuando principalmente nas seguintes disciplinas: Introdução à Educação; Fundamentos da Educação; Estágio Supervisionado; Pesquisa e Prática em Educação; Avaliação Escolar (Cursos: Matemática, Educação Física, Ciências Naturais e Pedagogia); Psicologia da Aprendizagem; Didática; Prática de ensino; entre outras disciplinas de cunho pedagógico. É docente, com dedicação exclusiva, na Unifesspa - Campus de Marabá, no Curso de Matemática, licenciatura (Famat /ICE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5746509879089364>

### **Milena Resende Moraes**

Graduação em andamento em Artes Visuais. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7964467083003119>

### **Nayara Carneiro Borges**

Graduação em andamento em Geografia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4024352198902566>



### **Valdomiro Pinheiro Teixeira Júnior**

Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Licenciado em Matemática (Uepa), Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), atuando como professor na Licenciatura em Educação do Campo e como professor e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Professor da educação básica pela SEDUC/PA de 2008 a 2015. Tem experiência na área de Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagem matemática, Wittgenstein, filosofia da linguagem, Cálculo diferencial e integral, geometria analítica e análise combinatória.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3200167526181886>

### **Vanja Elizabeth Sousa Costa**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1991), Especialização em Docência no Ensino Superior (1993), pela Universidade Federal do Pará e Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Pará (2006) - Linha de Pesquisa-Políticas Públicas Educacionais. Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa. Tem experiência na área do Ensino, Pesquisa e Extensão, com ênfase em Educação e Políticas Públicas, atuando principalmente com as seguintes subáreas: formação de professores, educação inclusiva, financiamento da educação, educação infantil, educação de jovens e adultos, diversidade cultural, currículo e interculturalidade, gestão de sistemas e unidades escolares, entre outros. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais - GEPPPE/Unifesspa. Atua como professora colaboradora do Parfor/Pedagogia e atuou como Assessora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor para Atividades Acadêmicas - Proeg/Unifesspa. Desenvolveu o Projeto de Ensino Processos Formativos de Alunos Indígenas da Unifesspa no âmbito do Programa de Apoio ao Indígena - Paind/Proeg-Dproj). Coordenou o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-raciais, Movimentos Sociais e Educação - N'Umbuntu/Faced. Atualmente é Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica da Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Unifesspa. Desenvolve o Projeto de Ensino intitulado: "Projeto de Monitoria Estudos e Práticas em Núcleos de Ensino: docência, pesquisa e extensão". Membro do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, representante Titular da Licenciatura em Pedagogia-ICH.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5827941241939930>

### **Wander Macolly Mendes Rodrigues**

Graduação em andamento em Geografia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9228887222694821>