

# POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA PANDEMIA

POSSIBILITIES FOR INITIAL AND CONTINUING EDUCATION FOR  
TEACHERS IN THE PANDEMIC

Caio Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Dyanna Viana Vieira<sup>2</sup>  
Karina Galvão Blakeley<sup>3</sup>

Rejany dos S. Dominick<sup>4</sup>  
Stéfany Bicalho Fernandes<sup>5</sup>  
Taissa Rodrigues Barbosa Vieira<sup>6</sup>

## RESUMO

Os desafios educacionais surgidos devido à pandemia de Covid-19 colocaram o grupo de licenciandos em Pedagogia em busca de práticas pedagógicas inovadoras para que fosse possível alcançar as crianças e construir um processo de aprendizagem significativo dentro das características do novo contexto educacional, que se voltou para a interação com mediação incisiva da tecnologia. Este projeto constituiu-se em uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório e objetivou apresentar as ações e reflexões desenvolvidas, ao longo do ano de 2021, de futuros professores-pesquisadores por meio do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Nossas construções buscaram alcançar a emancipação dos sujeitos envolvidos na prática educativa, tendo como princípio a defesa de que todos podem e devem aprender. Para tanto, foram planejadas dinâmicas e atividades que contaram principalmente com os suportes teóricos de Magda Soares e Paulo Freire. Desta forma, as experiências no PIRP possibilitaram reflexão e aprofundamento sobre as práticas pedagógicas críticas relacionadas à alfabetização e ao letramento, além de revelarem a importância de considerar as subjetividades dos/as educandos/as e de respeitá-los/as como sujeitos ativos e criativos do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Prática reflexiva; Interação afetiva; Autoria; Inovação pedagógica; Professor-pesquisador.

1 Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, RJ, Brasil  
Graduando em Pedagogia pela UFF

2 Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, RJ, Brasil  
Graduanda em Pedagogia pela UFF

3 Secretaria Municipal de Educação de Niterói – Niterói, RJ,  
Brasil. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade São  
Luís (FESL) – Jaboticabal, SP, Brasil

4 Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, RJ, Brasil  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de  
Campinas (UNICAMP) – Campinas, SP, Brasil

5 Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, RJ, Brasil  
Graduanda em Pedagogia pela UFF

6 Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, RJ, Brasil  
Graduanda em Pedagogia pela UFF. E-mail: taissav@id.uff.br

## ABSTRACT

The educational challenges arising due to the Covid-19 pandemic placed the group of Pedagogy graduates in search of innovative pedagogical practices so that it was possible to reach children and build a meaningful learning process within the characteristics of the new educational context, which focused on the interaction with the incisive mediation of technology. This project consisted of qualitative research with an exploratory character and aimed to present the actions and reflections developed, throughout 2021, by future teacher-researchers through the Institutional Pedagogical Residency Program (PIRP), of the Faculty of Education of Fluminense Federal University (FEUFF). Our constructions sought to achieve the emancipation of the subjects involved in the process, having as a principle the defense that everyone can and should learn. To this end, dynamics and activities were planned that relied mainly on the theoretical support of Magda Soares and Paulo Freire. In this way, the experiences at PIRP enabled reflection and deepening on critical pedagogical practices related to literacy and information literacy, in addition to revealing the importance of considering the subjectivities of students and respecting them as active and creative subjects of the process of teaching-learning.

**Keywords:** Reflective practice; Affective interaction; Authorship; Pedagogic innovation; Teacher-researcher.

## INTRODUÇÃO

Em decorrência da pandemia da doença Covid-19, causada por um vírus (SARS-CoV-2) da família dos coronavírus, que acarretou isolamento social e medidas de segurança para com a saúde de todos, foi necessário construir novas relações e práticas na área da educação, tendo em vista as demandas do novo contexto de ensino-aprendizagem e o dever de estabelecer diferentes formas de vínculo com os/as educandos/as. Muitos foram os desafios, sobretudo em relação ao aumento das patologias afetivas e da evasão escolar oriunda do aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, o que inclui a falta de recursos tecnológicos para a participação efetiva nas aulas, de uma boa parte das crianças.

Com o intuito de repensar o papel social da escola em uma sociedade que deveria garan-

tir o direito à educação de todos, alinhamos as propostas do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) às ações propostas no curso de licenciatura em Pedagogia que contribuem para a formação de professores-pesquisadores, a fim de formar sujeitos ativos e socialmente conscientes. Para tanto, foi preciso nos debruçarmos nos conceitos de alfabetização e letramento, com base nas perspectivas de dois principais autores: Soares (2020) e Freire (2018).

Posto isso, este trabalho foi realizado com o 1º ano (GR1B – primeira etapa do ciclo de alfabetização) com orientação da preceptora Karina Galvão Blakeley, da Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada no bairro de São Domingos (Niterói), e coordenado pela docente Rejany dos S. Dominick, titular da Fa-

culdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Ao longo do projeto, buscamos realizar atividades interativas, criativas e emancipadoras por acreditarmos na transformação da realidade a partir da práxis, que demanda de uma ação com base no diálogo, respeito e valorização do conhecimento dos envolvidos (Freire, 2018).

A experiência singular que o meio virtual nos proporcionou foi desafiadora, uma vez que nos levou a buscar um aprimoramento individual e coletivo sobre as ferramentas tecnológicas que nos dessem suporte para que o projeto dialogasse com a realidade dos/as estudantes. Então, tivemos que aprender a fazer e editar vídeos, conhecer plataformas e programas de aprendizagem, bem como nos aprofundar em leituras que nos ajudassem a qualificar a nossa prática pedagógica, isto é, a pesquisa foi pilar em nosso percurso formativo e possibilitou a visão de que se formar é um processo contínuo de ação, reflexão e ação.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar as ações e reflexões desenvolvidas, ao longo do ano de 2021, de futuros/as professores/as-pesquisadores/as por meio do PIRP/FEUFF. A organização do texto deu-se da seguinte maneira: a primeira parte aborda os caminhos teórico-metodológicos; em seguida, em diálogo com as vozes dos autores, descrevemos criticamente as interações pedagógicas ocorridas no espaço escolar; e depois trazemos as considerações finais das vivências durante o nosso trabalho com a escola e as crianças.

## 2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O nosso projeto desenvolveu-se com o 1º ano do Ensino Fundamental I (GR1B). Passamos por muitas dificuldades no início do ano letivo, tendo em vista que as aulas iniciaram

remotamente na Plataforma da Prefeitura de Niterói sem a permissão de pessoas externas, o que impossibilitou o nosso contato com as crianças. Diante do cenário, o grupo de bolsistas decidiu aprofundar mais o embasamento teórico sobre alfabetização, visando alcançar o desejo de desenvolver um projeto pedagógico pautado na prática educativa libertadora com base nos pensamentos de Freire (2018). O início efetivo de nossas atividades ocorreu no mês de maio, quando as crianças retornaram presencialmente em sistema híbrido com algumas restrições – divisão da turma em dois turnos, manhã e tarde, para evitar aglomerações. Entretanto, alguns responsáveis optaram por permanecer com a criança no sistema remoto. Assim, cinco continuaram no remoto de um total de 23 crianças.

Nos primeiros meses, ainda em encontros virtuais, demos suporte à Karina Galvão na elaboração de alguns jogos pedagógicos como complementos para as suas aulas. Nesse momento, estávamos confusos e angustiados, pois queríamos conhecer as crianças e poder fazer parte de seus percursos formativos efetivamente, a partir de um projeto elaborado por nós. Se havia a defesa de que as crianças deveriam ser o centro de nossos planejamentos, como planejar sem conhecê-las? Tal questionamento incentivou a busca por uma elaboração diferente de atividades com o grupo de referência. Apesar dos obstáculos existentes, nos unimos enquanto coletivo para repensarmos a nossa prática pedagógica e elaborar atividades relevantes para as crianças.

Quando se iniciou o sistema híbrido, o desafio posto era solucionar como iríamos nos conectar às crianças sem poder estar na escola. Depois de longos debates e chuva de ideias, percebemos que a forma mais dialógica seria elaborar vídeos interativos para tornar o con-

tato o mais próximo possível. Por conseguinte, elaboramos um projeto pedagógico que teve como base a criação de vídeos lúdicos para a contextualização dos conteúdos, além de relacioná-los às temáticas surgidas a partir do retorno da preceptora e das crianças. Nossa práxis teve como entrelaçamento a pedagogia de projetos debatida por Hernández (2007), na qual a relação ensino-aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, situada e compartilhada, envolvendo efetivamente a participação dos/as educandos/as e educadores/as em um processo mútuo de troca de experiências e exercício da autonomia. Adirimos, também, à postura investigativa de professor/a-pesquisador/a abordada por Fagundes (2016), buscando conectar o chão da escola aos ideais dos teóricos estudados por nós, por meio da reflexão das questões que perpassam o ato de formar.

Ao utilizarmos o vídeo como principal forma textual, desejávamos construir uma relação dialógico-afetiva com as crianças onde elas pudessem interagir com as gravações como se nós estivéssemos presentes no espaço escolar. Além disso, preparamos atividades complementares para uma melhor sistematização das propostas vindas dos vídeos. Vale ressaltar que cada material levou em consideração o planejamento, as observações, os relatos e os registros da preceptora, que foram fundamentais na mediação do nosso contato com as crianças. Inclusive, ela buscou filmar, sem expor nenhum dado sensível, as interações das crianças, tanto no que se refere aos vídeos quanto às atividades realizadas em sala.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação, percebida como uma forma de atuar no mundo e como espaço potente para a construção de sentido e mobilização do sa-

ber (Freire, 2018), torna a escola um lugar de partilha, encontro, participação e criticidade, assumindo sua função social na constituição da cidadania. Para Soares (2020), é primordial compreender (o que se dá por meio do processo de letramento) que o uso da língua varia nas diferentes esferas discursivas, ou seja, saber ler e escrever significativamente consiste em algo que está para além da aquisição do código, estando imbricado ao contato com as variações da linguagem nas práticas sociais. Em concordância, Freire (2018) defende que o desenvolvimento de sujeitos leitores e escritores necessita da aprendizagem dos sentidos que a língua assume. Desta forma, a alfabetização e o letramento precisam ser considerados processos simultâneos e interdependentes para que a expansão qualitativa do aprendizado e a inserção dos/as educandos/as na sociedade letrada ocorra.

Em vista disso, para aprender a técnica e saber utilizá-la, é essencial ter a compreensão de aspectos importantes que não acontecem de maneira simples e instantânea, mas que resultam da experiência sociocultural do/a estudante com a leitura, a escrita e a oralidade nas diferentes atividades humanas. Assim como para Soares (2020) aprender a ler-escrever assume funções que ultrapassam a memorização e a reprodução do saber, para Freire (2018) o ensino da linguagem deve possibilitar a participação dos sujeitos na sociedade de maneira crítica e os valorizar enquanto sujeitos históricos, que carregam uma leitura de mundo a ser escutada e analisada. Desse modo, o/a educando/a deve ser compreendido como sujeito ativo que utiliza de sua vivência e conhecimentos para resolver os problemas que aparecem em seu dia a dia, questionando e (re) pensando as implicações que o perpassam.

Em suma, defendemos que quanto mais contato a criança tiver com as distintas for-

mas de representar e utilizar a língua, maior será a sua interação e circulação no mundo. Aprendemos com Soares (2020) que a todo momento o ser humano é atravessado por textos e, portanto, saber ler, escrever, interpretar, identificar, problematizar e criar faz parte do processo de alfabetização sob a perspectiva do letramento, considerando alfabetizar e letrar processos indissociáveis. Imprescindível destacar que, para estabelecer essa relação percorrida de ensino-aprendizagem, foi preciso adotar em nossas práticas educativas estratégias que respeitassem e considerassem os contextos dos sujeitos, assim como as relações já estabelecidas com a escrita e a leitura ao longo de suas vivências. Os atos de aprender e ensinar foram considerados como uma via de mão dupla, pois tanto o discente quanto o docente contribuem com as suas visões de mundo para o alcance da emancipação de suas vidas e para a transformação da realidade.

Torna-se necessário salientar que uma das observações iniciais da professora preceptora foi sobre a necessidade de desenvolvermos com as crianças as habilidades motoras finas, tendo em vista a defasagem surgida com a suspensão dos encontros no ano de 2020 – época em que as crianças passaram pela Educação Infantil. Sendo assim, nossas propostas englobaram etapas com corte, colagem, coloração e desenho aliadas sempre ao trabalho com a escrita e leitura. Ademais, os nossos planejamentos tinham eixos temáticos que dialogavam com o projeto geral proposto pela escola, intitulado *Na Agontimé: A travessia de uma rainha escravizada - Do Daomé ao Maranhão*. Assim, desenvolvemos o nosso projeto em diálogo com o vigente elaborado pela escola. A nossa participação gerou a elaboração de 19 vídeos, além de termos participado de 3 encontros assíncronos

(suspensão do presencial por algum motivo).

Isto posto, destacaremos alguns dos trabalhos desenvolvidos em nosso projeto ao longo do PIRP. O primeiro vídeo foi de contação e buscou apresentar a personagem principal do projeto da escola, a rainha africana Na Agontimé. Contamos um pouco mais sobre a sua vida, trazendo os aspectos socioculturais e as noções geoespaciais. Após a exibição em sala, a preceptora conversou com as crianças sobre os personagens, o lugar em que moravam e o fato de uma rainha ter sido escravizada. A partir disso, desenvolvemos uma atividade para ampliar a consciência sobre as diversas formas de ser e estar no mundo. Utilizamos a estrutura familiar da rainha como base de reflexão sobre as diferenças culturais, propondo aos/às educandos/as a realização de uma árvore genealógica da rainha com a utilização de corte e colagem. A ideia era estimular, também, a escrita dos nomes dos personagens para a sondagem inicial do processo de escrita a partir da contação de história, com inspiração em Soares (2020). Em seguida, foi pedido que os/as educandos/as desenhassem e explicassem a própria árvore genealógica. Cada um identificou a sua estrutura familiar por meio da atividade e depois eles compartilharam, a fim de que percebessem as diferenças das árvores genealógicas feitas em sala.

Em seguida, abordamos os aspectos culturais e sociais do Reino de Daomé, nomenclatura do território estudado antes de ser o atual país Benin, ampliando a discussão acerca da diversidade cultural e das formas de organização social da população daomeana. Falamos sobre as guerreiras e demos ênfase ao papel feminino de grande importância e respeito no reino, provocando reflexões sobre como a mulher é vista pelas crianças em nossa sociedade. Ademais, trouxemos

as trocas culturais entre Brasil e Daomé por meio da culinária, vestimenta e dialeto. Acreditamos que trazer as memórias da história é uma forma de desenvolver consciência social e criticidade nas crianças, ainda mais considerando as heranças africanas que se entrelaçam à cultura brasileira. Demos continuidade com a proposta complementar “Janelinha Preguicinha”, utilizando elementos que foram falados no vídeo. Foi um momento de suma importância, já que desenvolveu a análise estrutural da palavra “Daomé” a partir da descoberta do valor sonoro de cada letra ou conjunto de letras, além de ter fomentado um debate histórico-cultural entre as crianças.

Em um dado momento, percebemos a necessidade de abordar a história da evolução da escrita com o objetivo de conduzir as crianças ao questionamento sobre o surgimento da escrita e a compreensão de suas transformações ao longo do tempo. Antes de a preceptora passar o vídeo produzido, elaboramos pistas com pinturas rupestres e pedimos a ela para deixá-las no chão da sala. As crianças chegaram e logo foram até as pistas para tentar descobrir o que eram, porque estavam ali e qual recado traziam. Na mesma semana, mostramos a explicação de como eram feitas as pinturas rupestres, a escrita cuneiforme e a invenção do primeiro tipo de papel – o papiro. Após isso, iniciamos a conversa sobre os primeiros alfabetos, abordando o romano (latino) e o grego. Aqui, enfatizamos como a escrita varia no mundo e depois fizemos uma conexão da utilização do mesmo tipo de alfabeto e de como mesmo assim há variação linguística, trazendo Benin como exemplo comparativo ao Brasil. Foi possível perceber que as crianças se aproximaram mais da escrita depois dessa abordagem.

Por acreditarmos que os sujeitos fazem parte

da construção histórica e que o sentimento de pertencimento nessa construção da escrita é importante para uma aprendizagem que construa sentidos ao/à educando/a (Freire, 2018), desafiamos as crianças a criarem um código e depois descobrirem o que estava escrito nos códigos criados por cada uma. A partir dessa atividade, observamos a importância de oportunizar espaços de criação e como o criar revela elementos pilares da bagagem cultural que os/as discentes carregam. A preceptora nos deu os retornos mostrando como as crianças gostaram do desafio de decifrar os enigmas, bem como revelaram ter apreendido a noção de que a escrita foi uma invenção humana, que é uma tecnologia da comunicação a ser aprendida e que varia dependendo do contexto.

Ao avaliarmos a evolução da escrita das crianças, percebemos a necessidade de iniciarmos a sistematização das fases de escrita de maneira mais incisiva, com o intuito de tornar o diagnóstico uma ferramenta potencializadora da aprendizagem. A escrita espontânea foi utilizada como recurso de análise, sendo ela contextualizada com base nas histórias já contadas sobre Agontimé e nos elementos trazidos pelas próprias crianças. Mais uma vez, tomamos as reflexões de Soares (2020) como inspiração. Dando continuidade ao processo de amadurecimento linguístico para a aquisição e ampliação dos usos sociais da língua, percebemos a importância de tornar a autocorreção uma prática autônoma e reflexiva. Isso significa que, por meio das análises do erro, é possível cada educando/a identificar os avanços e as dificuldades de seu processo de aprendizagem para, assim, intervir na busca por avanços.

Diante do exposto, realizamos uma dinâmica coletiva de autocorreção das palavras, por meio do compartilhamento de hipóteses

com a mediação da professora. Logo após, individualmente, cada criança pôde fazer o comparativo de como tinha escrito na atividade diagnóstica e como de fato a palavra era formada, o que revelou as análises das estruturas das palavras e as associações feitas dos sons de cada sílaba. Esse movimento foi essencial para a organização da preceptora e dos residentes quanto às fases de escrita, assim como para identificar o modo que as crianças estavam associando os sons das letras (consciência fonológica), isto é, refletindo sobre a fala, as suas estruturas e as representações gráficas.

Após a professora Karina Galvão nos relatar que as crianças estavam com dificuldade em segmentar as palavras na frase, realizamos algumas atividades para desenvolver essa questão. Uma que se destacou foi a do quebra-cabeça, na qual cada peça representava uma palavra e juntas formavam a frase que era uma dica sobre a próxima contação de história. As crianças adoraram a ideia e fizeram lindos quebra-cabeças, inclusive a preceptora filmou uma delas lendo todas as frases sozinha (isso ocorreu no segundo semestre de 2021, e ficamos felizes em saber que muitas já estavam lendo e escrevendo com entendimento). Uma outra foi a criação da história *A Turma da Residência Pedagógica*. A partir dela, os/as estudantes tiveram que verificar a segmentação das palavras nas frases sugeridas, identificando as palavras e os espaços entre elas. Tal atividade, na prática, não foi tão efetiva, pois as crianças não conseguiram entender a proposta nem a realizar com clareza, por conta das frases grandes utilizadas.

Vale destacar, ainda, a atividade com a temática *Dia da Consciência Negra*, em que elaboramos uma carta, a qual era uma conversa de Na Agontimé com os/as educandos/as. Nesta

proposta, trouxemos a problematização do termo “escravo” e das realidades cruéis que os escravizados enfrentaram durante anos e que ainda permanecem nas relações sociais de hoje. Depois, as crianças tiveram que buscar no texto palavras que não conheciam e seus significados para registrar na folha. Elas fizeram coletivamente a busca dos significados e uma foi ajudando a outra a escrever as observações sobre os achados. Foi um modo de incentivar a pesquisa e ampliar o vocabulário. Por último, as crianças fizeram a separação de uma frase selecionada do texto, na qual as palavras estavam sem espaçamento e era preciso compreender cada palavra para separá-las, dando continuidade ao trabalho da compreensão de espaçamento das palavras na construção de uma frase.

Outras atividades também foram fundamentais, mas não há como descrever tudo em um único artigo. A avaliação realizada por nós ao longo do projeto teve como preocupação acompanhar e estimular o desenvolvimento e a ampliação das múltiplas linguagens dos/as envolvidos/as, com base na experimentação, participação, reflexão e autonomia; considerando que “Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (Perrenoud, 1999, p. 148), tanto das crianças quando das nossas. Constatamos, então, que a avaliação é um processo contínuo e formativo. As crianças tinham diferentes modos de expressar suas compreensões acerca das propostas e as colocações e dúvidas levantadas foram norteadores para (re)pensarmos as nossas abordagens.

Nessa perspectiva, os relatos dos/as discentes nos revelavam, pouco a pouco, como cada conceito estava sendo significativo, ou não. Em cada atividade os avanços aconteciam e percebemos que atuar junto à preceptora

foi essencial para isso. Resumidamente, a reflexão acerca de cada proposta desenvolvida, nossos registros em diários de campo e a reelaboração da prática pedagógica foram fundamentais para que pudéssemos avaliar sob uma ótica formativa, levando em consideração os corpos que interagem. Acerca dos esclarecimentos de Paulo Freire (2018), Magda Soares (2020) e de Fagundes (2016), entendemos que a nossa prática pedagógica necessitou de uma postura investigativa, pesquisadora e indagativa para alcançar um trabalho construtivo com os/as educandos/as, a fim de proporcionar um espaço escolar democrático. Vimos, segundo Hernández e Ventura (2017), o conhecimento se articular como caleidoscópio e a necessidade de organizá-lo de forma construtiva em um trabalho de constância ação-reflexão-ação.

Muitas vezes nossas expectativas não foram correspondidas, porém isso foi primordial para notarmos os desafios da realidade e da educação, já que formar é lidar com sujeitos, é ousar, é compreender o inacabamento do homem para intervir com clareza (Freire, 2018). Ficou evidente, também, que ter o apoio uns dos outros, neste momento de tantas mudanças, nos deu forças para enfrentar as implicações do isolamento social e da falta de recursos. A preceptora não podia contar com a conexão de *wi-fi* da escola, alguns bolsistas e crianças estavam em situação de limitação tecnológica e, por isso, foi preciso elaborar estratégias para dar continuidade ao projeto em 2021 de modo que acolhesse os/as envolvidos/as. A maioria das crianças chegou ao final da primeira etapa do ciclo de alfabetização sabendo ler, escrever e interpretar.

Por fim, os planejamentos, registros, o uso da avaliação diagnóstica, as reuniões de debate e a pesquisa foram primordiais para

identificar as necessidades das crianças e propor atividades que geravam sentido, mantendo a defesa de uma educação com base na escuta, autoria e inovação advindas da realidade em questão. Ou seja, a perspectiva de Hernández (2007) foi fundamental para construirmos nossa prática educativa, pois nos ajudou a reconhecer que é a partir da sala de aula e de cada educando/a que o olhar sensível sobre a vida acontece. Levamos em conta o que as crianças já sabiam e o que poderiam alcançar, considerando a educação um processo de construção de vivências. Estimulamos as habilidades comunicativas por meio de práticas criativas e de usos de diferentes linguagens (oral, artística, corporal e escrita), já que propor uma gama diversificada de atividades mostrou estimular a participação das crianças, principalmente quando o proposto estava articulado à vida prática delas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professores-pesquisadores em formação, tendo o PIRP como mais um caminho de emancipação, investigamos, produzimos e refletimos sobre as possibilidades de ensino e de aprendizagem mediados por tecnologias informacionais em busca de inovação pedagógica. As aprendizagens se tornaram mais prazerosas a partir da construção coletiva e o programa nos trouxe motivação e satisfação ao percebermos como é possível desenvolver excelentes trabalhos com respeito, amorosidade e criticidade, apesar do contexto conturbado gerado pelo isolamento social.

Ademais, foi possível colocarmos em diálogo a teoria e a prática (práxis), na busca de ressignificar não só a nossa ação docente, como também o espaço escolar e as relações nele estabelecidas. Esperamos que o pre-

sente artigo possa contribuir com a área da Educação e mostrar a importância dos programas de bolsa da universidade no aprofundamento e na ampliação da formação de futuros agentes de letramento. E deixamos explícito que, mesmo que tenhamos obtido

muitos alcances positivos, nada substitui a troca presencial. A escolha de ser um/a educador/a é mergulhar com intensidade na responsabilidade de estar sempre estudando, aprimorando e transformando o mundo e as relações humanas.

## REFERÊNCIAS

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abril-junho 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. Acesso em 14 de dezembro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed Editora, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Penso Editora, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 145-159.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

Recebido em: 31.05.2022

Revisado em: 12.11.2023

Aprovado em: 14.12.2023