

Compreensão cênica como método interpretativo de narrativas: um estudo sobre o desenvolvimento da autoconsciência na formação inicial de professoras e professores de física

Scene understanding as an interpretative method of the narratives: study about the development of the self-awareness in the initial training of Physics teachers

Comprensión escénica como método interpretativo de narrativas: un estudio sobre el desarrollo de la autoconciencia en la formación inicial de profesores de Física

Leandro da Silva Barcellos (leandrobarcellos5@gmail.com)

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8912-3052>

Geide Rosa Coelho (geidecoelho@gmail.com)

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-5358-9742>

Resumo:

Nosso objetivo é evidenciar a compreensão cênica como método para interpretar narrativas relacionadas ao processo de desenvolvimento da autoconsciência na formação docente. Sob a luz do pensar dialético, dialogamos com Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire para discutir consciência; e com Maria Helena Abrahão, José Marinas e Cristina Santamarina para discutir narrativas e compreensão cênica. Defendemos que narrar, no contexto de processos formativos que contribuam com a tomada de consciência crítica, torna visível a consciência sobre o tema e permite refletir e compreender os fatores condicionantes, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento consciente. Apresentamos uma aplicação do método em duas narrativas de licenciandos em Física, participantes do Programa de Residência Pedagógica da UFES. As cenas espelham categorias da dialética: totalidade, contradição e historicidade. Concluímos que o método permitiu visualizar a consciência, dialogar consigo mesmo e justificar decisões conscientes sobre a escolha pela docência e a posição ético-política como educador. Esperamos que nossos resultados auxiliem formadores e pesquisadores na análise de processos formativos que vislumbrem a consciência crítica sobre a realidade nacional.

Palavras-chave: Compreensão Cênica; Narrativas Docentes; Formação de Professores; Programa de Residência Pedagógica; Consciência Crítica.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 20/03/2023

Abstract:

Our objective is to show the scene understanding as an interpretative method of the narratives about the development' process of the self-awareness in the teacher's education. Under the light of the dialectic thinking, we dialogue with Álvaro Vieira Pinto and Paulo Freire to discuss the concept of awareness; and Maria Helena Abrahão, José Marinas e Cristina Santamarina to discuss about narratives and scene understanding. In the context of a formative process that aims at the critical conscience, the narrative may highlight the awareness about the theme and allow reflect and understand the conditionings factors, enabling the development of the conscious awareness. We show an application of the method in two narratives of the undergraduates in physics that participated in the Pedagogical Residence Program at UFES. The scenes mirrored the categories of the dialectic: totality, contradiction and historicity. The method show the awareness, allow self-dialogue and justify awareness-decisions about the choice of teaching and the ethical-political viewpoint as a teacher. We hope that our results can assist trainers and researchers to analyze formative process that aims the critical conscience about the Brazilian reality.

Keywords: Scene Understanding; Teaching Narratives; Teachers Training; Pedagogical Residence Program; Critical Conscience.

Resumen:

Nuestro objetivo es evidenciar la comprensión escénica como método interpretativo de narrativas con respecto al proceso de desarrollo de la autoconciencia en la formación de profesores. Bajo la luz del pensar dialéctico, dialogamos con Álvaro Vieira Pinto y Paulo Freire para discutir conciencia; y con Maria Helena Abrahão, José Marinas y Cristina Santamarina para discutir narrativas y comprensión escénica. Abogamos que narrar, en el contexto de procesos de formación que desean una toma de conciencia crítica, permite ver conciencia sobre el tema y reflexionar y comprender los factores condicionantes, posibilitando el desarrollo del conocimiento consciente. Presentamos una aplicación del método en dos narrativas de estudiantes de Licenciatura en Física que participaron del programa de Residencia Pedagógica de UFES. Las escenas espejaron categorías de la dialéctica: totalidad, contradicción y historicidad. Concluimos que el método permitió ver la conciencia, dialogar consigo mismo y justificar decisiones consientes sobre la decisión por la docencia y posición ético-política adoptada como profesor. Esperamos que nuestros resultados ayuden formadores y investigadores a evaluar los procesos de formación que desean la conciencia crítica sobre la realidad brasileña.

Palabras-clave: Comprensión Escénica; Narrativas Docentes; Formación de Profesores; Programa de Residencia Pedagógica; Conciencia Crítica.

INTRODUÇÃO

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 20/03/2023

Sob a luz do pensar dialético, Álvaro Vieira Pinto concebe a educação como um processo histórico e social de formação de mulheres e homens pela sociedade, no qual adquirimos nossa essência real e social, nos humanizando. Por meio do ato educativo a sociedade integra os novos membros, moldando-os na fôrma social vigente, reproduzindo a si mesma (caráter perpetuador), ao mesmo tempo em que nos prepara para o novo, a criação, a ruptura com o presente. O caráter contraditório é consequência da própria natureza histórico-antropológica da educação, e compreender a simultaneidade da incorporação e do progresso desse processo é fundamental para analisá-lo em sua totalidade (PINTO, 1982).

O ato educativo é uma atividade teleológica e a formação do sujeito sempre almeja um fim, sendo este determinado pelo grupo social dominante, conforme seus interesses. A educação é fato de ordem consciente e determinada pelo grau de transformação da consciência suscitada nos educandos e educandas. Portanto, a consciência é o elemento decisivo do processo, pois o ato educativo consiste no encontro transformador de consciências mediado pela pedagogia assumida pelo(a) educador(a), devendo ser analisado pelo grau de transformação da consciência que imprime aos educandos e às educandas (PINTO, 1982; 2020b).

A partir desses caracteres, Pinto (1982) afirma que a educação pode ser compreendida como processo de formação da autoconsciência social dos indivíduos que compõem uma comunidade. Ela parte da inconsciência cultural e progride paulatinamente nas etapas da consciência de si e da realidade objetiva, mediada pela cultura, pela ciência, entre outros, até chegar na sua forma superior: a autoconsciência.

A consciência não é apenas o fator fundamental de todo processo de aprendizagem, mas igualmente de toda atividade original de pesquisa da realidade. A metodologia mais lúcida e avançada de nossa época, aquela que vem sendo institucionalizada e compendiada pelos pedagogos mais competentes, entre os quais merece especial destaque o professor Paulo Freire, já havia fixado a noção essencial de que toda aprendizagem, mesmo a dos conhecimentos mais elementares, as técnicas de leitura e escrita, na fase de alfabetização dos adultos se fazem sempre pela modificação da consciência do homem nas relações com o mundo (PINTO, 2020b, p. 359).

Isto posto, os métodos pedagógicos a serem utilizados devem visar a transformação da consciência. E como exaltado por Pinto (2020b), a obra de Paulo Freire apresenta

elementos para o desenvolvimento do trabalho docente comprometido com a consciência crítica perante as situações-limite da realidade nacional. Pesquisadoras e pesquisadores direcionaram o pensamento Freireano para o campo da Educação em Ciências e hoje é possível encontrar na literatura diferentes propostas pedagógicas para materializar o ato educativo comprometido com esse fim. Podemos citar a Abordagem Temática, a Investigação Temática e os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011); algumas propostas de Alfabetização Científica, como Barcellos; Coelho (2022b); e certas articulações com o movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e a Educação Ambiental (BARCELLOS; COELHO, 2022a; KAUANO; MARANDINO, 2022).

Essas propostas pedagógicas evidenciam a relevância e atualidade da educação científica comprometida com a conscientização, a qual perpassa a formação docente. Pinto (1982) e Freire (2001) enfatizaram o papel fundamental que educadores e educadoras possuem no trabalho que almeja a tomada de consciência, destacando a importância da formação permanente para prepará-los para essa tarefa. Contudo, é preciso considerar que o Brasil é um país subdesenvolvido¹, onde predomina a consciência ingênua sobre os principais desafios nacionais, dentre eles, a educação. Aos grupos dominantes interessa conservar os mecanismos que asseguram seus privilégios de classe, a alienação e a manutenção da situação semicolonial do país. Esses movimentos podem ser vistos na crescente influência mercadológica e nos avanços do neoconservadorismo sobre a educação, presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), no projeto Escola Sem Partido e seus correlatos (SELLES, 2016) e nas recentes discussões sobre o ensino domiciliar (homeschooling)². Portanto, nesse contexto, seria inconcebível uma formação docente, legitimada e assumida pelo Estado, voltada para a tomada de consciência crítica sobre a realidade nacional.

¹ País ‘em desenvolvimento’ é aquele que está trabalhando em função de se desenvolver, e isso não acontece na gestão Bolsonaro. Portanto, utilizamos o termo ‘subdesenvolvido’ para demarcar o momento de recuo em questões sociais básicas.

² Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/771015-CCJ-APROVA-PROJETO-QUE-PERMITE-HOMESCHOOLING>. Acesso em 01 jun. 2022.

Sendo instrumental e um fenômeno cultural, o ato educativo e os métodos de transmissão de cultura são reflexos da própria cultura existente e da finalidade da educação estabelecida pelo grupo dominante (PINTO, 1982). Logo, não nos surpreende um cenário de formação docente e ensino nos quais predominam a exposição unidirecional, antidialógica, conteudista e memorística. Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2011) nos dizem que o ensino de Ciências no Brasil e a formação de professores são arraigados pela concepção hegemônica tradicionalista, com aspectos tecnicistas, neutralidade, apolítico e a-histórico. Cenário este que pode se solidificar em virtude dos princípios positivistas, da eficiência e da racionalidade técnica reavivados pela BNCC e nas atuais diretrizes para formação inicial e continuada de professores (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

A literatura registra movimentos contra hegemônicos que resistem a essa dominação (TONELLO, 2019; SILVA; ROBAINA; FERREIRA; SOUZA, 2021; BARCELLOS; COELHO, 2022b), cabendo destaque para as diversas ações realizadas em comemoração do centenário Paulo Freire, em 2021: transmissões ao vivo (lives), eventos, dossiês temáticos em periódicos qualificados, entre outras. A resistência perpassa a tomada de consciência crítica de educadoras e educadores sobre seus papéis na sociedade, suas formações, seus métodos de ensino, a finalidade da educação e a politicidade do ato educativo. Para o pensar ingênuo, educadora e educador são apenas “executores”, não portadores de consciência e agentes de transformação dela. Para o pensar crítico, a formação permanente de educadores(as) “é um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos” (PINTO, 1982, p. 32).

A consciência crítica sobre os elementos supracitados não se forma de maneira imediata (não mediada), por isso a formação docente, inicial e permanente, deve constituir-se como momento de ruptura com o pensar ingênuo, almejando a autoconsciência. Assumindo esse pressuposto, e tendo definido um foco para o processo formativo, afinal a consciência é sempre intencional e de algo, é preciso reconhecer que existem diversas vias para a realização desses diferentes processos. Independente das

particularidades (conteúdo, forma, tempo, etc.) do processo de formação em pauta, é preciso analisar o desenvolvimento da consciência dos participantes visando a autoconsciência.

Então, nosso objetivo é evidenciar a compreensão cênica como método de análise de narrativas de professoras e professores de física, visando a autoconsciência. Explicitaremos nosso entendimento sobre a articulação entre narrativas/formação docente/compreensão cênica como aporte teórico-metodológico e posteriormente, a utilização desse método em narrativas produzidas em um processo formativo. Consideramos que as discussões deste manuscrito podem auxiliar as pessoas comprometidas com as pesquisas e as formações na análise, na avaliação e no repensar de processos formativos que compactuam com a consciência crítica sobre a realidade nacional.

AUTOCONSCIÊNCIA E AS NARRATIVAS

A consciência é conceito central na obra de Álvaro Vieira Pinto. O filósofo trabalhou com os conceitos de consciência ingênua e crítica, as quais definiu como:

A consciência ingênua é, por definição, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam (PINTO, 2020a, p. 88).

A consciência ingênua é uma consciência emprestada, assimilada levemente, e por não se saber condicionada, assume que é autêntica, original, imaculada (PINTO, 2020a). Conforme é criticizada, a consciência vai deixando de ser externa e passa a ser a consciência do sujeito, a que ele escolheu, até alcançar sua forma superior, a autoconsciência.

A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a ser uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser apenas introspecção, porém não se identifica com a autoconsciência, porque esta só existe quando a percepção do estado presente da consciência (por ela mesma) é acompanhada da ideia clara de todos seus determinantes, vale dizer, da totalidade da realidade objetiva que sobre ela influi (o que só ocorre com a consciência crítica). [...] A consciência crítica, *quando reflete sobre si* (sobre seu conteúdo), torna-se verdadeiramente autoconsciência, não pelo simples fato de chegar a ser objeto para si, e sim pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado

da representação de seus determinantes objetivos. Estes pertencem ao mundo real, material, histórico, social, nacional, no qual se encontra. A autoconsciência é, portanto, uma consciência justificativa de si (em sua forma ou procedimento, em seu conteúdo ou aquilo que percebe em função das condições históricas e sociais de sua realidade, em particular, do grau de desenvolvimento do processo nacional ao qual pertence) (PINTO, 1982, p. 39-40).

A criticização da consciência é um processo que envolve a autoanálise crítica, um movimento de caráter reflexivo no qual acontece o encontro do sujeito consigo mesmo, o que pensava e o que pensa, mediado pela compreensão crítica de seus determinantes objetivos. A capacidade de identificar, compreender e refletir sobre tais determinantes é fundamental no processo de formação docente, o qual se faz por duas vias: (i) externa, que se dá nos cursos, seminários, eventos nos quais pode-se ampliar a capacidade profissional por meio da aquisição de saberes necessários para a práxis docente; e (ii) interna, que consiste na reflexão crítica que a pessoa docente faz sobre seu papel social. Essa reflexão é profícua em contextos dialógicos nos quais educadores e educadoras podem debater sobre os problemas da realidade, criticizando suas consciências sobre si e sobre o mundo. Esse é o autêntico progresso da consciência crítica (PINTO, 1982).

A via interna de formação não é sinônimo de processo individual, porque o ato educativo, transformador de consciências, é dialógico e se dá em comunhão. É a partir dessas premissas que vislumbramos a articulação com as narrativas como possibilidade de os sujeitos socializarem suas consciências sobre os temas e realizarem o movimento reflexivo sobre o que eles mesmos pensavam. Isso porque as narrativas estabelecem uma interlocução entre as memórias de um indivíduo e sua trajetória de vida, possibilitando uma autorreflexão sobre seu percurso formativo (GALVÃO, 2005).

Referimo-nos ao ato de narrar sobre o conjunto de “representações, ideias, conceitos, organizados em estruturas suficientemente caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades” (PINTO, 2020a, p. 25), pois esta é a definição de consciência. Esse conjunto perpassa elementos da vida, da formação, da autobiografia, e envolve diferentes personagens em ações em espaços/tempos distintos. Nesse sentido, é possível estabelecer articulações com as narrativas autobiográficas, as narrativas de formação e as narrativas

de histórias de vida, nas formas oral e escrita, respeitando as particularidades de cada uma delas, do objeto em análise da consciência e demais elementos do contexto.

Ao narrar o sujeito externaliza sua consciência, evidenciando fatores condicionantes individuais e socioculturais, os quais revelam-se dialeticamente relacionados para a consciência do(a) narrador(a) (MOITA, 1995), possibilitando o processo de identificação de tais elementos, podendo se constituir como ponto de partida para a investigação deles. Assim, a narrativa se constitui como estratégia mediadora que permite aos sujeitos:

[...] tomar consciência de suas responsabilidades pelo processo da própria formação, mediante a apropriação retrospectiva do seu percurso de vida, explicitada no presente da narração e pensada prospectivamente visando a ações futuras (FRISON; ABRAHÃO, 2019, p. 15).

Desse modo, a narrativa pode aproximar-se da conscientização como método de investigação da própria consciência. Pinto (2020b, p. 370) entende o método como sendo “[...] a forma exterior, materializada em atos, assumida pela propriedade fundamental da consciência, a sua intencionalidade”. Isso significa que o método é a forma externa da consciência, na qual evidencia-se seu caráter intencional, pois a consciência é um caminho para algo fora de si mesma. Sendo próprio do ser consciente a constante comunicação com o “mundo”, a consciência é também entendida como um “caminho para” algo que está fora dela, o mundo que a circunda. Então, por definição, “consciência é método, entendido este no sentido de máxima generalidade. Nisto consiste a raiz do método, o qual, na interpretação filosófica que lhe damos, se funde com o próprio ser da consciência” (PINTO, 2020b, p. 370).

Tendo conscientemente a intenção de investigar os fatores condicionantes da consciência de algo (elementos fora dela), o método da narrativa se apresenta como caminho para identificar tais fatores porque “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p.113).

A COMPREENSÃO CÊNICA

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 20/03/2023

Dos processos formativos nos quais educadoras e educadores narram sobre suas consciências emerge a necessidade da análise da autoconsciência, por parte de quem narra e de quem forma. Tendo a fundamentação dialética como elemento comum, propomos a utilização da compreensão cênica de narrativas como método para a autoconsciência.

Santamarina; Marinas (1994) e Marinas (2007) utilizam o pensar dialético para compreender a complexidade e a totalidade do processo de produção de narrativas e superar as limitações positivistas (foco no fato em si) e interacionistas (ênfase no discurso), porque essa lógica busca entender os enunciados dentro dos planos socioestrutural e sócio-simbólico aos quais estão relacionados. Ou seja: a história individual é entendida como a história em um sistema social complexo, o qual não foi estabelecido por acaso. São fatores condicionantes historicamente criados, propagados e assimilados individualmente pelos membros de uma sociedade. Existe, portanto, uma relação entre a história individual e a coletiva.

A interpretação dialética das narrativas preza pela contradição e pelos conflitos como elementos que compõem a totalidade da história narrada. Não se extrai as narrativas de seus contextos, tampouco elege-se a interação emissor-receptor como foco. Incorpora-se as narrativas em sua totalidade, de modo que elas se tornam um processo recursivo, histórico, no qual o sujeito que narra reelabora, reatualiza o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais da história. Ao narrar o passado resgata-se a própria história e evidencia-se as condições nas quais o processo se desenvolveu. Esse ato mira o futuro, pois busca o sujeito que repensa, reconstrói, que é e não é o mesmo indivíduo da narração passada. Trata-se de reconstruir uma imagem do passado considerando-o a partir do presente, tentando compreendê-lo (SANTAMARINA; MARINAS, 1994).

Santamarina; Marinas (1994) e Marinas (2007) utilizam a compreensão cênica para a interpretação dos enunciados porque nesse método a narrativa “não é simplesmente uma transcrição linear dos ditados de uma suposta mente que pacificamente recorda ou narra” algo (MARINAS, 2007, p. 109). Assim sendo, três categorias do pensar dialético (totalidade, historicidade e contradição) refletem-se em três contextos nos quais situam-

se as cenas da vida. Essas cenas envolvem diferentes personagens em ações em espaços/tempos diversos. Então, “entender a compreensão cênica implica entender o relato não como história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (MARINAS, 2007, p. 118).

Os três contextos propostos em Santamarina; Marinas (1994) são: (i) o que comporta as cenas que aproximam o narrador do entrevistador, por meio da escuta sensível, dos contextos sociais e das condições da narração; (ii) abriga as cenas do presente do narrador imersas nas redes de relações sociais e demais elementos condicionantes que ele atribui significado; e (iii) o que contém as cenas do passado, tudo que compõe a vida social do narrador.

A consciência (representações, ideias, conceitos) perpassa as experiências do passado e do presente, envolve personagens em cenas nos diferentes espaços/tempos, e possui fatores condicionantes nas dimensões socioestruturais e sócio-simbólicas. Então, no decorrer da entrevista é possível que a narração perpassasse os três contextos, conforme as cenas remontem experiências conectadas. Para tanto, destaca-se a relevância do papel do(a) entrevistador(a)/pesquisador(a)/formador(a) na condução da entrevista, pois a reciprocidade e a abertura durante o diálogo é condição necessária para a reflexão (FRISON; ABRAHÃO, 2019).

É diante desses pressupostos que vislumbramos a compreensão cênica como método para a autoconsciência: a escuta sensível; o diálogo; a reflexão sobre o passado e o presente, em contato, imersos nos condicionantes sociais, individuais, simbólicos e estruturais que compõe a totalidade do ser humano; com vistas ao ser futuro. A educadora e o educador podem narrar sobre suas consciências, refletindo sobre as cenas do passado, do presente e as do momento da entrevista, em um movimento dialógico e coletivo (com outros educadores e formadores), fazendo emergir os elementos condicionantes, identificando-os e elegendo-os para investigação, empoderada pelos saberes culturais, científicos, trabalhados no processo formativo.

O MÉTODO EM PROCESSO: A COMPREENSÃO CÊNICA DE NARRATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE AUTOCONSCIÊNCIA

15

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 20/03/2023

Para ilustrar o método explicitado nas seções anteriores, analisamos um processo formativo no âmbito do segundo edital do Programa Residência Pedagógica (PRP-CAPES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ocorrido entre os anos de 2020 e 2022. O PRP foi implementado em 2018 pelo Ministério da Educação, por meio do edital 6/2018 da CAPES, como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O programa surge com o objetivo de promover a inserção de licenciandos que estejam na segunda metade da graduação em escolas da educação básica, visando o aperfeiçoamento da formação prática. O programa é organizado por meio de um projeto institucional e subprojetos (que correspondem a diferentes cursos de licenciatura ou até mesmo propostas interdisciplinares ou multidisciplinares) com oferta de bolsas para estudantes de curso de licenciatura, professor da educação básica e professor da Universidade (COELHO, 2020).

Araújo (2020) sinaliza que o discurso do primeiro edital evidencia uma concepção de profissionalização docente pragmática e vinculada a BNCC, mas, na contramão dessa perspectiva, formadores e formadoras assumiram um viés contra hegemônico e conduziram o PRP de modo que se constituía como oportunidade de construção de saberes docentes e saberes específicos do ensino de ciências (COELHO; AMBRÓZIO, 2019); de desenvolvimento profissional e pessoal (GONÇALVES; SILVA; BENTO, 2019); e de identificação dos licenciandos e licenciandas com o curso (COELHO; VIEIRA, 2020).

Entendemos que o PRP pode contribuir com a criticização da consciência dos participantes na medida em que oportuniza a reflexão sobre/na prática do cotidiano escolar, contemplando as vias externa e interna de formação (PINTO, 1982). Nesse sentido, escolhemos narrativas oriundas de um PRP previamente descrito e analisado em Coelho; Ambrózio (2019) e Coelho (2020), em que se evidenciou uma concepção de formação voltada para a vivência de experiências pessoais e profissionais no contexto escolar, almejando a formação de profissionais críticos-reflexivos-investigativos que constroem “[...] saberes na/sobre/com a prática pedagógica e juntamente com as

abordagens autobiográficas promove o desenvolvimento de saberes docentes” (COELHO; AMBRÓZIO, 2019, p. 493).

Este texto contextualiza as ações no segundo edital do PRP-UFES, do subprojeto interdisciplinar Física e Biologia, que foi desenvolvido entre os meses de novembro de 2020 e abril de 2022. Esse período demarca um momento de grave crise sanitária no Brasil e no mundo, pois, em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o início da pandemia da COVID-19, causando grandes impactos na saúde, economia e educação do país. Neste cenário, o PRP-UFES foi desenvolvido, quase em sua totalidade, de modo remoto.

O subprojeto se organizou para atender as recomendações sanitárias de distanciamento social e manutenção das práticas educativas, apostando no trabalho coletivo, colaborativo entre os residentes e professores de Física e Ciências Biológicas da Universidade e da educação básica no desenvolvimento de atividades utilizando recursos virtuais. A interdisciplinaridade foi o princípio orientador das atividades didáticas que buscavam a todo grupo (professores, residentes e estudantes da educação básica) estabelecer interlocuções entre diferentes disciplinas e conhecimentos para a compreensão de fenômenos complexos (SELF; BAEK, 2017). Além da interdisciplinaridade, no subprojeto, foi adotado a alfabetização científica e o ensino de ciências por investigação como referências para o desenvolvimento das atividades (SASSERON, 2015).

Baseamo-nos em narrativas escritas na forma de relatos de experiências de dois licenciandos em Física ao final da segunda edição do PRP-UFES, sobre as vivências entre os anos de 2020 e 2022. A escolha dessas duas produções se deve ao caráter reflexivo que apresentam, pois as demais mostraram-se majoritariamente descritivas, o que não significa que o processo foi menos proveitoso para estes sujeitos. Isso tem a ver com a maneira de se expressar em uma narrativa escrita, a personalidade do participante, o hábito desse tipo de escrita, entre outros aspectos. Os participantes autorizaram a utilização dos dados por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), no qual, entre outras coisas, garantimos o anonimato deles. Utilizamos os seguintes nomes fictícios: Hugo e João.

O desenvolvimento do método defendido por nós neste manuscrito objetiva a compreensão do processo de criticização da consciência que visa a autoconsciência sobre formar-se professor na pandemia, via PRP. Almejamos compreender como foi o processo de tomada de consciência dos residentes sobre isso. Sabendo que a consciência é sempre consciência de algo, tomamos esse grande tema para investigar a vivência dos licenciandos no PRP, cientes da possibilidade de conscientização sobre outros elementos dentro do tema principal. As três cenas espelham categorias do pensar dialético: totalidade, contradição e historicidade. Elas se perpassam o tempo todo e não devem (e nem poderiam) ser pensadas como estanques ou hierarquizadas.

Iniciamos e encerramos o movimento analítico com trechos do poema de Lucas Eduardo Santa Rosa Queiroz. Ele foi residente do programa entre 2020 e 2022, período em que fez a composição, apresentada durante o evento remoto Encontro de Encerramento dos Subprojetos – Programa Residência Pedagógica UFES (QUEIROZ, 2022), organizado pela coordenação institucional. Abrahão (2014) discute a possibilidade do uso de diferentes tipos de fontes, como fotos, vídeos, filmes, em pesquisas que envolvem narrativas e formação, considerando as particularidades e a subjetividade de cada uma delas. Entendemos que um poema pode ser considerado uma forma de narrar e tornar visível a experiência vivida. Embora não tenhamos analisado tal produção, a trouxemos no texto como epígrafes para embelezar a contação desse processo e valorizar a construção do residente, repleta de criticidade e criatividade, apresentando-a para os leitores e leitoras deste artigo. Então, cada cena contém um trecho que entendemos que remete a ela.

A cena da totalidade

A Residência é formada por sua estrutura: suas portas, paredes, telhado e janelas. A olho nu é somente uma casa na rua. Mas seu o valor é preenchido com quem está nela. Sua porta é o que determina que entra ou sai. Quem vem de fora não imagina o tamanho do seu interior. A porta está sempre aberta esperando mais. Mais gente, mais conhecimento, mais amor. A porta aberta é representação de uma novidade. A chegada de uma nova ideia sempre alegra a residência. Ela tem seus elementos, mas

é única. Uma unidade. A residência trabalha junto com a eficiência. [...]. Trecho do Poema escrito por Lucas (QUEIROZ, 2022).

Um dos pré-requisitos para participar do PRP é ser estudante de licenciatura, ou seja, o sujeito é estudante-professor e professor-estudante, possui uma trajetória que o levou ao curso e ao programa. Existe um todo de motivações, escolhas, influências e expectativas relacionadas às decisões de ingressar na licenciatura e no PRP.

João: A participação em um programa da UFES em que houvesse participação em sala de aula era algo que eu esperava desde o início da graduação, pois ainda queria confirmar minha vontade de ser um docente.

A narrativa de João evidencia certa insegurança sobre a profissão para a qual está se formando, e uma das motivações para buscar o PRP foi a possibilidade de ir a campo e ratificar a decisão pela docência. A busca pela “confirmação” na escola aponta para um reconhecimento da importância de se vivenciar a realidade, cuja apreensão não pode se dar intelectualmente, sendo necessário vivê-la, haja vista a relação dialética entre consciência e realidade. Escolher uma profissão não é tarefa simples. Incertezas e dúvidas se intensificam quando se trata da docência, atividade socialmente desvalorizada e desprestigiada num país que nunca priorizou a educação. Isso nos ajuda a entender o pensamento de João. As motivações de Hugo para buscar o PRP tiveram relação com o curso de Licenciatura em Física.

Hugo: [...] num curso universitário público e federal, onde majoritariamente as experiências se revelam em aspectos teóricos relativos à essa profissão. Possuindo esse Programa uma importância central na formação prática real para o exercício profissional que se mostra especialmente tão desafiador; seja pelas altas taxas de expulsão e reprovação nos cursos de Física e pelas inúmeras dificuldades enfrentadas por nós estudantes cotistas e de baixa renda para conclusão da Graduação [...].

A narrativa acima sinaliza para um distanciamento entre teoria e prática, em que o PRP seria uma via para a “prática real do exercício profissional”. Hugo destacou desafios relacionados ao curso de Licenciatura em Física e a questões sociais que influenciam na permanência do estudante na instituição. O cenário de reprovação e expulsão nos cursos de Física são históricos, e na UFES não é diferente (GUIO; BARCELLOS, 2021). Além disso, a pandemia afetou fortemente a economia, cujos prejuízos e impactos foram intensificados pela incompetência da gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro. Isso

nos ajuda a entender os desafios apontados por Hugo, cuja narrativa aponta para uma visão crítica de fatores associados ao manter-se no curso para participar do PRP.

Destacamos a utilização, por parte do residente, do termo ‘expulsão’ ao invés de ‘evasão’. Freire (2019) nos ensinou que evadir tem a ver com fugir, abandonar, e que na educação brasileira o que acontece é a expulsão, que tem a ver com retirada a força. Os estudantes são expulsos das instituições por determinantes sociais: a condição de pobreza, bullying, assédios, inclusive por parte de docentes, entre outros elementos associados à meritocracia e individualização do fracasso escolar. Trata-se da intenção da nossa sociedade em não promover condições para que as pessoas possam estudar, além das inúmeras possibilidades de atividades laborais passíveis de serem exercidas com uma formação precária, o que é típico do país atrasado onde imperam os subempregos e a informalidade. A necessidade de buscar capital para sobreviver une-se à demanda por mão de obra barata, e o resultado é o elevado índice de “evasão”.

Os efeitos do novo coronavírus, que ainda segue vitimando pessoas, teve seu auge nos anos de 2020 e 2021 e obrigou o PRP a se transformar. Cobranças, prazos, exigências ganharam tons humanitários (e não humanizadores), mas se mantiveram, e a preocupação com a manutenção da vida e da saúde dividiu espaço com a formação docente. O PRP no auge da pandemia era e não era um momento propício para a formação, e dessa contradição emerge a segunda cena.

A cena da contradição

[...] que tal uma experiência que encheu de dúvidas e dificuldades o interior da residência? A comunicação entre a residência e uma casa estava difícil. A residência só queria ajudar a casa a construir suas paredes. A casa deveria fazer isso sozinha e durou alguns meses. [...]. Trecho do Poema escrito por Lucas (QUEIROZ, 2022).

Mesmo sabendo que não haveria a esperada ida a campo, em virtude da pandemia, João buscou o programa por enxergar a possibilidade de contribuição para a formação dele. Hugo relatou certo receio por esse formato e não se inscreveu no primeiro edital, ingressando posteriormente, como voluntário.

O cenário pandêmico impulsionou diversas transformações no campo da Educação, as quais impactaram docentes e discentes. João e Hugo foram impactados nos dois aspectos, pois são estudantes-professores e professores-estudantes, e isso influenciou a experiência no programa. A UFES implementou o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte) pouco depois do início da pandemia. Já nas escolas da educação básica houve, inicialmente, um hiato no ensino, em 2020. Posteriormente, o Governo do Estado do Espírito Santo implementou um programa que contou com teleaulas pela televisão, um aplicativo com atividades pedagógicas não presenciais e, com o abrandamento da pandemia, foi adotado um regime híbrido no qual os alunos se alternavam na ida à escola.

Pouquíssimos docentes e instituições estavam preparados para o ensino remoto, nos níveis básico e superior. Além disso, o acesso aos recursos tecnológicos necessários para a materialização desse modelo de ensino não foi igualitário, bem como os contextos dos lares para que se estudasse/lecionasse de casa. Os residentes reconheceram o tortuoso processo de implementação do Earte na UFES, a sobrecarga de atividades, de tempo de tela e outros excessos oriundos dessa mudança açodada. Eles também apontaram para os desafios vividos paralelamente no PRP, relativos às dificuldades de comunicação, interação e engajamento com os alunos da educação básica, via aplicativo de mensagens, sobrecarga de tarefas e reuniões, e desencontro de dias e horários.

Hugo: A dificuldade de engajamento nesse formato foi muito grande e levantou muitos diálogos internamente no nosso Núcleo do RP; quando percebemos pelos relatos que quase todas nós estávamos passando por essa dificuldade durante o ensino remoto, tanto no excesso quanto na falta de diálogo, até mesmo no ensino superior e no ensino básico.

Hugo identificou o excesso e a falta de diálogo como fator influente, evidenciando o caráter contraditório desse fenômeno vivenciado pelos sujeitos no ensino básico e no superior, como alunos e como professores. Mencionou que isso foi objeto de debate no subprojeto do PRP, o que sinaliza para atuação dos formadores, que promoveram encontros formativos e coletivos frequentes, via plataforma online, e apesar das limitações e da impessoalidade que as reuniões online possuem, elas, segundo Hugo, “[...] cumpriram um importantíssimo papel para aguçar nossa reflexão crítica e coletiva acerca

dos passos que a educação científica, a escola, a universidade e as tecnologias vêm dando rumo aos seus futuros possíveis”. Os encontros também foram importantes para a saúde mental dos residentes, em virtude da coletividade e da afetividade com que foram realizados. “[...] encontrar com tantas pessoas que estão na mesma caminhada formativa pedagógica, professores e estudantes de outros cursos [...] foi importante até mesmo para a manutenção da saúde individual”, afirmou Hugo.

Coerente com a base teórica declarada, o papel dos formadores nesse programa não se restringiu a dimensão conceitual, contemplando a dimensão humana e social que são inerentes ao ato educativo. Assim sendo, a história dos residentes não pode ser contada sem a atuação de quem organizou e coordenou o programa com o desafio de torná-lo proveitoso num contexto contraditório. Este é o fio condutor para analisarmos a processualidade do RP.

A cena da historicidade

[...] As paredes da residência são firmes. São elas que sustentam que o que a residência traz. São fundamentos como a alfabetização. É científica em tudo que ela faz. As paredes da residência não têm cor definida. A pintura delas é de livre escolha, mas se quiser pode misturar as tintas. E ter o estudo da vida e da natureza nela toda. As paredes da residência deixam rastros. Para encontrá-los, exige investigação. Eu poderia até ensinar, mas são vocês que buscarão. [...] Trecho do poema escrito por Lucas (QUEIROZ, 2022).

Orientadores e preceptoras tiveram um importante papel no processo formativo dos residentes, de diferentes formas. Os docentes-orientadores acolheram, motivaram e deram o suporte teórico que fundamentou as ações de enfrentamento aos desafios da realidade identificados.

João: Para caminharmos no RP, considerando o contexto que vivemos até o momento, foi necessário ter os referenciais bem definidos mais do que nunca. Isso porque a efetivação das atividades que faríamos exigia isso. [...] as ações do RP caminharam no meio desse caos de forma a tentar fazer um trabalho com as ferramentas disponíveis [...].

A narrativa de João sinaliza que a práxis foi uma marca desse subprojeto do PRP. Os referenciais teóricos trabalhados nos encontros virtuais fundamentaram as ações realizadas, considerando a realidade com seus desafios, nuances e as ferramentas

acessíveis. Reconhecer e entender a teoria que orienta a prática é um passo importante no processo de tomada de consciência, especialmente considerando os desafios particulares do ensino remoto emergencial. Cabe destacar a fundamentação teórica escolhida, também reconhecida pelos residentes como potencializadora do processo vivido.

Hugo: Diante de tantas dificuldades iniciais, ressaltou-se a importância das metodologias e teorias pedagógicas adotadas, que colocam o foco da formação nas pessoas estudantes, que buscam problematizar o tema de estudos com perguntas e investigações e que não abrem mão dos princípios do Diálogo e da Abertura para criação de novas propostas de educação. É neste ponto que o Ensino por Investigação, a Interdisciplinaridade e a Educação Crítica se destacam para uma Alfabetização Científica de qualidade, pois constroem as possibilidades de entendimento da motivação das estudantes para melhoria do engajamento na problematização e também as pontes entre os conteúdos aprendidos em sala de aula e o tema de pesquisa da Feira.

João: Utilizar esse referencial [interdisciplinaridade] trouxe bastante reflexão sobre como a formação do docente contém arestas que são difíceis de aparar. Durante a formação ou pós formação há uma certa dificuldade ou hesitação de aproximação com outras disciplinas seja por falta de interesse ou até mesmo pela ideia de que ter contato com outra disciplina gera um esforço maior do docente. Neste sentido, foi interessante ter contato com outra disciplina, pois a riqueza de conteúdo e recurso mostrou-se grande e diversa, e isso não seria coberto pela minha formação atual. [...] a interdisciplinaridade torna-se indispensável às necessidades atuais do mundo moderno, as ciências, tecnologia e sociedade se comunicam como nunca antes.

Não é qualquer processo formativo que contribuirá para a tomada de consciência crítica. Propostas pertencentes à educação bancária, por exemplo, podem até tornar culta a consciência ingênua, mas não irão criticizá-la. A concepção dialógica, crítica e problematizadora adotada e materializada por meio ensino por investigação e da Alfabetização Científica trabalhados de forma interdisciplinar, foram compreendidas por Hugo como importantes para o enfrentamento dos desafios de engajar alunos e promover a aprendizagem dos conteúdos no ensino remoto. João exaltou o potencial do trabalho interdisciplinar a partir da colaboração com professores-estudantes da Biologia, refletindo sobre a importância desse conceito como necessidade formativa para contemplar o tripé ciência-tecnologia-sociedade. Ele reconheceu que a interdisciplinaridade seria uma lacuna na sua formação, caso não estivesse no PRP, e destacou a reflexão sobre possíveis desafios atrelados ao trabalho interdisciplinar.

A materialização das ações fundamentadas nesses pressupostos teóricos perpassou o trabalho com as professoras preceptoras. Cada uma delas organizou atividades nas quais os residentes atuaram com os estudantes do Ensino Médio. A preceptora com formação em Física propôs uma feira de ciências virtual e interdisciplinar que mobilizou todos do subprojeto e os professores de Ciências da Natureza e Matemática da escola. Os residentes ficaram responsáveis por orientar os grupos na investigação e desenvolvimento do tema.

João: Nós agíamos como orientadores e, mesmo com toda a dificuldade de resposta, o trabalho foi realizado com êxito e creio que os estudantes obtiveram algum conhecimento sobre como funciona uma pesquisa científica. Nesse sentido, acredito na importância da desmistificação do fazer científico que ocorreu nesta ação [...].

Hugo: [...] apesar de haver atualmente um propagandismo de que as escolas estão formando para a pesquisa e metodologia científicas com a efetivação do Ensino Integral e do Novo Ensino Médio, houve grande dificuldade de adaptação com a escrita científica, seus padrões e burocracias. Arriscamos a dizer que aparentemente esta foi a primeira experiência dessas estudantes com este tipo de trabalho científico, o que ressalta novamente a importância do Programa e da Alfabetização Científica, já que dificilmente professores do ensino básico têm condições e tempo viável para abordar todo o conteúdo obrigatório e ainda estimular a linguagem e filosofia científica. Por isto mesmo é que são necessárias abordagens que integrem ambas, com o devido suporte institucional e formação necessários.

As narrativas evidenciam aspectos da mediação pedagógica estabelecida pelos residentes, ancorada na abordagem investigativa, em que foram desenvolvidos saberes importantes do fazer científico relacionados à pesquisa, linguagem e Alfabetização Científica, em meio ao grande desafio da comunicação via aplicativo de mensagens: a assincronia entre envio, recebimento, visualização e retorno das mensagens entre licenciandos e estudantes da escola básica. Destaca-se a reflexão sobre a divergência entre ações realizadas e o discurso vigente sobre a formação oferecida, a qual foi possibilitada pelo contato com a escola promovido pelas preceptoras, ainda que de maneira remota.

Hugo: As reuniões remotas com as professoras direto da escola – barulhenta e movimentada, diferentemente de nossas casas em quarentena – nos mostrou outra realidade possível e que acontecia ao ritmo máximo diante das cobranças das secretarias de educação e do capitalismo global: demonstrando um pouco da realidade docente no ensino público brasileiro que em breve também enfrentaremos.

Os residentes acompanharam parte da realidade do trabalho docente durante a pandemia: cobranças, prazos, ambiente conturbado e movimentado da escola, bem diferente do interior de alguns lares de onde participavam remotamente. Puderam atuar com estudantes do Ensino Médio vivenciando a dificuldade de comunicação, engajamento e sobrecarga de tempo de tela.

Hugo: Os diversos momentos de trocas e ensinamentos, protagonizados principalmente pelas professoras da educação básica, com relação à prática docente contribuíram para uma compreensão mais realista do atual contexto da Educação no Espírito Santo, algo que nenhuma aula teórica é capaz de proporcionar. [...] As péssimas condições de trabalho, a rotina exaustiva, a carga horária sobrecarregada, as crescentes cobranças burocráticas, as mudanças de currículo para o Novo Currículo do Espírito Santo, a imposição recorrente pelas Secretarias; tudo isso configura uma realidade dura e confrontada por profissionais que literalmente fazem milagre para diariamente serem bons profissionais da educação, o que nos motiva a nos preparar cada vez mais e melhor para nossa atuação profissional.

Mais uma vez vemos a importância da apreensão da realidade via vivência, a qual, nesse contexto, contou com a promoção, suporte e reflexão dos membros do PRP. No fim de 2021, com o abrandamento da pandemia, os residentes foram convidados pela preceptora de Biologia para serem avaliadores de uma feira de ciências presencial, na quadra da segunda escola do projeto. Era a primeira ação presencial depois do distanciamento social. Nostalgia, felicidade, alegria e orgulho do trabalho dos estudantes foram alguns dos sentimentos listados pelos residentes sobre o evento presencial que encerrou esse ciclo do PRP.

João: De modo geral essa vivência reacendeu a vontade que tenho de atuar na prática docente. Os projetos dos estudantes revelaram diversos fatores que virtualmente são impossíveis de ter percepção. Ademais, a surpresa foi grande ao escutar a quantidade de informações que os estudantes tinham sobre o projeto deles trazendo uma gama de pesquisa de boa qualidade. Logo, essa foi a atividade do RP que me proporcionou a maior significância.

Hugo: A relevância da experiência com o programa Residência Pedagógica é extrema e única, pois transformou nossa compreensão sobre a prática docente. A relação com colegas dos cursos de Biologia e Física proporcionou um debate e formação genuínos sobre a Interdisciplinaridade, que vem se transformando num paradigma central do ensino brasileiro com o Novo Ensino Médio. A relação com estudantes do Ensino Médio, mesmo que remotamente, nos coloca novamente diante do propósito de transformação social pela Educação que nos fez escolher pela Licenciatura, mesmo diante de tantas contrapartidas e desvalorização da profissão. [...] num contexto de contínua recessão econômica, evidenciamos também a urgência de incentivos que auxiliem, nós estudantes de baixa renda, a permanecermos nos cursos universitários

federais para retornarmos às escolas públicas como pessoas profissionais da educação capacitadas, que provavelmente possuirão uma relação de profundo comprometimento com o ensino público, gratuito e de qualidade. Sendo assim de extrema importância a continuidade desse Programa e, além disso, a sua ampliação para que mais profissionais possam chegar à sala de aula com experiências que nos capacitem enfrentar o desafio que é sermos professores de ciências no Espírito Santo e no Brasil do século XXI.

Os residentes encerraram seus relatos com sínteses do processo que vivenciaram, fornecendo indícios que nos permitem entender que o programa contemplou as vias externa e interna de formação: a base teórica trabalhada pelos orientadores e a ação promovida junto das preceptoras permitiu a atuação com os estudantes do Ensino Médio; a vivência da realidade dos profissionais da docência; e o enfrentamento aos desafios do ensino remoto em meio a uma pandemia; tudo acompanhado da reflexão crítica, coletiva e dialógica sobre os elementos condicionantes da realidade em encontros virtuais permeados pela afetividade, os quais também serviram para a manutenção da saúde mental em um período de distanciamento e incertezas.

João disse que o RP reacendeu a vontade dele de tornar-se professor. No início, na cena da totalidade, ele falou que buscou o RP para “confirmar” esse desejo. A decisão consciente pela profissão, ou ao menos a manifestação clara de interesse por seguir nela, considerando um licenciando que está mais perto do fim do curso do que do início, aponta para um processo de tomada de consciência sobre a escolha realizada. Trata-se de um aprendizado sobre si por meio da reflexão crítica da vivência de um processo formativo ancorado na práxis. Para João, ter vivido à docência em um momento contraditório permitiu ratificar a escolha de ingresso na licenciatura, e possivelmente a manutenção nessa área. Segundo Veiga Simão (2004), narrar o próprio processo formativo permite que o sujeito estabeleça metas a partir de suas escolhas, com base na reflexão sobre o que foi vivido e nos significados que atribuiu, em uma espécie de diálogo consigo mesmo. É um movimento retrospectivo no qual o processo de formação vivido torna-se visível para o narrador e para o ouvinte no presente, permitindo projeções para o futuro (FRISON; ABRAHÃO, 2019).

A narrativa de Hugo explicitou o posicionamento ético-político que assume: sobre o “propósito de transformação social pela Educação que nos fez escolher pela

Licenciatura” (narrativa de Hugo). Freire (1997) já alertara sobre a necessidade de nós, educadores e educadoras, entendermos que não somos meros ensinantes e que nosso trabalho não se encerra no ensino dos conteúdos de cada disciplina. O compromisso com a transformação das injustiças sociais, que se atrela aos diversos elementos da Educação e da profissão docente necessários para torná-lo práxis, é uma posição a ser assumida, de modo que formar educadores é conscientizá-los da grande tarefa humanista e histórica de exercer a práxis libertadora (FREIRE, 2020).

O posicionamento de Hugo balizou a reflexão na qual estabeleceu diferentes relações entre o que vivenciou no PRP e elementos do campo da Educação: a divergência entre o discurso oficial e a realidade sobre o Novo Ensino Médio, a formação para a pesquisa e a interdisciplinaridade; as condições de trabalho docente no contexto pandêmico, as cobranças, os desafios e a desvalorização profissional; o PRP como elemento de permanência dos licenciandos no Ensino Superior, por meio da bolsa e do contato com a escola (identificação com o curso/profissão); e como forma de retorno a sociedade que financia a formação pública e tem direito à educação de qualidade, a qual exige profissionais devidamente formados. Os trechos apresentados do relato de Hugo evidenciam a consciência crítica sobre vários elementos da profissão docente contemplados no programa, com base nas ideias, conceitos e posicionamentos assumidos, os quais consideram os diferentes fatores condicionantes.

Encerramos este movimento analítico como começamos: com um trecho do poema de Lucas.

[...] O telhado da residência é reforçado. Não há chuva maldosa que consiga penetrar. Nuvens de chuva disseram que a residência tinha muitos gastos. Mas não é por qualquer chuva que a residência vai desandar. [...]. Fato é que ela não deve ser demolida, nem mesmo isolada. Se um dia o telhado tiver uma goteira, talvez a chuva entenda como a residência é necessária. Trecho do Poema escrito por Lucas (QUEIROZ, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização exige ações formativas que contemplem as vias externa e interna, como no caso do PRP analisado. Esse processo formativo possibilitou a criticização da

consciência dos participantes sobre temas distintos, haja vista que as motivações, a consciência que possuíam antes do PRP sobre os temas e o que extraíram da vivência são elementos que possuem caráter idiossincrático, além da escolha sobre o que narrar ou não.

Diante do que foi exposto neste manuscrito, ratificamos nosso posicionamento de que as narrativas aliadas a compreensão cênica permitem entender o processo de criticização da consciência, em um movimento no qual cada residente, em diálogo consigo mesmo por meio da narrativa escrita, pôde explicitar e visualizar suas ideias e refletir o porquê de pensar ou assumir determinada posição. Estamos falando do conhecimento consciente, quando o sujeito sabe o motivo de pensar ou assumir certa posição. Esses são passos importantes na direção da autoconsciência, que tem a ver com possuir justificativa, como no caso de João e sua escolha pela docência e Hugo com seu posicionamento ético-político por uma educação transformadora da realidade injusta. Portanto, não se trata de determinar quem atingiu certo tipo ou grau de consciência, e sim compreender um processo que possui caráter permanente.

Nesse sentido é válido utilizarmos o conceito de consciência máxima possível, o qual Vieira Pinto e Freire trabalharam no diálogo com Lucien Goldmann. Podemos pensar na máxima consciência possível de ser desenvolvida nos parâmetros do processo formativo realizado, considerando os desafios da realidade relativos ao estágio do processo de desenvolvimento no qual nos encontramos. Assim, é possível que os participantes se conscientizem sobre diferentes temas, e essas consciências estarão mais ou menos próximas do polo da consciência crítica, mas sempre na direção dele, que é diametralmente oposto ao polo da ingenuidade.

Entendemos que o método apresentado e defendido neste manuscrito pode contribuir com o trabalho de pesquisadoras e formadores na análise, compreensão e avaliação de processos formativos, com vistas à desenvolvê-los com máximo proveito e, assim, contribuir com a formação permanente de educadoras e educadores comprometidos com a conscientização frente aos problemas da realidade nacional. Como implicações, destacamos a necessidade de investigação do uso do método em diferentes tipos de processos formativos, na formação inicial e permanente de educadoras e

educadores, em diferentes níveis, contextos, duração, de outras disciplinas, com narrativas orais ou em outros formatos, como sinalizado por Abrahão (2014). Isto alargaria a compreensão sobre as potencialidades e limitações do método.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 13-26, 2014.

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e3096048, p. 1-15, jan./dez. 2020.

BARCELLOS, L. S; COELHO, G. R. Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental e a Alfabetização Científica: Estado do Conhecimento de 1992 a 2020. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e29664, p. 1–31, 2022a.

BARCELLOS, L. S; COELHO, G. R. Formação de professores de ciências, práticas pedagógicas e alfabetização científica humanizadora. **Formação em Movimento** – Revista da ANFOPE, v. 4, i. 1, n. 8, p. 383-404, 2022b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017.

COELHO, G. Residência pedagógica, ensino por investigação e a profissionalização de professores de física de uma Universidade pública federal. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 173-186, 2020.

COELHO, G. R; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 490-513, 2019.

COELHO, L. R.; VIEIRA, M. S. T. C. Contribuições do programa de residência pedagógica para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em química do IF sertão-PE. **International journal education and teaching** (pdv1), v. 3, n. 1, p. 20-35, 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões de Nossa Época; v. 23, 2001.
- FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática na educação pública na cidade de São Paulo. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190102, p. 1-17, 2019.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GONÇALVES, S. M. S.; SILVA, J. F.; BENTO, M. G. Relato sobre o programa de Residência Pedagógica: um olhar sobre a formação docente. **Revista multidisciplinar e de Psicologia**, v.13, n. 48, p. 670-683, 2019.
- GUIO, T. C. da C; BARCELLOS, L. S. Elementos associados à retenção em cálculo i: a perspectiva de estudantes do curso de física da Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 336–362, 2021.
- KAUANO, R. V.; MARANDINO, M. Paulo Freire na educação em Ciências Naturais: tendências e articulações com a Alfabetização Científica e o movimento CTSA. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, maio, e35064, p. 1-28, 2022. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u521548>.
- MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.
- MOITA, Maria da conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto editora, 1995, 2ª ed.
- PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez Editora, 1982.
- PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**: volume I: a consciência ingênua. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020a.
- PINTO, Á. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b.

QUEIROZ, L. E. S. R. Poema A Residência. **Encontro de Encerramento dos Subprojetos – Programa Residência Pedagógica UFES**, 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, p. 1–39, 2021.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. p. 259-285.

SASSERON, L.H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e a escola. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte. v.17, n. especial, p.49-67. Nov. 2015.

SELF, J. A.; BAEK, J. S. Interdisciplinarity in design education: Understanding the undergraduate student experience. **International Journal of Technology and Design Education**, v.27, n.3, p.459–480, 2017.

SILVA, D.; ROBAINA, J.; FERREIRA, A.; SOUZA, G. Misturas, artesanias e autonomia: ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza em um espaço não formal. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 4, n. 2, p. 77-83, 2021.

SELLES, S. E. A polêmica instituída entre ensino de evolução e criacionismo: dimensões do público e do privado no avanço do neoconservadorismo. **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 22, n. 4, p. 831-835, 2016.

TONELLO, L. P. A experiência formativa internacional no Projeto Paulo Freire de mobilidade acadêmica para estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 191-201, 21 nov. 2019.

VEIGA SIMÃO, A. M. **Autorregulação da aprendizagem**: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2004. p. 192-206.