

Cadernos de estágio

Entre o quadro e o projetor: subestimação, saber e segregação socioespacial em uma turma de Ensino Médio de Natal/RN

*Antônio Campos Neto*¹

Informações

1 antoniocamposneto9@gmail.com

Como citar este texto

CAMPOS NETO, Antônio. Entre o quadro e o projetor: subestimação, saber e segregação socioespacial em uma turma do Ensino Médio de Natal/RN. Cadernos de Estágio, v. 8, n. 2, 2026. DOI: 10.21680/2763-6488.2026v8n2ID44688.



1. Introdução e dinâmica de sala de aula

Este relato se refere ao último Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Geografia, realizado em turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Natal/RN, sob orientação do professor responsável pela turma na escola. Diferente dos outros estágios que fiz, este foi feito exclusivamente em turmas do Ensino Médio, com foco no primeiro ano. A idade mais avançada dos estudantes foi determinante para estabelecer e calibrar as dinâmicas do ambiente da sala de aula, além de alinhar as expectativas em relação às atividades e ao quanto se aprofundar no conteúdo da ementa.

2

O estágio foi realizado durante o primeiro semestre de 2026, com carga horária total de 40 horas, distribuídas entre observação e regência. A turma sempre variava de 20 a 30 alunos presentes. Eram barulhentos, mas isso se restringia aos momentos de descontração que corriqueiramente ocorrem quando se está montando o equipamento para a aula expositiva (projetor e computador) e ao final, no momento dedicado à realização da atividade e sua correção, o que acredito ser o esperado em qualquer turma. O supervisor e os demais professores desta escola fizeram um discurso de alerta para que eu tomasse cuidado e me preparasse para a “desatenção e desaforo” que eu encontraria na sala de aula com esses alunos

mais velhos, mas a realidade presenciada não passou nem perto disso: consegui calibrar bem um ponto da aula em que explicava determinado assunto e, dentro do tema (climatologia), derivava para explicações de dinâmicas físico-químicas que o explicavam, e até aí, a turma também conseguia interagir com o assunto, com perguntas/dúvidas que indicavam um entendimento. Percebi que eles não estavam acostumados a serem, na falta de termos melhores, levados a sério, ou sequer a elaborarem perguntas com maior coesão.

Um movimento/mudança quanto ao comportamento em relação às conversas, ao volume dessas conversas e ao desvirtuamento das aulas foi muito percebido no início da minha atividade como regente da turma: devido à pouca disponibilidade de projetores na instituição, o professor efetivo da turma usava o quadro e o piloto como ferramentas primárias de exposição de conteúdo, com o livro didático (que todos os alunos possuem e podem levar para casa) como ferramenta de apoio. Porém, para escrever no quadro, o professor necessariamente tem que dar as costas para os estudantes, o que constatei, no período de observação no início do estágio, como o principal momento de desvirtuamento da sala, volume mais alto de conversas e uma dificuldade posterior de retomar o silêncio para o docente explicar o conteúdo escrito no quadro.

Quando comecei a ministrar as aulas

para a turma, consegui o empréstimo de um projetor da universidade para levar até a escola, o que me possibilitou lecionar utilizando slides. Nesta classe, repetiu-se um movimento que já havia notado em estágios anteriores: sempre que os estudantes estão habituados a terem aula no formato caderno-quadro-piloto, no qual o professor necessariamente fica de costas por minutos a fio, se estabelece um ambiente onde retomar a “ordem” é algo desafiador. No entanto, isso não acontece quando a aula é via caderno-projetor: o próprio professor responsável pela turma notou essa mudança significativa de comportamento no final das aulas, pois, durante as aulas expositivas, o silêncio era quase que unânime, com somente um aluno, isoladamente, fazendo barulho e tentando atrair a atenção de seus colegas, mas sem sucesso.

Parece-me que o ambiente se torna mais “formal” (pautado por um controle visual constante, diria até “repressivo”), quando não é dado aos estudantes esse momento “de costas para eles”. A centralidade da projeção gera ao longo da aula uma ideia de continuidade: chegar à sala, esperar 5-10 minutos para montagem do projetor pelo professor, e aula sem interrupções constantes, exceto para dúvidas, sem momentos óbvios que induzam os alunos a conversarem sem serem diretamente observados frontalmente pelo professor, ou percebidos como claros quebradores do silêncio, o que pode dissuadi-los de conver-

sas em maior volume e constância.

2. Autonomia, a relação com o saber e as novas tecnologias

Parece haver um subaproveitamento crônico do potencial dos alunos, que acredito vir de uma combinação da estrutura escolar deteriorada/adaptada a funcionar com o mínimo, e de um ciclo de desmotivação mútua entre discentes e docentes, que se retroalimenta com certa frequência.

Evidência disso pode ser o tipo de discussão que acontece na sala de aula, abrangendo temas com os quais eles estão mais familiarizados. Em um caso específico, houve mais de 10 minutos de debate com apresentação clara de hipóteses e argumentos para sustentá-los, entre dois alunos que lideram a expressão de dois grupos com visões distintas sobre uma temática. Acontece que a temática era se uma fala de uma “treta” entre duas influencers tinha conotação transfóbica ou não. Ou seja, percebe-se que eles têm sim a capacidade de se articular para elaborar argumentos e discutir, só lhes falta direcionamento para guiar esta capacidade para outras áreas, sobretudo as contempladas nas ementas. Isso não corrobora o “atraso” que me foi denunciado sobre eles, indicando talvez apenas a ausência de direcionamento, não necessariamente de capacidade.

Porém, notou-se que o uso da IA como recurso de consulta indiscriminada e a “cola” entre eles são empeci-

lhos reais para o aprendizado, e talvez sejam a base para as falas sobre o desempenho dos alunos: nas atividades realizadas em sala, era comum encontrar respostas idênticas, com pouquíssimos se esforçando para responder às perguntas individualmente, e dentre estes, menor ainda era o número que as respondia só com o conteúdo que tinha em seu caderno, sem recorrer à internet ou a Large Language Models (ChatGPT, Gemini e afins). Observou-se que o consenso entre os estudantes resume a atividade a uma mera obrigação de conclusão. A tarefa é percebida como um entrave burocrático, desprovida de seu papel na edificação do conhecimento. Essa relação instrumental com a tarefa escolar aproxima-se do que Charlot (2000) descreve como uma relação com o saber marcada pelo sentido utilitário e imediatista da aprendizagem, em que o que importa não é o saber em si, mas o resultado institucional que ele produz: a nota, a aprovação, a conclusão da etapa. Sob essa perspectiva, a cola e o uso da inteligência artificial como atalho não são causas isoladas de um suposto desinteresse individual, mas sintomas de uma relação com o saber esvaziada de sentido subjetivo para o próprio estudante.

Ao serem perguntados sobre as perspectivas em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, a maioria relata que não quer fazer, ou fala que vai fazer pois tem que ser feito, não porque quer. Essa perspectiva pode explicar o

motivo do uso da cola generalizada: se a escola é vista como uma obrigação, uma mera etapa a ser cumprida em seus caminhos para a vida adulta/independência, é de se esperar que comportamentos voltados para a aprovação, e somente a aprovação nas disciplinas, sejam generalizados (cola e uso de IA como fonte primária da informação, por exemplo).

3. Dinâmicas sociais, gênero e segregação socioespacial

Pela idade, questões sobre vida amorosa e afetiva eram tópicos presentes todos os dias em conversas paralelas nos intervalos entre aulas, e nos momentos em que a aula os favoreciam (durante uma atividade ou nos primeiros minutos de aula, após o toque da sineta, enquanto era montado o datashow), sendo eu, inclusive, alvo de questionamento sobre minha sexualidade. Uma coisa que aconteceu ao longo das aulas em que estive presente é que temos historicamente empregados como xingamento, de conotação LGBTfóbica, passaram a circular entre os próprios colegas como forma de chamamento, e não mais no sentido pejorativo em que costumam ser mobilizados. Por mais que ainda se perceba a questão estrutural da LGBTfobia/discriminação, diferente das outras turmas em que estagiei – Ensino Fundamental Anos Finais –, nesta, os alunos abertamente LGBTs não só se assumiam como tal, como também não aparentavam ser abertamente discri-

minados, como chegaram a ser em turmas anteriores. Esse deslocamento de sentido, contudo, não deve ser lido de forma ingênua: conforme observa Junqueira (2009), a escola brasileira segue sendo, em grande medida, um espaço de reprodução de hierarquias sexuais e de gênero, no qual mesmo avanços aparentes na convivência cotidiana podem coexistir com formas mais sutis de exclusão e com processos de internalização da própria homofobia.

No tocante ao recorte de classe e como eles se veem, isso é especialmente notado na fala de um aluno, um dos mais participativos nas aulas, que, comentando o volume das vozes e de conversa da própria turma, associou o falar alto a uma marca de origem popular/periférica, atribuindo esse traço de comportamento à condição social de “favelado”, ao dizer: “a gente é muito favelado mesmo, olha a zuada que fazemos”. A maioria dos alunos da turma são moradores de uma comunidade próxima à escola, e sob a ótica da Geografia Urbana, essa autodesignação como “favelado” não ocorre em um vácuo espacial, mas reflete a profunda segregação socioespacial característica da malha urbana de Natal. As desigualdades materiais do território são convertidas em marcadores de identidade e estigma, demonstrando como o espaço urbano fragmentado atua na psique desses jovens, fazendo com que introjetem o lugar periférico onde habitam como sinônimo de um

comportamento indesejado pelas normas, não só institucionais, mas também diferentes das impostas como normal pelos estratos dominantes na sociedade.

Tal termo que os próprios estudantes usam para se autodenominar, neste contexto, é um campo rico para interpretações, mas uma que me ocorreu é a de como este pensamento pode se encaixar na questão que destaquei mais acima, do ciclo de desmotivação mútua. Um aluno que exprime esse pensamento demonstra uma imagem que ele, e provavelmente os demais, carregam sobre si próprios, e isso pode reverberar em todas as suas ações ao longo da vida escolar, reforçando condutas pouco produtivas como a cola e o uso da IA, assim como minando as perspectivas de um futuro para além do comumente associado aos “favelados” e aos territórios marginalizados, bem como pode ser fruto direto de um desencorajamento/repressão que os eles sofreram dentro da escola. Essa leitura dialoga com o conceito de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1975), segundo o qual a ação pedagógica tende a impor, de forma dissimulada, os valores da cultura dominante, levando os próprios estudantes a internalizarem como natural a desvalorização de seus traços culturais, do seu pertencimento socioespacial e de sua origem social.

A discussão etimológica do termo pode ser extensa, mas, neste sentido, ele não foi usado como uma ferramenta

de empoderamento; fica claro que seu uso nesse contexto denota uma representação simbólica, talvez até direta, que este indivíduo/grupo de indivíduos sofreu. Tenha sido na escola ou não (provavelmente não foi) a origem deste tipo de pensamento introjetado, o papel da escola/professores não é reforçá-lo ao subestimar a capacidade de seus estudantes, como se percebe neste ambiente escolar.

4. Considerações Finais

Realmente percebi que há sim abertura para se trabalhar para além do “resumo do resumo” com eles, como fui orientado a fazer inicialmente, e assim o fiz. Mesmo que por pouco tempo, é perceptível que com cada professor se debruçando um pouco mais sobre cada turma, seria possível ajustar a metodologia da aula e a densidade do conteúdo para um melhor aproveitamento do tempo deles em sala de aula, e tentar mudar essa visão da escola como uma obrigação apenas. Essa constatação aproxima-se da crítica de Freire (1987) ao que ele chama de educação bancária, na qual o professor apenas deposita conteúdos fragmentados nos alunos, que os recebem passivamente, em contraposição, uma prática pedagógica dialógica, que reconheça a capacidade de articulação já demonstrada pelos próprios alunos em outros contextos (como no debate sobre a “treta” entre influencers), tende a produzir um envolvimento mais autêntico com o conhecimento escolar.

Por outro lado, os professores da escola, e o próprio supervisor, também lidam com questões que os levam a perpetuar essa subestimação constante das turmas. A maioria já possui anos de experiência com as turmas e com a dinâmica própria da escola, e, nessas vivências, convenceu-se de que, como está, é o melhor jeito ou, na pior das hipóteses, “é como funciona”, não cabendo a mim, com 40 horas de observação ou regência, apontar como cada um deve se portar e tratar suas turmas. Porém, os problemas elencados aqui existem; ainda que esta análise seja passível de aprofundamento, é inegável a presença dessa cultura de perpétua subestimação do alunado, bem como o estabelecimento de uma relação agressiva com o professor da turma, que acaba sendo visto como alguém que “atrapalha” as idas ao banheiro e para beber água que acabam durando 40 minutos, ou a boa conversa com o colega.

Como se sabe, as relações que podem ser discutidas sobre as dinâmicas professor-aluno, profissionais-ambiente de trabalho e alunos-ambiente de ensino são muitas na mesma medida em que são complexas. Este estágio se mostrou muito produtivo, menos atribulado do que me foi prometido pelos professores da escola e mais edificante do que eu havia previsto, com a turma tranquila e a escuta ativa, tanto no período de observação quanto no decorrer da regência, aparecendo como um excelente meio

de se tentar entender mais a fundo um pouco dessas amplas relações entre estudante-professor-escola.

Por fim, cabe destacar que essas questões, embora vividas no cotidiano da regência, também se leem pela chave da Geografia Urbana: a segregação socioespacial de Natal se manifesta em sala de aula não como um pano de fundo distante, mas como parte constitutiva de como os próprios estudantes se percebem e são percebidos, e é essa dupla leitura, pedagógica e geográfica, que este relato buscou registrar.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.