

Cadernos de Estágio

Transições: tempos e saberes



EXPEDIENTE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor: Prof. Dr. José Daniel Diniz Melo

Vice-reitor: Prof. Dr. Henio Ferreira de
Miranda

Centro de Educação

Diretor: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

Vice-Diretora: Profa. Dra. Cynara Teixeira
Ribeiro

Editor-chefe

Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo

Comitê Editorial

Profa. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas

Profa. Dra. Josivânia Marisa Dantas

Profa. Dra. Mayara Larrys

Profa. Dra. Rute Alves de Sousa

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior

Profa. Dra. Samia Nascimento Sulaiman

Organização

Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo

Profa. Dra. Mayara Larrys

Design e Diagramação

Ana Beatriz Cordeiro do Nascimento

Santana

Revisão Textual

Gerlanny Laryssa Felix Genuíno

Capa e Contracapa: Foto de Ai Nhan, disponível em Unsplash; Arte (espaços de transição e primas de diversidade) por Thiago Severo

Editorial Evanize Custódio Rodrigues	6
POESIAS	
Experiências com o estágio remoto Cleitania Florencio da Silva dos Santos	13
A saga do professor estagiário Ariana Pereira	17
CRÔNICAS	
Escrevivências de um Estágio Remoto Lívia Canuto	23
O mundo paralelo desaba. E agora? Natanael Charles da Silva	37
Educação 2.0 - Professor do futuro ou Futuro do professor Nathalia Maíra Cabral de Medeiros	40
Caixinha normativa Samanta Pierozan	45
Aos 11 anos, eu também achei que nunca daria certo com ninguém Aléxia Islabão dos Santos e Cristina Bohn Citolin	48
Crônicas de uma graduanda absolutamente mediana Sayara de Medeiros Xavier	51
CARTA ABERTA: Quem tem fome, tem pressa: Um desaforo autobiográfico sobre educação e fome de conhecimento Carolina Medeiros	55
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	
A(s) curva(s) na estrada Sarah Costa Damasceno	59

Construções corpóreas na feitura do projeto de intervenção para o estágio em Libras 66

Flávia Roldan Viana, Joanna Maria Fernandes e Maria da Vitória Araújo Almeida

Da semente ao florescer 74

Júlia Robert Teixeira

O museu que abriu suas portas e nos trouxe de volta 78

Andressa Lima, Airton Andrade, João Léo Bezerra e Ewerton Arison

Virtual até planta! 83

Pedro Henrique Gomes do Nascimento, Francislayne Cortez da Silva, Ikaro Luiz Ferreira Santos de Freitas, Maria Clara Filgueira Gomes de Sousa e Vitoria Maria Leonida Pereira

O ensino da Herpetofauna da Caatinga por meio de um webcurso online 87

Paulo William Sales Duarte, Larissa de Sousa Araújo, Déborah Praciano de Castro e Isabel Cristina Higino Santana

Conectando pessoas, botânica e o ensino de ciências no *Instagram* 94

Paolla Gabryelle Cavalcante de Souza e Tobias Silva de Medeiros

Educação Infantil como lugar de brincar a autonomia e ser feliz 100

Ana Cristina de Souza Pires Dias

Os desafios da Educação Infantil no ensino remoto 105

Giovanna Almeida e Elisangela Soares

Educação de Jovens e Adultos: uma experiência de ensino e aprendizagem entre adultos 109

Alexandra Maria Pinheiro Rosa

Coordenar para integrar 117

Clebia Bezerra da Silva

Relato de uma experiência significativa 121

Tayane Fernandes dos Santos

Escrita e oralidade: apresentação de TCC em cursos técnicos integrados ao ensino médio 126
Fernando Régis da Silva

ARTIGOS

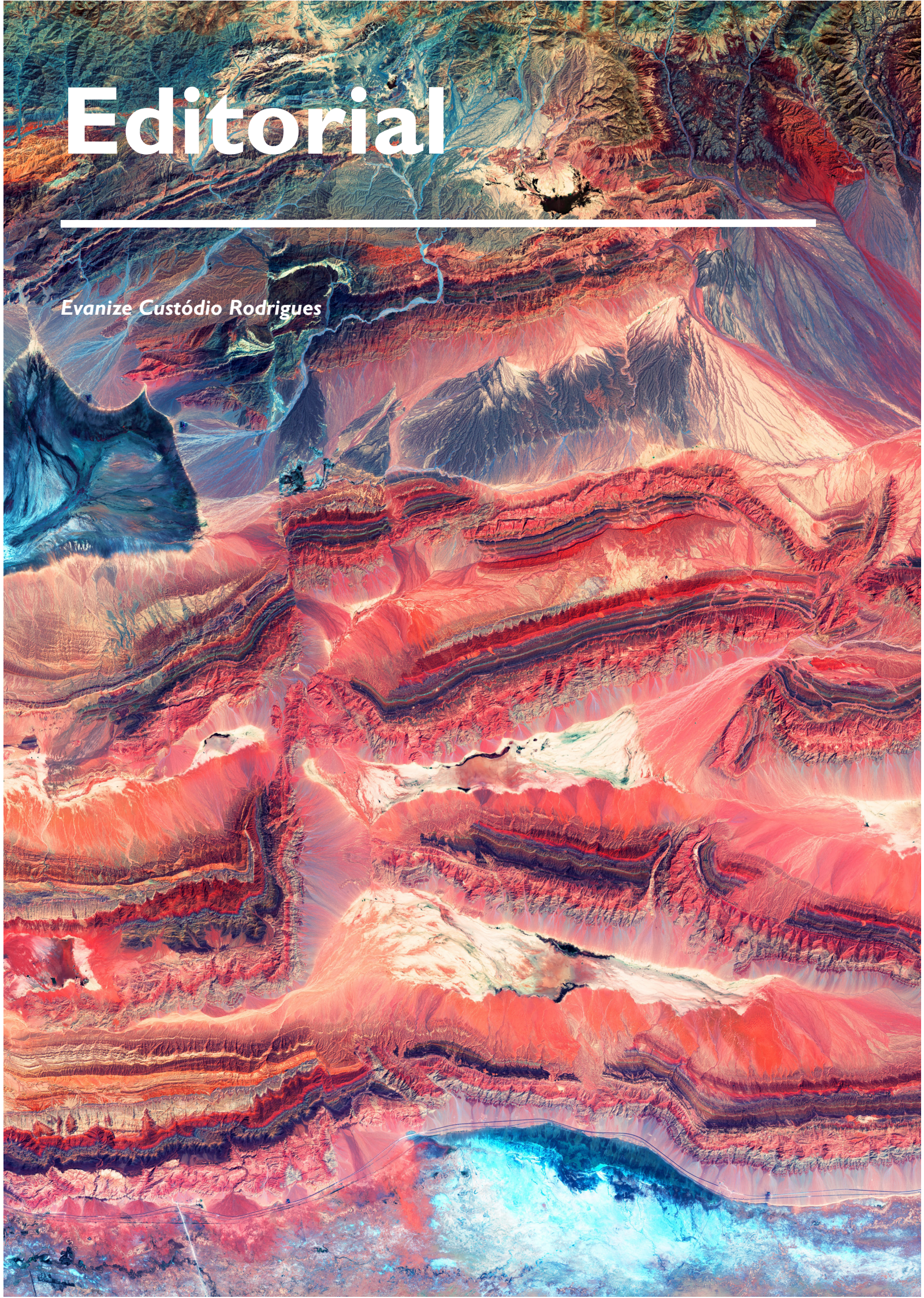
Estágio Supervisionado em ambientes não escolares: experiências formativas em uma Organização Não Governamental de Bragança (PA) 131
Antonio Matheus do Rosário Corrêa e Luane de Cássia Carvalho de Oliveira

Estágio docente no ensino remoto: desafios e superação em tempos de pandemia 144
Edna Maria dos Santos da Silva, Nádia da Silva Dória, Valéria Risuenho Marques

Relato de experiência no ensino de Física em período pandêmico 155
André Flávio Gonçalves Silva

Editorial

Evanize Custódio Rodrigues



Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Paulo Freire

Vocês estão me ouvindo? Conseguem ver minha apresentação? Tem alguém aí? Estas e outras indagações me acompanharam durante o ensino remoto emergencial (ERE), instituído em decorrência da pandemia da Covid-19. Eram incertezas frequentes, signo dos desafios que encontrei para me comunicar digitalmente com os estudantes, superando limitações e aprendendo a utilizar e/ou a aperfeiçoar o uso de ferramentas virtuais como o *Google Meet*, o *Jamboard*, o *Mentimeter*, o *Padlet*, o *Word Wall*, o *Google Drive*, o *Google Forms* e tantos outros artefatos utilizados para viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem remoto.

No contexto das restrições devido à pandemia, ao tempo em que se vivencia a disseminação acelerada do conhecimento, pela via das novas tecnologias da educação, depara-se com crises e problemas no campo não só sanitário, mas também político, econômico, social e ambiental. Um conjunto de fatores foram elucidados favorecendo desequilíbrios e comprometendo a qualidade de vida das pessoas e porque não dizer ameaçando o planeta.

Identifico, todavia, um tempo propício para buscar compreender mais a fundo os fatores que possam garantir a preservação da vida e humanização das pessoas. A educação escolar tem um papel fundamental na construção dessa compreensão, desde que a escola se constitua como um laboratório vivo favorável à produção do conhecimento. No caso das Universidades, esse processo deve envolver docentes formadores e seus estudantes, especialmente os que estiverem cursando os estágios curriculares supervisionados.

No enfrentamento das grandes questões da educação superior em geral e da formação de professores, em particular, é preciso mesmo disseminar o esperar. Preciso seguir em frente na busca daquilo que nutre de estética e de ética a ação de ensinar e de aprender, na perspectiva de uma educação emancipatória. Essa abordagem, atenta à qualidade do ensino, é propícia à promoção da vida e da justiça social e, sobretudo, à redução das desigualdades sociais, dentre elas a exclusão das pessoas com deficiência.

Esse tempo desafiador vem afetando todo o mundo, refletindo nas diversas esferas da sociedade, incluindo a escola que se configura como um espaço e um tempo imprescindíveis para a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes idades e níveis de ensino. Nela encontram-se os docentes, os gestores, a coordenação pedagógica e demais profissionais da educação, cuja função deve voltar-se para uma escola reflexiva que proclama valores progressistas, como a ética, o respeito, a criticidade, o diálogo e a liberdade. Essa perspectiva de educação como especificidade humana coaduna com o pensamento freireano, sendo propensa à ação transforma-

dora do processo educativo em favor do desenvolvimento da humanidade.

Nesses tempos de incertezas e inseguranças, o ensino remoto exigiu dos docentes novas atitudes pedagógicas e uma nova compreensão sobre a ação de ensinar e de aprender, de modo que o docente comprometido com sua função social, se debruçou no estudo para redesenhar sua prática e promover estratégias pedagógicas interativas para motivar os estudantes na continuação de seus estudos, mesmo diante dos obstáculos e das contradições evidenciados.

Os textos apresentados neste Caderno de Estágio ecoam vozes sobre possibilidades e desafios de educar nesse contexto e, portanto, revelam experiências prósperas de graduandos em processo de “aprendência” e de formação. Experiências que representam saberes construídos num terreno fértil para a consolidação das relações educativas, que valorizem o processo de inclusão e a formação de educadores atuantes e críticos, preparados para uma participação ativa na tomada de decisões e para o exercício da autonomia mediante as demandas emergentes do cotidiano escolar.

A superação dos desafios advindos do estágio supervisionado realizado no ensino remoto ou na transição do ensino híbrido ao presencial; a elaboração de estratégias pedagógicas em espaços escolares e não escolares; a compreensão sobre a importância da relação teoria e prática; a pesquisa como princípio formativo na docência; e a reflexão sobre a educação inclusiva, em linhas gerais, constituem ideias que sustentam os discursos revelados nos textos produzidos pelos autores e autoras desta edição. Discursos procedentes de uma busca pela boniteza, pela descoberta da essência do que se procura e do cuidado com o saber que se deve ensinar (FREIRE, 2020) são aspectos importantes para refletir sobre o sentido e o significado das intervenções educativas para a vida do educando e para a vida em sociedade.

Na modalidade do ensino remoto emergencial, tentando se distanciar do imobilismo, buscou-se a alfabetização digital para criar possibilidades de atender da melhor maneira possível as necessidades cognitivas e socioemocionais dos educandos. A constatação das dificuldades e entraves no trabalho docente demanda uma reflexão crítica na busca da compreensão do que é possível fazer para superar os problemas emergentes, ou seja pensar a parte que nos cabe fazer, enquanto educadores (RIOS, 2011).

Percebe-se que os desafios foram enfrentados por autores e autoras desta edição, mesmo diante de um contexto estigmatizado pela insegurança, pelo medo, pela incerteza, pelas perdas, pela desvalorização do docente, da ciência e, ainda, enfrentando conflitos aflorados no período de isolamento e distanciamento social. Contudo, foi nesse cenário instável que nós profissionais da educação nos reinventamos e redimensionamos nossa atividade docente a partir das nossas próprias carências e limitações.

Foi nesse cenário, também, que se teve a possibilidade de aprimorar a compreensão sobre a importância das tecnologias educacionais para o ensino. Porém, cabe destacar, que seu uso não desqualifica ou substitui a função do docente, bem como não representa um instrumento salvífico

destinado para resolver os problemas da educação. Isso constitui um mito. O docente na ação de planejar sua atividade prescreve sobre as intencionalidades educativas ao usar um artefato tecnológico para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Saliento que a mediação do docente nesse processo traz a essência da dimensão humana e, por isso, deve estar associada ao processo de humanização dos educandos.

Para tanto, atender às especificidades de uma prática educativa inovadora num contexto pandêmico exige do docente o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades que permitam que ele compreenda a função social da atividade proposta e a contribuição para a formação integral do educando. Vive-se num constante movimento de ir e vir. Nessa dinâmica, “tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei” (FREIRE, 2008, p. 94).

No âmbito do estágio supervisionado, refletir sobre a prática educativa junto aos docentes em serviço é condição dialógica imprescindível na articulação entre a teoria e a prática. É uma oportunidade fecunda para compreender o saber fazer bem. Para Rios (2011), o saber fazer bem está no contexto do desenvolvimento das competências técnica-ética-estética-política cuja intencionalidade é que o educando construa conhecimentos com sentido e significados e, sobretudo, seja um agente de transformação.

Aqui, sinalizo o quão é importante voltar-se para a formação inicial para a docência, assim como para os processos de formação continuada nas escolas da educação básica, com o propósito de fazer possível o que é preciso ser feito para qualificar o processo educacional. E, nesse sentido, é preciso agir e perceber a necessidade de planejar ações educativas que corroborem com o desenvolvimento integral dos educandos. Ações pedagógicas elaboradas de forma intencional que provoquem mobilização de saberes úteis e contribuam para o processo de humanização dos educandos e educadores. “É a partir dos profissionais que somos que vamos caminhar para os profissionais que queremos ser” Rios (2011, p.109).

Importa destacar o quanto é importante a socialização dos relatos de experiências, dos artigos científicos, dos contos e das poesias aqui referendados, uma vez que retratam realidades, desafios, conflitos, superações e conquistas descritas por graduandos em processo de formação inicial docente. E, por isso, suscita e estimula o debate sobre a realidade dos espaços escolares ou não escolares e sobre a prática pedagógica no estágio supervisionado, oportunizando reflexões sobre quais as possibilidades e quais os desafios da prática docente, bem como encorajando outros graduandos/estagiários para a publicação de suas experiências. A pesquisa como princípio formativo veiculado nas experiências de estágio favorecem a reflexão sobre a ação pedagógica elaborada de maneira a elucidar o sentido do conhecimento produzido.

Evidencio, portanto, que as produções escritas, corpo fecundo desta edição do Caderno de Estágio, instigou-me a refletir sobre a importância da formação científica na docência quando se considera a educação científica um processo educativo, ou seja, como parte da formação do futuro educador, do educador-educando. Para Demo (2014), a mudança fundamental no perfil docente é

a prioridade da autoria, uma vez que, se almeja que os educandos sejam autores no seu processo de aprendizagem, é preciso educadores autores, os quais na elaboração de suas estratégias educativas primam pela construção da autoria e da autonomia. Educar pela pesquisa, contribui para o desenvolvimento da cidadania que sabe pensar (DEMO, 2014) e repercute no aprimoramento da qualidade de vida dos educandos e dos envolvidos no processo de produção do conhecimento.

No âmbito da formação inicial docente, eu diria que se trata de oportunidades para ressignificar os processos formativos a partir de uma atitude investigativa dos licenciandos, tomando a prática pedagógica docente e escolar como objeto de análise, repensando os saberes essenciais à docência (PIMENTA, 2012). Este aspecto está intimamente relacionado à construção da identidade docente o que favorece a formação de docentes mais comprometidos com a educação, numa perspectiva progressista e, portanto, abertos para as mudanças necessárias em prol do direito de todos a uma educação inclusiva e de qualidade.

A pesquisa em educação realizada na e sobre a ação docente refletida aprofunda o significado dos conceitos das ações de ensinar, de aprender e de pesquisar. O docente em formação, assumindo a função de investigador da própria prática, adota determinadas estratégias para problematizá-la, interpretá-la e analisá-la, tentando produzir novas práticas educativas com vistas à qualificação do ensino e à melhoria da aprendizagem dos educandos.

Para Freire (2020, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Sendo assim, a pesquisa revela-se como parte da natureza da prática docente que oferece possibilidades de aguçar curiosidades, partindo para a busca de um novo conhecimento e de uma nova explicação, ao contrário do que se costuma realizar quando se predomina a soberania da transmissão de conhecimentos. É, portanto, necessário ter em consideração a pesquisa como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo na docência (PIMENTA, 2012).

Nesse sentido, vale ressaltar a experiência com a educação inclusiva vivenciada pelos estagiários autores de um dos textos aqui compilados. Refiro-me ao relato de experiência elaborado por estagiários em situação de deficiência, portadores de surdez. O processo de inclusão reclama por intervenções educativas que garantam a permanência do educando com deficiência no espaço de formação acadêmica. O estudo de Almeida e Ferreira (2018) indica que é necessário ampliar o conhecimento referente à promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, a fim de favorecer a formação de um educando diverso, aspecto inerente à inclusão social.

A competência caminha próximo à utopia. O professor competente vai se construindo ao longo da sua carreira docente ao passo que vai construindo sua identidade docente. O seu compromisso e a sua responsabilidade profissional dar-lhe-ão condições para desenvolver novas ações com dimensão prospectiva e emancipatória. Considero a utopia como algo ainda não realizado, porém possível, considerando que “construir o possível significa explorar os limites, para reduzi-los, e as alternativas, para ampliá-las” (RIOS, 2011, p. 111) E, é importante ressaltar que “as condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articula-

ção dessa competência com os outros e com as circunstâncias” (RIOS, 2011. p. 116).

A leitura atenta e reflexiva desta edição oferece um panorama discursivo pertinente à realidade escolar e, certamente, mobiliza pensamentos, ideias, opiniões, indagações, dúvidas, críticas, alegrias, sensações, superações, dificuldades, inclusão/exclusão que marcam a nossa incompletude. E, por isso, oportuniza a efetiva dialogicidade e a reflexão crítica sobre a prática social da educação escolar, no intento de compreendermos a realidade na qual os estágios supervisionados acontecem nos espaços escolares ou não escolares. Importa, pois, identificar as possibilidades de novos horizontes que despertem para a busca de novas formas de promover o processo de humanização inerente à educação numa concepção progressista. Sendo assim, trata-se de uma educação inclusiva que lute pela igualdade de condições aos estudantes que apresentam deficiência e sua permanência nos espaços educativos para consolidar sua formação integral e cidadã.

Parabenizo os autores aqui reunidos, bem como seus orientadores, anelando um horizonte de possibilidades na carreira docente, com discernimento, empatia, amor e alegria, valores que caracterizam um educador progressista. Que vocês sempre valorizem a vida e a humanização dos seus educandos e lembrem-se que as curvas não deixarão de surgir, por isso é preciso sempre esperar!

Evanize Custódio Rodrigues

20 de junho de 2022.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. de A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. Número Especial. 2018. p. 67-75. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>. Acesso em 20 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PIMENTA, S. G. (ORG.) **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. In: **Revista Brasileira de Iniciação Científica**. ISSN 2359-232X. Vol. 1, nº 01, Maio/2014.

Poesias



Experiências com o estágio remoto

Cleitania Florencio da Silva dos Santos

01

Vim aqui pra te contar
Através desses versinhos
Minha experiência com o estágio
Que ocorreu lá em Brejinho
Interior do nosso estado
Fica ali logo pertinho.

Nunca imaginei na vida
Que iria estagiar
Em um formato remoto
Com muitos desafios a encontrar
Mas foi assim que aconteceu
Como o estágio se desenvolveu
Por aqui vou te falar.

Foi durante a pandemia
Que assolou nosso país
Mudou nosso dia a dia
De uma forma infeliz
Tivemos que nos adaptar
Pra poder estagiar
Nessa vida de aprendiz.

Não foi fácil encontrar
Uma escola pra nos acolher
Muitos alunos desmotivados
Dificultando o aprender
E foi assim nesse cenário
Que nós estagiários
Vimos o estágio acontecer.

As aulas sempre aconteciam
Por meio de grupo do WhatsApp
Os alunos em sua maioria
Era a forma de contato
Aula no Meet também tinha
Nós adotamos esse formato.

As atividades impressas
Também eram uma opção
Para atender alguns alunos
Que não tinham condição
Das aulas acompanhar
Por computador ou celular
Essa foi a solução.

Procuramos a todo momento
Os alunos motivar
Mostrar que conhecimento
Ninguém pode nos roubar
E pra ter bom desenvolvimento
O caminho era estudar.

Durante o estágio percebemos
Que importância tem a educação
Que lutar pelo que queremos
É nosso dever de cidadão
Pois com os desafios aprendemos
E nisso o estágio teve participação.

O formato em que estagiamos
Tá longe de ser o ideal
Mas foi a forma que encontramos
Isso é fato, é real
E resultados alcançamos
Nesse cenário surreal.

Esperamos que a pandemia cesse
E nossa vida possa se normalizar
Pois a escola é o alicerce
Isso ninguém pode negar
Quem não estuda é quem padece
A educação vamos valorizar.

O estágio foi de grande importância
Para a nossa formação
Apesar das circunstâncias
Nos trouxe contribuição
Que vamos levar pra vida
Toda história construída
Na nossa graduação.

A saga do professor estagiário

Ariana Pereira

02

O vírus logo tomou conta
E se espalhou no mundo inteiro
Usar máscara e álcool gel
Virou assunto corriqueiro
Só que a vacina não vinha
Pra acabar com o desespero

Distanciamento social
Aperreio e agonia
Falta ar no hospital
É morte no dia a dia
Mas uma notícia era boa
A vacina existia!

Seu menino, comece os testes
Que a gente quer levar furada
Mandar o vírus embora
Pois eu quero ser abraçada
Voltar logo pra escola
Sem me preocupar com nada

Enquanto a vacina era testada
A vida ia se moldando
Entre testes e suspiros
A gente ia estudando
Buscando um pouquinho de força
Pra continuar lutando

Nunca foi tarefa fácil
A vida do professor
Imagina nesse tempo
Em meio a tanta dor
Achar uma motivação
Era difícil sim senhor

E pra quem tá iniciando
Nessa labuta do magistério

Tudo é muito novo
É tudo um grande mistério
O estágio seria pelo meet
Você tá falando sério?

Agora sente e preste atenção
No que eu vou te falar
Onde foi o meu estágio
E sobre ele vou narrar
Sucedeu-se na escola Augusto Severo
Que por um tempo foi meu “lar”

O 9º ano foi a turma
Que no desafio embarcou
Aos professores iniciantes
Essa turma abraçou
E é com orgulho que digo
Que a saudade aqui ficou

A lousa ficou pequena
Com apenas 7 polegadas
A aulas eram interativas
E sempre bem planejadas
Que apesar da distância
A internet dava uma encurtada

Encurtava entre aspas
Pois nem todos tinham acesso
E para evitar o retrocesso
A gente dava uma “rebolada”
Usava meet, word, formulários
E jogos para dar uma animada

Assuntos lá do passado
A gente teve que lembrar
Desde a evolução da terra
À formação das partículas do ar

Vendo ODS e sustentabilidade
Para a Biodiversidade preservar

O átomo era pequeno
Mas a curiosidade era maior
Trabalhando desde Dalton
Ao modelo Rutherford-Bohr
Prótons, elétrons e nêutrons
Eles passaram a conhecer
Entendendo cada partícula
Para o átomo compreender

Devagarzinho o tempo passou
E logo o conteúdo acabou
Apresentamos a tabela periódica
E dali a professora continuou
O sentimento foi nostálgico
Mas a gente se conformou

O ensino remoto
Foi uma experiência singular
Mostrando a nós professores
Que precisamos nos adaptar
Nos reinventando todo dia
Para o objetivo alcançar

E é com essa experiência
Que tivemos mais um aprendizado
Esses momentos vividos
Vão ficar eternizados
A distância foi só uma barreira
Dos obstáculos encontrados

Quando olho pro futuro
Eu penso em poder ajudar
Encontrar na educação
Uma maneira de transformar

E na vida desses alunos

Eu um dia inspirar

O sonho de ser o que eu não tive

Eu pude realizar

E no ensino fundamental

Meu sonho desempenhar

Ser professor de ciências

E aos alunos encantar

Agradecemos a leitura

E também a atenção

Desse relato incrível

Sobre nossa educação

Aqui é só um pedaço

Que nem cabe no braço

O que guardamos no coração

E a todos amigos professores

Nosso querido obrigado

Desde os supervisores

Aos que caminham lado a lado

Em especial a minha dupla querida

Que enfrentou essa corrida

Nesse tempo atribulado

E sobre nossa ciência

Que vem sofrendo um bocado

Desejo aos nossos professores

Nunca perca o rebolado

E para haver eficiência

Trago Freire em sua essência

Não há docência sem discência

Crônicas



Escrevivências de um estágio remoto

Livia Canuto

01



UM ESTÁGIO REMOTO



Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo.

(Conceição Evaristo, Becos da Memória, 2006)

Adentrando ao estágio

A coletânea de textos apresentada nesta revista retrata meu olhar sobre o ensino e a vida durante a disciplina de estágio do curso de licenciatura em química de uma universidade pública brasileira no ano de 2021. Utilizo o termo remoto e suas flexões na língua portuguesa para retratar o período em que a universidade adentra o ambiente domiciliar e encara as vivências e experiências possíveis durante o isolamento social que se fez necessário durante a pandemia do coronavírus. Permeados de muitas escrevivências, os textos foram organizados em três grandes partes: brotar, crescer e florescer. Em virtude da limitação de palavras, tive que podar algumas das folhas que escrevi, apresentando parte de meu acervo. Em brotar, o texto retrata o primeiro contato com o estágio: minha primeira presença em sala de aula, as grandes expectativas e a realidade que me esperava. Em crescer, relato meus dilemas, incômodos e desencantos. Por fim, em florescer há dois textos que descrevem um futuro que há de vir e abrem possibilidades à desconstrução.



O início do estágio

Eu poderia começar a falar sobre perrengues no ônibus para ir até o centro de Juiz de Fora e encarar literalmente o calor humano da escola. Poderia relatar a sensação de cansaço dentro do ônibus subindo o Morro da Glória rumo ao apartamento. Mas minha narrativa começa um pouco diferente.

Situarei a você, que me lê, o mapa geográfico desse estágio remoto. Iniciaremos presencialmente às 15h19min (horário de Brasília) na zona oeste do Rio de Janeiro, em apenas 60 segundos pousaremos em Acaiaca, município do interior de Minas Gerais.

Rio de Janeiro/Acaiaca, 02 de maio de 2021. 15h20min.

Primeiro dia do Estágio Remoto. Encontrava-me na turma do 2º ano do Ensino Médio. Me apresentei como estagiária no período de observação. O professor iniciou a gravação da aula. Em seguida, abriu uma espécie de apostila que tentava atender as mínimas demandas da rede pública de ensino na pandemia. O professor utilizou uma aula sobre soluções do YouTube. De início me veio a sensação de estranhamento, como se nós vivêssemos em uma sociedade competitiva. Me analisei. E sim, vivemos em uma sociedade competitiva! A sensação estranha de ver um professor disponibilizar em sua aula um vídeo de outro professor, vinculado a outra instituição, me fez pensar nessa disputa que eu mesma criei aqui comigo. Por que não socializarmos o conhecimento e utilizar as ferramentas que auxiliam o ensino-aprendizagem nos trinta minutos disponíveis com a turma? Finalizada a aula, parti para novas sensações e experiências.

Em milésimos de segundo, mais rápida que a velocidade da luz, caminho para outra sala. Em apenas alguns *clicks*: desativar o microfone, desativar a câmera, pedir para participar. *Voilà!* 3º ano do Ensino Médio. Me apresento e a aula inicia dentro dos protocolos da pandemia. Gravação? Ok! Compartilhamento de tela? Ok! Escutam ao vídeo? Ok! Tudo andava bem, já tinha me acostumado com a presença virtual dos outros professores. Até que vejo uma notificação da saída de um estudante. Frio no estômago. Sensação de raiva. Simulo motivos que justificassem a saída. Me prendo a achar que o problema era o professor ou a disciplina. Instantaneamente, o estudante retorna à sala de aula. Me sinto a pessoa mais rabugenta do mundo. O ambiente virtual oscila tanto quanto meu temperamento. O vídeo termina. As atividades para próxima semana são lembradas. Fim de aula.

16h30min – 1º ano do Ensino Médio. Me apresento, eles me recepcionam. Diferentemente das outras turmas, aqui, me sinto acolhida. Iniciamos um ciclo parecido, um vídeo sobre reações químicas, voltamos ao material. Me despeço com o coração aliviado. Um alívio de perceber que eu criei minha própria sala de aula repleta de medos. Onde foi que me perdi? Por que minha sala de aula não se remetia às salas de aula em que eu me encontrava no tempo da escola?

A noitinha participei do encontro de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebi que al-

guns alunos deixavam seus microfones abertos. Senti vontade de relatar sobre essa liberdade no estágio. Os ruídos fazem parte da sala de aula! Me questionei quando foi que deixamos que o som das risadas, das participações, dos barulhos se tornassem um silêncio ensurdecedor?

Fim do meu primeiro dia de estágio. Eu, com minha soberba, achava que nada poderia me afetar durante o estágio na modalidade virtual. Me vi revirada! Ao final do dia acomodei muitos questionamentos que pude levar para análise. Sensações de muita saudade da escola.

No segundo dia do estágio remoto, houve um alinhamento dos astros, um mercúrio retrógrado. A viagem virtual até o estágio não pôde ser realizada. Não havia conexão. Literalmente, não houve conexão. A internet ficou o dia inteiro fora do ar. Não parava de pensar o quanto aquele dia sem internet, justo no dia do estágio, vinha me mostrar que nesse mundo virtual, é sim privilégio ter internet ou qualquer outro recurso para acessar a escola! Eu, a mediadora das justificativas dos alunos que saiam da sala de aula, nem pude entrar.

Eu tenho aprendido um monte sobre a escola. Já me sinto uma tiazona, anoto tudo mesmo! Aos poucos venho ganhando humildade e percebendo que está tudo bem não saber. Estou em constante formação, e não saber é combustível para saber. Anseio que até o próximo dia no estágio haja um turbilhão de novidades e aprendizagens para poder contar. Até a próxima!



Quem é você, professora?

É estranho a primeira vez das coisas na vida! Não sabemos o que esperar ou como se comportar. E assim, mais uma primeira vez aconteceu. Durante o estágio participei pela primeira vez da elaboração da avaliação das turmas que acompanhei. Eu nunca tinha estado do lado de cá. Eu sempre estive do lado de lá. Recebia a prova pronta em minha carteira e assim a fazia.

A todo momento estava sendo confrontada entre o estar estudante e o estar professora. Me recordei de minha época como estudante do ensino fundamental, o dia da prova era um misto de muita ansiedade, mas também havia algo no distribuir das provas. Aquela figura da professora e a forma como ela mexia no papel. Caminhava por entre as cadeiras, retirava uma prova e colocava sobre a mesa do estudante. Isso me instigava! Sentia prazer quando era selecionada para ajudar. Seria “o poder” que ganhava com aqueles papéis?

Recentemente não senti nada disso. Me lembrei um pouco das “tias” do jardim de infância com seus recortes, colas e cópias. Percebi que nessa vida remota os Formulários são essas montagens, só que sem o cheiro e o grude da cola. Copiar, colar, gerar o link e distribuir!

Dessa vez foi diferente! Tinha em minhas mãos um esqueleto da prova feito pelo professor e tinha a liberdade de formular novas questões. Tarefa difícil! Me deparei com um mar de questões e possibilidades, mas precisava compreender a quem endereçava essa avaliação. Gente do meu tipo começa a complicar tudo. São muitos porquês! Às vezes me perco em meus pensamentos, alguns passos caminham nos extremos, mas a busca do equilíbrio é o que faz o caminhar. Até que consegui elaborar as questões, mas para além disso, pude perceber a profissão docente permeada de muitas autoavaliações e construções, construções diárias, como o regar de uma flor, ou construções permanentes, como o germinar de um carvalho.

A EJA

Recesso. Retorno das aulas. Primeiro dia.

Não sabia como era a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acompanhava as turmas antes do recesso, e no retorno às aulas, à tarde, as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, lá estavam os estudantes. Mas assim não foi com a EJA. O primeiro ano já não era mais o primeiro e o segundo já não era mais o segundo. As carinhas mudaram de sala, de outras nem pude me despedir. Não sabia que havia ciclos que se fechavam tão rápido.

No primeiro dia do novo 1º ano da EJA, apenas uma aluna. O professor e sua curiosidade lhe perguntaram:

— Boa noite, tudo bem?

Silêncio. O professor novamente falou.

— Boa noite, tudo bem? Você está aí?

Silêncio.

Uma mensagem no chat da sala virtual: “boa noite, estou aqui, mas estou dando janta à minha filha, tem problema?”.

O professor respondeu:

— Claro que não, uai. Liga o microfone. Fala um pouquinho de você. Nessa foto é você e seu marido?

— É sim!

— Ele não me é estranho...

Neste momento o professor começava a descrevê-lo e ela a confirmar. Ao fim ele perguntou:

— Uai, se eu já dei aula para ele, eu já dei aula procê! Você parou de estudar quando?

A estudante começou a contar um pouco de sua vida. Dos caminhos por onde andou, de sua filha e de seu retorno à sala de aula.

Naquele momento o que mais ecoava em mim era sua idade. Tão próxima a minha, eu não conseguia mais pensar em nada além de nossa proximidade e nossa distância. Por que eu não conhecia a EJA? Por que minha história é tão diferente da dela? E se eu fosse a professora, qual seria nossa relação? Assim como uma pandemia, minha cabeça já havia se contaminado com tantos porquês. Fim de aula.

Na semana seguinte, coube a mim planejar a aula. 15h20min. Segundo ano do ensino médio. 15h50min. Terceiro ano do ensino médio. 16h20min. Primeiro ano do ensino médio. As aulas tinham sido melhores do que eu imaginava.

19h. Segundo ano do EJA.

O professor não entrava, os trinta minutos iam se esvaindo. A cada gotícula de suor/nervoso/medo, o relógio correria. Tive que dar meu pulo de gato. Iniciei a aula. Apresentei o slide. Burburinhos ao fundo.

— Que semana é essa? — uma estudante me perguntava.

— A segunda semana do material didático.

— Não! Não é não.

— Não é?

Naquele segundo as gotículas de suor se transformaram em mar. Eu já não sabia o que fazer. Improvisar? Nunca foi meu forte. Eu estava professora, o que eu ia fazer? O QUE FAZER? O QUE FAZER? PENSA! PENSA!

Fechei a apresentação. Pedi à estudante que lesse o tema da segunda semana.

— Transformações da matéria.

Voilà! Era justamente a apresentação que tinha começado a fazer para o 1º ano. Abri a apresentação e comecei a falar um pouco sobre a água e suas formas no nosso planeta. Burburinhos...

— Ei, isso não tem nosso material. Em qual parte você está?

— Na segunda semana, não iremos falar sobre as transformações da matéria?

— É.

A tonalidade da estudante parecia atrair ainda mais meu medo, eu não sabia como sair daquela situação. Dispensaria os alunos? Tentaria continuar mesmo sabendo que não seria bem-aceita? O professor apareceu!

A hora já tinha se avançado e eu explicava o desencontro entre a apresentação e o material dos estudantes. Ele me explicou que pretendia alterar o material que eles já haviam recebido, por isso a apresentação não conversava com o material.

Como alterar o material? Eles não me pareciam receptivos a mudanças!

O professor pediu que eu prosseguisse com os minutos restantes. Naquele momento já não compreendia o que deveria seguir, mas segui.

Enquanto eu suava, corria contra o tempo, imaginava que algum burburinho ia aparecer novamente. Não aparece! Apenas havia um silêncio ensurdecedor. Me sentia muito mal, eu só queria sair dali, mas ainda havia um próximo ano a cumprir. Eu só queria sair.

O silêncio ensurdecedor se quebra:

— Professor, a gente não vai ter mais aula não?

A EJA II

Me encaminho para a próxima turma. Assim como uma bala perdida, vou certa ao próximo estrago, mas sem rumo. Já estava enjoada. O que eu estou fazendo?

Abro a apresentação.

— Boa noite, pessoal. Vou iniciar a apresentação e qualquer dúvida podem me interromper.

Início a apresentação. Já estava em modo automático. Ansiava o último slide. A adrenalina diminui. Começo a pisar nos freios. Dessa vez havia duas estudantes. Quero escutá-las. Tudo ia indo bem. Tentava ao máximo exemplificar as transformações físicas da água. Gelo derretendo em cima da pia. A água fervendo na panela. Gelo seco na peça de teatro.

Chego ao fim sem nenhuma interrupção. Aquele poderia ser meu céu, mas em segundos poderia ser o meu inferno.

O professor solicita que eu retorne os slides e pede exemplos de transformações físicas às estudantes. Silêncio. Inferno, deu tudo errado. Novamente ele tenta fazer com que elas falem. Silêncio. Inferno.

O professor retoma a imagem, fala sobre novos exemplos.

— Quando você tem uma visita e vai fazer o café, você precisa ferver a água.

— Como você faz para saber se o ferro de passar roupa está quente?

Neste momento eu me vi perdida. Minhas militâncias e meus posicionamentos políticos me deixaram à margem do processo. Com quem eu estava a falar sobre gelo seco no teatro? Quem era eu naquela escola? Por que eu me negava a trazer exemplos de trabalhos domésticos?

Eu sabia em qual local eu não queria colocar as duas estudantes. Mas talvez esse lugar fosse comum a elas: mulheres, estudantes, mães e esposas. Eu queria trazer algo para além do cotidiano, mas me vi, solitária e segregatória na minha militância. Não falar ou não trazer exemplos do cotidiano dos estudantes não altera em nada a realidade deles. Antes de subir ao palanque e discursar, eu precisava conhecer aqueles estudantes.

Na semana seguinte eu tentei. O primeiro ano não apareceu.

Na outra semana eu desisti! Não abri mão dos estudantes, mas precisava me distanciar e observar, reconhecendo os meus complexos e os caminhos que ainda tenho que caminhar.

Pensei ser fraca, mas preferi olhar para o outro lado. O estar professor é ser permeado por muitas histórias e realidades que ora podem caminhar ao teu lado ora podem abrir seus olhos aos abismos desse mundo. É um trabalho humano demais para uma humana em construção.

florescer



A desconstrução

Parece que estamos a todo momento idealizando o que é ser para nunca ser. Quando criança sempre achei que os adultos sabiam o que estavam fazendo. Vocês pareciam tão seguros e firmes em suas decisões, não davam brechas para pensar que em algum momento vocês não faziam ideia do que estavam fazendo. Cresci com a crença: OS ADULTOS SABEM O QUE FAZEM!

E hoje percebo que não, nós não sabemos o que fazemos. Estamos vivendo, seguindo caminhos e findando outros. Não penso que nosso futuro já está traçado, mas que os rumos se formam e são construídos com aquilo que escolhemos e não escolhemos. No fim, o não também é uma escolha.

Para onde vamos? Para onde estamos indo? De onde viemos? Somos tão vulneráveis, mas quanto mais crescemos menos transparecemos. Temos medos, mas não expressamos. Temos angústias e as guardamos. Que humanidade é essa que nos desumaniza?

E com esses aprendizados, percebo que crescer está longe de saber de tudo ou do que está fazendo. Crescer é fazer escolhas e lidar com suas responsabilidades. Hoje, termino o estágio na sensação da desconstrução e na certeza de ter lidado com minhas responsabilidades, ter deixado um espaço para minhas incertezas, outro para algumas certezas, que talvez possam vir a se tornar incertezas. Que o meu crescer seja dar espaço para novos eus aparecerem em mim. Que o meu crescer não se resuma a ter, mas a ser ou estar. Que o meu crescer seja individual e coletivo. Mas sobretudo, que o meu crescer seja humanizar-me!

À Pandemia

Não queria falar de você por aqui, Pandemia.

Não aguento saber sobre você, falar sobre você, xingar você todo dia.

Não!

Não quero e não posso te romantizar.

Não!

Não vou e não deixarei você regressar.

Olhe a sua volta, Pandemia.

Viu a educação que deixou à Pindorama, Pandemia?

Olhe!

Olhe bem.

Os professores velhinhos que foram pro além.

Vá!

Vá devagar.

Deixe que a gente ainda possa sonhar.

Tire!

Tire bem já.

O presidente que não deixa o povo falar.

Quero!

Quero já.

O Brasil nas urnas eletrônicas podendo votar.

Pense!

Pense lá, o que você fez com o mundo que já não pode respirar?

O mundo paralelo desaba. E agora?

Natanael Charles da Silva

02

5:00 a.m.: levanto sem despertador, calço o chinelo, me dirijo até o batente na porta da cozinha, escovo os dentes, faço “xixi” no quintal enquanto observo as galinhas descendo do poleiro, entro na casa, boto uma roupa velha e meio suja, pego o balde, vou até o curral onde ordenho as vacas.

15:30 p.m.: tomo banho, coloco uma roupa, pego a moto e vou para a cidade. Chegando lá, espero o ônibus por 20 minutos, entro, sento na segunda poltrona do lado direito com vista para a estrada. Percorridos 150 km, chego na faculdade, vou até a sala, sento na quinta carteira do lado esquerdo da sala, quarta fileira.

Revezando-me entre ajudar os pais nas tarefas do sítio, estudar e assistir televisão, essa rotina se repetiu por quase quatro anos. Poucos amigos, interação suficiente com a família, conversas com animais, cuidados com a irmã mais nova e pouca interação com primos. Não tinha vizinhos.

Em um dia que deveria ser de aula comum como qualquer outro, a professora de orientação de Estágio Supervisionado estabelece datas para que todos os estagiários comecem a ir para as escolas, onde deverão realizar suas observações seguindo orientações estabelecidas pela mesma.

E agora? Como fazer isso? Como falar com o diretor? O que fazer? E se alguém me perguntar algo? E se eu tiver que fazer algo com os alunos? A professora não vai me deixar sozinho com eles, pelo menos eu espero que não.

O ambiente pareceu nostálgico, a escola era bem semelhante a que estudei por todo o Ensino Fundamental e Médio. Paredes com cartazes, corredores longos e estreitos, portas com avisos pregados com fita, banheiros com riscos nas paredes e aquela sirene típica que toca, indicando a saída pro intervalo.

Começa o que poderia ser um grande desastre. Ao tocar da sirene, todos eles saem das salas, os corredores desertos de repente ficam cheios, o barulho toma conta do espaço. Meus sentidos falham por alguns segundos, a única coisa que vejo é um banco no meio do pátio. Me dirijo até ele, sento e espero que tudo volte ao “normal”.

Como vou conseguir interagir e direcionar atenção pra tantas pessoas ao mesmo tempo? Esta pergunta talvez não seja recorrente no dia-a-dia de uma pessoa que não apresente características de transtorno do espectro do autismo de nível de suporte 1. Ou será que todos, sem exceção, passam por isso? Eu não sei responder.

Tudo é mais intenso. A mudança dá medo. O medo faz com que o plano traçado na minha cabeça para este momento se desmorone. As palavras falham, não saem. Na minha mente elas estão lá, organizadas, seguras, ordenadas, de acordo com as normas culta da língua. Mas na hora, nada acontece. Esse foi o primeiro contato com a professora de ciências que seria a supervisora do estágio. Nenhuma palavra, nada, apenas um esticar de mão para entregar a carta de recomendação.

- Entre, seja bem-vindo!
- Entre e sente em uma das carteiras vazias lá no fundo.
- Fique à vontade.

Salvo, por enquanto. Essa foi minha sensação naquele momento. Ela não pediu nada, não me perguntou nada e, assim, eu também não tive que dizer nada, fazer nada, falar nada. Não que eu não quisesse, estava tudo programado, tudo ordenado, tudo organizado. Mas, e se na hora não saísse? Melhor não arriscar, pelo menos não por enquanto.

O telefone toca. Algo de errado com a família dela.

– Com licença turma, vou precisar sair rapidinho para resolver um problema com minha mãe. O estagiário vai finalizar a aula com vocês. Meu bem, tome conta da sala por favor. Termine a correção e faça um novo exercício com eles. Preciso ir agora, obrigada!

Como assim? “Meu bem”? Eu não sou seu bem, você não é meu bem. Que bem? Você vai pra onde? Que horas volta? Como eu vou fazer isso? Não estava no roteiro, não foi planejado, não combinamos isso? E agora?

42 pessoas olhando pra mim, esperando algo de mim, esperando que eu fale algo, que eu faça algo. E de repente... eu faço. Saio correndo até o banheiro mais próximo. No fim do corredor, parecia que ia chegar em outro estado, país, e não chegava na porta.

Na porta. Bem na porta, caiu a ficha de que aquela era a realidade que eu teria que enfrentar. Eu escolhi estar ali. Eu fui até ali. Por que eu estava fugindo? De quem eu estava fugindo? Por quê? Pra quê?

No retorno para a sala, o barulho estava em toda parte. Alguns andando entre as carteiras, outros sentados no chão, outros com carteiras próximas umas das outras. A saída foi fingir que aquilo não estava acontecendo. Que o barulho não existia, que a desordem não estava estabelecida. Virei para a lousa, peguei vários pinceis de cores diferentes e comecei a desenhar.

A lousa ficou cheia, uma célula animal e outra vegetal, lado a lado. Com suas estruturas, destaques, cores diferentes, formas, detalhes. Nenhum nome, só formas, só cores, só traços.

No fundo da sala, uma voz fala:

– “Caraca”, o professor se garante no desenho, o que é isso?

E a voz começa a sair.

– Cada um de vocês vai ser uma parte deste desenho, cada parte tem uma função. Qual vocês querem ser?

A ordem começa a se reestabelecer, as carteiras voltam ao lugar, as pessoas saem do chão e os olhos começam a se voltar em minha direção. Isso foi assustador, mas era o que eu queria naquele momento.

Todos tinham uma função, todos estavam organizados, os nomes começaram a surgir, o desenho que antes era traços e formas, agora é traços, formas, nomes, funções e organização. Assim é uma célula, assim ela funciona, assim foi minha primeira aula, assim foi a minha passagem de observador a observado. A voz saiu, as palavras saíram, talvez não na ordem, na organização que eu queria, que estava na minha mente. Mas saíram e foram ouvidas. Outros desafios virão, e agora?

Educação 2.0 - Professor do futuro ou Futuro do professor

Nathalia Máira Cabral de Medeiros

03

“Hora de acordar! A aula começa em uma hora, trinta e cinco minutos e doze segundos...”

A fala melodiosa e extremamente animada foi acompanhada com o ressoar de um irritante alarme.

“Hora de acordar! A aula começa em uma hora, trinta e quatro minutos e cinquenta e nove segundos...”

Mais um toque que parecia um cruel martelar nos tímpanos. Um golpe sem misericórdia, impondo a abertura dos olhos e o despertar do corpo exausto.

Ela acordou, ou melhor, foi forçada a acordar.

“Bom dia, professora! Hoje é mais um lindo e produtivo dia para educação!” A voz anunciou assim que detectou os sinais de consciência da mulher que tentava, em vão, desligar o alarme.

— Droga... — Apalpou o seu criado mudo. Seus dedos mergulharam por entre cartelas vazias e meio cheias de remédios, vitaminas e estimulantes. Cartelas caíam ao chão, se somando a tantas outras que ali se encontravam.

“Sua refeição matinal está pronta. O prato de hoje é uma deliciosa sopa fortificante, com diversos aditivos nutritivos que suplementam a sua cota diária de vitaminas, proteínas, gorduras, carboidratos e minerais. Lembre-se de que sua saúde é essencial para o melhor desempenho de sua função!”

Ela praguejou novamente. Sua mão interrompeu a sua busca no criado-mudo e se elevou para apalpar outro local. A sua cabeça.

Seu cabelo foi raspado na lateral. Isso foi feito semana passada, mas a pele naquele local estava tão lisa que parecia não ter indício de nenhum cabelo novo nascendo. Talvez não nascesse... Talvez o objetivo fosse que o implante *intracéfálico do suporte de IA (inteligência artificial)* desse ficar sempre exposto, nunca oculto pelo cabelo.

O implante era um “presente” oferecido pelo Ministério Mundial da Educação. Um presente que não podia ser recusado. A recusa resultaria no desvinculamento da profissional docente do sistema de ensino. Em outras palavras, demissão. E sem possibilidade de ser contratada novamente como professora, pois agora *todos os profissionais do ensino* deveriam ter o implante.

Era um update. Mais um passo rumo à modernidade no processo de ensino e aprendizagem.

“Por que você não está comendo a sua refeição? Não podemos atrasar seus compromissos para com os seus alunos! Esqueceu que a sua aula começa em uma hora e...”

Ela tentou ignorar a alegre voz (sempre tão animada e energética), mas era praticamente impossível, já que a voz não era advinda de um alarme ou aparelho eletrônico que podia ser facilmente desligado. A voz vinha de dentro de sua cabeça. O maldito implante. Um assistente virtual conectado ao seu cérebro... Assistente? Talvez o melhor nome para aquele ser incorporado fosse “capataz”.

Ela se arrastou rumo à cozinha. Não precisou andar muito, pois esta se encontrava a poucos

passos de sua cama, vantagens de se viver em um cubículo como *lar*. Em cima da bancada, uma tigela preenchida com um líquido viscoso e esbranquiçado estava à sua espera. Havia um cano que se destacava da parede e que vertia o alimento em uma tigela que surgia de um compartimento retrátil na mesma bancada.

Será que deveria chamar aquilo de cozinha? Não havia nenhuma pia, fogão, geladeira, sequer pratos ou panelas. A comida vinha através do cano. A tigela aparecia. Um talher surgia de outro compartimento. Tudo era descartável.

Swooop!

Uma colher de material biodegradável (tem-se que preservar o planeta, não é mesmo?) apareceu, sendo lançada de um pequeno buraco na parede e pousando ao lado da tigela.

“Oh-Uh! Percebo que a sua taxa de glicose está baixa, recomendo comer a sua refeição o quanto antes. Taxas baixas de glicose podem trazer diversas consequências fisiológicas, podendo diminuir a sua eficiência como instrutora e mediadora do conhecimento! Lembre-se de que estar saudável é essencial para que sua função seja exercida com...”

Ela tentou novamente ignorar o tagarelar entusiasmado. Foi fácil esquecer a voz enquanto provava a sopa insípida e fria, pois agora sentia vontade de vomitar. A náusea era uma boa forma de distração.

Depois de consumir a gororoba, ela se encaminhou para o seu local de trabalho. Poucos passos dali estava a cadeira e o computador. De longe, os dispositivos mais caros e tecnológicos do pequeno quarto onde morava. Aquilo não lhe pertencia, era propriedade do Ministério. Ou melhor, nem se podia dizer que era de fato do Ministério, pois daria margem à interpretação de os equipamentos pertencerem ao Governo e levaria à conclusão errônea de que o povo poderia influir de alguma forma nisso, por meio de eleição ou algum tipo de gestão participativa. Não, não pertencia ao Estado ou a algum Governo, na verdade tais produtos eram advindos de diversas empresas privadas de educação que exerciam o seu honroso dever em prol da melhoria da Educação e alcançavam tal objetivo fazendo com que todo o processo de ensino se tornasse o mais simples, automatizado e técnico possível.

Diziam que o Ministério oferecia concessões a essas empresas, porém mais parecia que eram as empresas que permitiam ao Ministério o papel “figurativo” de gestor. Elas quem controlavam tudo, não apenas os equipamentos, mas também o que deveria ser ensinado e como.

“Só para lembrar – não que você tenha esquecido! Óbvio que não! –, você é uma das funcionárias mais compromissadas com a incrível função de ensinar as mais nobres mentes da humanidade... Mas, só lembrando, a sua aula começa em uma hora, vinte minutos e trinta segundos.”

Ela soltou um longo suspiro. Não podia adiar aquele momento. Ela se aproximou da cadeira e os fios se materializaram, surgindo das obscuras estruturas que compõem aquele assento. Fios que se conectaram (plugaram) a implantes nos braços e pernas da professora.

Ela não pode impedir aquela invasão. A cadeira com seus grilhões eletrônicos a puxou. Logo ela se sentou. A docente sentiu-se conectada ao imenso mundo digital. Ali, naquele espaço quase infinito de dados, bytes e eletricidade, ela exerceria a sua profissão.

As telas de plasma do computador ativaram. Notificações diversas preencheram as diversas *áreas de trabalho*. Provas que deveriam ser corrigidas. Lembretes de prazos de notas que deveriam ser lançadas no sistema. Listas de presenças que deveriam ser preenchidas. Planos de aulas requisitados pelo Ministério. Relatórios de rendimento sendo expresso na tela principal. Deveria aprovar mais alunos, senão...

O som do badalar de um sino notifica a chegada de dezenas de mensagens que se sobrepõem às outras tarefas. Eram as reclamações dos pais. Exigiam que o desempenho de seus infantes fosse incrementado. Que suas notas fossem revisadas. Tais exigências são um direito exclusivo da classe bem específica de indivíduos que a professora ensinava... Exigências que poderiam sim ser revisadas por um ser humano. Afinal, grande parte da população mundial era instruída pela IA sem ao menos saber disso. Humanos como professores era um privilégio. Como um tipo de bicho exótico em meio a uma loja de eletrônicos.

“Sua aula irá começar! Prepare-se para ensinar com alegria e entusiasmo!”

A docente soltou um longo suspiro. Alegria? Entusiasmo? Eram sentimentos tão distantes de sua realidade...

As telas de plasma foram preenchidas por centenas de avatares. Cada um deles representando um estudante. Eles tinham a opção de abrir suas Webcams, mas isso nunca acontecia. Nem mesmo ela, professora, abria a sua webcam, ao invés disse um avatar que parecia uma versão alegre e entusiasmada dela mesma era sua “porta-voz” na aula.

— Alô... Estão me ouvindo? — perguntou para a sua plateia muda... E muda ela permaneceu.

Será que havia mesmo alunos ali? Será que o que ela fazia era mesmo dar aula? Será que ela podia ainda ser chamada de professora? Ela nunca viu seus alunos. Nunca interagiu verdadeiramente com eles. Nunca viu as consequências de seus ensinamentos... Será que eles aprendiam alguma coisa?

Afinal, não tinha relação com os alunos além daquele ambiente virtual, nem durante o processo avaliativo essa relação poderia ser aprofundada. Fazia provas, trabalhos, testes, questionários que eram disponibilizados aos estudantes em notificações e links. O material avaliativo, por sua vez, era corrigido por um programa que levava em consideração as respostas pré-estabelecidas pela própria professora (não havia margem para outras interpretações ou discussão, se estava fora dos parâmetros previstos pela resposta, estaria errado), as notas eram geradas automaticamente, mas só eram divulgadas depois de serem revisadas pela docente, essa era a nova forma de *correção de provas* que na verdade era só para *fiscalizar* se o algoritmo fez tudo certinho, pura formalidade, pois o algoritmo fazia *tudo certinho*. A revisão das notas solicitadas por alguns pais, era

apenas um ritual, não havia de fato revisão, décimos eram adicionados para simular humanidade em contraste a frieza dos algoritmos, isso se dava ao critério da professora e só ocorria naquele tipo de *aulas dadas por professores de fato humanos*, pois grande parte da população não possuem o privilégio de ganhar aquele tipo de regalia.

Será que seus alunos aplicavam em seu dia a dia as coisas que ela ensinava? Que refletiam sobre o conteúdo e as tarefas a eles designadas? Afinal... Para onde iam as coisas que foram expostas e explicadas em suas aulas? Eles (os alunos) não discutiam. Pelo menos não de forma oral (abrindo seus microfones e relatando suas opiniões). Às vezes, falavam no *chat*, mas eram comentários como “Sim, podemos ver os slides”, “professora, seu microfone está desconectado”, “o vídeo está sem som”.... Quando a aula terminava, às vezes eles se lembravam de se despedir dando um monossilábico “xau”, mas a maior parte das vezes apenas se desconectavam. E quando a professora se recuperava de uma aula que mais parecia um monólogo, outra turma se conectava e mais alunos sem rosto e mudos preenchiam as fileiras daquela sala de aula abstrata de pulsos elétricos e dados.

Se recordava de algo ou de alguém que dissera que a educação poderia provocar a mudança no indivíduo a ela exposto, à comunidade onde tal indivíduo estava inserido, à sociedade a que ele fazia parte e até mesmo ao mundo. O que a professora fazia mudava algo? Causava algum tipo de transformação... nela própria? E em seus pupilos?

Não.

Ela tinha alguma autonomia? Controle sobre a sua metodologia? Sua prática educativa? O conteúdo a ser ministrado? Tudo estava de acordo com o que as *empresas da educação* queriam e estas se baseavam no que o *mercado* ansiava no momento. Às vezes, ela se questionava o que a diferenciava das máquinas a qual utilizava para exercer a sua “valorosa” profissão. O que a fazia ser mesmo humana?

“Oh! Seus níveis de estresse estão aumentando de novo! Vou solicitar uma injeção de endorfina, dopamina, serotonina e ocitocina. Logo esses pensamentos ruins vão embora e você poderá se concentrar no seu importante trabalho para o bem da nossa sociedade!”

Ela continuava a se questionar, mesmo sentindo os hormônios ditos *da felicidade* serem bombeados em sua corrente sanguínea por um dos plugues, nublando sua consciência... Em uma fugaz resistência de sua mente ela fez mais uma pergunta:

Será que este é o futuro do professor?

Caixinha normativa

Samanta Pierozan

04

— Bom dia, turma! Vamos pegando o livro didático, na página... nosso foco será a ortografia das palavras.

TURMA DOMINADA! Assim foram algumas das aulas de meu estágio em ensino de Língua Portuguesa, numa turma de oitavo ano, quando o assunto abordado se fundamentava em regras gramaticais — um sonho para o professor. Sonho, até pareceu ser, num primeiro momento.

Tudo aparenta estar indo bem quando se tem propriedade do conteúdo, um plano de aula bem elaborado — que preencha o tempo em classe —, uma proposta de exercícios a passar para a turma e outra para orientar no que for preciso... fazer a correção. Se as atividades propostas já se encontram no livro didático, melhor ainda. TUDO DOMINADO! Fui um pouco além e propus tarefas que fugissem ao padrão de exercícios prontos; aqueles do tipo com gabarito e que não geram problemas para o professor ou para o aluno. É PRECISO PENSAR SOBRE A LÍNGUA, pois ela é mais que um instrumento de comunicação, é um instrumento de raciocínio, que permite reflexões complexas sobre o Eu, na sua individualidade e coletividade. Sem reflexão, compromete-se a comunicação.

Vencido um plano, veio outro. O conteúdo? Vozes verbais. Primeiramente, segui o padrão — aula expositiva seguida de exemplificação e exercícios de fixação. Os alunos adoraram o assunto e era visível o prazer que sentiam ao escrever VA (voz ativa), VP (voz passiva), VPA (voz passiva analítica), VPS (voz passiva sintética) ou VR (voz reflexiva) ao final de cada frase lida. Ok! Também fizeram algumas atividades de transpor a voz ativa para a voz passiva e vice-versa. Fui um pouquinho além: lembro-me de ter dito que nem sempre o agente da passiva é expresso na frase, que a presença ou omissão desse agente modula uma informação dada ao leitor, como num texto jornalístico, por exemplo. OLHOS ARREGALADOS seguidos de DESVIO DE OLHARES — senti uma pulga atrás da orelha. Então apresentei a chamada de alguns textos jornalísticos e projetei na lousa textos atuais, garantindo que todos pudessem ver, ler e perceber. Indiquei e justifiquei que o uso das vozes verbais e a presença ou não do agente da passiva determinam aspectos diferentes da informação apresentada. Até aí tudo certo, todos me ouviam em silêncio, poucos manifestaram suas dúvidas. Na sequência, orientei que realizassem uma tarefa: individualmente, os alunos deveriam pesquisar na Internet (bastava acessar o *Google Notícias*) diferentes textos jornalísticos que abordassem o mesmo assunto.

— QUEEEEEÊ? — os alunos disseram, alvoroçados.

— Consegui tirá-los da caixinha normativa — pensei.

Percebi que tirei meus alunos da zona de conforto, que deveriam sair do sistema de categorização e ir para o processo de reflexão, o qual é possível quando se olha a língua efetivamente em uso. Os estudantes não receberam textos prontos, eles exploraram o que estávamos estudando num contexto jornalístico-midiático real, além de perceberem as ferramentas de busca da Internet como meios educativos. Este é o meu papel como professora: utilizar o espaço escolar para convocar os alunos ao processo de formação crítica numa abordagem dialógica. Já dizia Bakhtin

(2000, p. 294), em *Estética da Criação Verbal*: “o enunciado não é uma unidade convencional”; as fronteiras dos enunciados constituem-se pelas esferas da existência e atividade humana, as diferentes atribuições da língua exigem muito além de normas linguísticas e estruturais, elas requerem intenção que gere efeitos por meio de atos de locução.

A tarefa foi difícil para os meus pupilos, mas ao apresentarem suas reflexões acerca do modo como determinados assuntos estavam sendo abordados nos textos jornalísticos encontrados, OLHARES VÍVIDOS E CONFIANTES surgiram e, junto, a consciência de que não se pode desviar o olhar da língua, a de quem escreve e lê, fala e ouve.

A língua precisa de sua sistematização, de suas regras sintáticas e ortográficas, mas o seu sentido se configura quando ela se finda à reflexão – à cognição e cultura de seu usuário. Meus alunos do oitavo ano conseguiram entender isso e, em nome deles, em nome de cada estudante, futuro de nossa nação, convido: SAIA DA CAIXINHA NORMATIVA. Não se deixe dominar por ela! É preciso superar a regularidade sistemática e autômata da gramática.

Referência

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: —. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

**Aos 11 anos, eu também
achei que nunca daria
certo com ninguém**

*Aléxia Islabão dos Santos
Cristina Bohn Citolin*

05

Tudo começou quando assisti a um desses vídeos curtos de hoje em dia, com um áudio singular tocando e pessoas fingindo alguma reação engraçada ao escutá-lo. O áudio simula uma adolescente por volta de 11 a 13 anos comentando sobre uma decepção amorosa que sofreu e concluindo que nunca dará certo com outra pessoa romanticamente. Essa gravação aparece em diversas montagens e as pessoas que atuam ao som dela sempre simulam um adulto incrédulo ouvindo tudo isso, gerando uma situação cômica. Não vou mentir, eu também ri disso... Até que me vi dentro de uma, ou melhor, duas salas de aula cheias de meninas de 11 a 13 anos achando que nunca dariam certo com ninguém.

Isso aconteceu durante a minha experiência de estágio como docente nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal do Rio Grande do Sul. Nesse período de prática em sala de aula, que foi realizado em dupla, eu e meu colega fomos designados para ministrar aulas de Português em duas turmas de sexto ano. Foi lá que, para além das experiências didáticas, tivemos a oportunidade de aprender a trabalhar com humanos: humanos muito jovens e inexperientes. Isso exigiu de nós um olhar totalmente diferenciado, que nos levou a enxergar as necessidades do nosso público-alvo, a aprender a ouvir o que nossos alunos tinham a dizer e a exercitar nossa capacidade de compaixão e respeito pelo próximo.

Foi assim que descobri que o áudio fica bem menos engraçado quando você escuta e assiste a tudo ao vivo. O que ainda pode ser agravado pelo fato de que, talvez, você tenha se apegado um pouco a essas adolescentes. Foi o que aconteceu comigo. Eu, uma pessoa que declaradamente não gosta de crianças, me apeguei aos meus alunos de sexto ano do Ensino Fundamental mais rápido do que você poderia pronunciar: “Mas você disse que não gostava de crianças”. Tá, talvez não tenha sido tãaaoo rápido assim, mas foi bem mais rápido do que o “nunca” que eu estava esperando.

Acontece que o mundo da gente vira de cabeça para baixo quando entramos pela primeira vez numa sala de aula e aquele coro de crianças entoando um “oi, prof!” empolgado ainda tão cedo pela manhã. Era praticamente impossível não se apaixonar pelas brincadeiras, pelas conversas e pelo jeitinho de cada um. E conforme a gente vai se apaixonando, também vai, inadvertidamente, criando laços de afeto.

Foi mais ou menos isso que aconteceu com uma das minhas alunas: Carolina¹, 12 anos, sexto ano do Ensino Fundamental. Ela afirmava amar Vicente com todo o seu coração. Vicente, 14 anos, oitavo ano do Ensino Fundamental da mesma escola, nunca vi na vida, se vi, não reconheci. Mas tudo começou com Alice, 12 anos, sexto ano do Ensino Fundamental, melhor amiga de Carolina. Alice foi quem teve a brilhante ideia de aproveitar uma ocasião festiva com interação entre turmas para ir até a sala do oitavo ano contar ao Vicente que Carolina gostava dele.

Em resposta, Vicente disse que gostaria de conversar pessoalmente com Carolina. Alice

1. Os nomes originais foram substituídos por nomes inventados para preservar a identidade de cada um.

levou esse recado de volta para a sala do sexto ano, onde Carolina se refugiava. Ao saber que Vicente a esperava para conversar pessoalmente, Carolina, de forma muito madura, se escondeu debaixo da mesa do professor. Eu, mais madura ainda, me sentei no chão ao lado dela, também debaixo da mesa. Minha dupla de estágio, não tão madura assim, apenas se agachou — e nem foi debaixo da mesa. Juntos, todos tentamos acalmar Carolina, que estava a ponto de ter uma crise de ansiedade.

Foi nesse momento, tão precioso para minha vivência de estágio (e dessa vez não foi ironia), que ela nos contou que passava o dia visualizando as fotos dele nas redes sociais, porque realmente o amava muito. Porém, ela também disse que sabia que Vicente não iria querer ficar com ela, porque os amigos dele faziam piadas o chamando de pedófilo, já que Carolina era mais nova. Nessa hora, pensei que seria de grande ajuda contar que eu e meu namorado também tínhamos uma diferença de idade de dois anos, o que levantou grandes suspeitas sobre meu relacionamento com minha dupla de estágio, já que as idades batiam. História para uma próxima crônica.

Mas, resumindo, essa situação em que Alice servia de menina de recados e tentava convencer Carolina a encontrar Vicente durou bastante tempo. Por fim, o menino perdeu a paciência e mandou dizer, pelos próprios amigos, que não queria nada com Carolina. A decepção dela era nítida, comprovada, inclusive, por algumas lágrimas escondidas. Nessa hora, aquele videozinho que eu mencionei antes atingiu minha memória em cheio. Carolina era aquela garota. Ou melhor, Carolina representava todas essas garotas de 11 a 13 anos que sofrem suas primeiras decepções amorosas e sentem o mundo acabando.

Mas... eu também já fui. E você, caro leitor adulto, provavelmente também já foi. Todos nós que chegamos à fase adulta tivemos 11 anos um dia, todos nós tivemos nosso primeiro amor um dia. Assim como também tivemos nossa primeira decepção. E, tenho uma teoria, a primeira decepção costuma ser a mais dolorosa, porque somos como um pé descalço, com a sola lisa e fofinha, pisando em terreno irregular pela primeira vez. Com o passar do tempo, o acúmulo de sujeira e os costumeiros espinhos, nosso pé vai criando uma casca ao redor da sola, capaz de nos proteger de boa parte dos danos. Mas a primeira vez, antes que a sola se torne calejada, dói muito.

Depois de perceber isso, depois de perceber que eu já estive no lugar da Carolina há muitos anos, aquele vídeo perdeu a graça. A maioria de nós, adultos, crescemos e nos esquecemos daquilo que fomos um dia. Então, afastados dessa realidade distante, rimos daqueles que vêm depois de nós. Somente alguns poucos permanecem com o coração eternamente jovem ao ponto de serem capazes de compreender a dor do outro em vez de torná-la uma piada. Hoje pude descobrir isso, porque tive a oportunidade de ser uma professora de sexto ano e de ver naqueles pequenos pré-adolescentes a pessoa que eu também fui um dia.

**Crônica de
uma graduanda
absolutamente mediana**

Sayara de Medeiros Xavier

06

Ainda é difícil crer que esse é o fim da minha aventura na graduação. Foram vários semestres aguardando ansiosamente a chegada dos estágios, que ficam reservados para o final do curso (a não ser que você seja um dos corajosos a adiantar etapas). Fiz o primeiro estágio no fim de 2019, pronta para voltar ao ambiente escolar pela primeira vez alguns anos, dessa vez no papel de professora, não de aluna. Uma novidade muito animadora, e apesar de ser um estágio apenas de observação, eu gostei dos momentos em que pude participar. Naquela disciplina, o professor pediu que nós fizéssemos alguma atividade prática com os alunos. Com brilho nos olhos, fiz uma atividade em que eu entrevistei vários deles, e através dela pude conhecê-los melhor. Eu fui uma novidade tão diferente naquela escola que os alunos fizeram uma fila de curiosos pra saber o que afinal estava sendo perguntado naquela entrevista. Nos dias seguintes, os alunos já me reconheciam nos corredores. Uma aluna me pediu pra ler um poema que ela havia feito. Era um clássico do gênero que eu gosto de chamar de “sofrência adolescente”: rimava, tinha coração, sentimento. Outro dia fui pra escola na véspera do meu aniversário, e os alunos calorosamente me surpreenderam na sala de aula — com uma velinha pra eu assoprar — e cantaram parabéns pra mim. Eu sei que aquilo no fundo também serviu para que eles tivessem uma folguinha da aula, mas quem sou eu pra julgá-los? Tenho certeza de que já fiz algo parecido. No meu último dia de presença na escola, foi um dia de apresentação teatral que as turmas vinham preparando desde os bimestres passados. Assisti a duas, bastante interessantes. Os alunos encontraram seu jeitinho de fazer os figurinos improvisados e as peças apresentavam críticas sociais complexas ao consumismo exacerbado e à violência. Me despedi da sala dos professores pequena e enfiada de materiais de trabalho com a promessa de voltar no ano seguinte para o meu segundo estágio — o estágio dos projetos, o momento de finalmente botar a mão na massa.

O ano seguinte, porém, não foi um ano... Passei 30 minutos tentando encontrar um adjetivo que possa fazer jus ao que passamos, mas acho que mesmo historiadores, sociólogos, médicos, cientistas de todas as áreas terão anos de trabalho pela frente para simplesmente encontrar as palavras certas para o que aconteceu (e ainda está acontecendo). Então posso falar do que aconteceu na minha esfera pessoal, aquela na qual eu costumava ter um pouco de controle sobre o que acontecia. Eu e minha turma da faculdade tivemos aula até o dia 16 de março, quando foi decretado que as aulas precisariam ser canceladas. Tive aula do estágio II com a minha turma até alguma quarta-feira, a última antes de a UFRN paralisar suas atividades por motivo de força maior e por tempo indeterminado. Nessa noite eu precisei sair mais cedo da aula pra ajudar minha namorada com alguma coisa que já nem lembro mais o que era. Saímos sem saber que aquela seria a última vez que teríamos aula como a que conhecíamos. Quando chegamos em casa, me distraí ao sair do carro e fechei a porta no meu dedo, o que resultou em uma unha estilhaçada, muito sangue e uma ida ao pronto-socorro. Poucos dias depois disso, foi o 16 de março, o dia da parada total das aulas. No começo foi assustador. Depois também foi assustador, mas um assustador que consegui me acostumar e com o qual convivo agora como um membro da família chato que sempre vem visitar.

Desde aquele março, o tempo foi passando estranho, as duas semanas de paralisação esperadas viraram meses e, quando me dei conta, minha unha estilhaçada tinha crescido de volta e a UFRN lançou a ideia de um período experimental de aulas por videochamada. Isso me pareceu absurdo. Como não houve oferta de estágio, não participei dele. A oferta de estágio só viria no ano seguinte, quando já não achava mais tão absurdo ter aulas sem sair de casa. Na verdade, eu não diria que o estágio foi ofertado, pois a minha turma teve que pelear para que a coordenação oferecesse a disciplina pra gente. Foi quase um mês de bate e volta de e-mails entre os meus colegas e os servidores do Departamento de Letras, até que matricularam todos que estavam na disciplina interrompida em 2020 numa nova disciplina em 2021. Eu estava num momento meio conturbado demais para pensar em estagiar. Além disso, quis pensar que as aulas voltariam a acontecer normalmente ainda em algum momento daquele ano, tanto as nossas como as das escolas municipais e estaduais, e assim eu poderia estagiar normalmente. Hoje percebo minha ingenuidade, mas naquela época (que parece fazer tanto e tão pouco tempo ao mesmo tempo), ninguém tinha como saber quando o tal do motivo de força maior iria dar finalmente uma trégua. Então deixei para fazer o estágio II no semestre seguinte, já resignada com a situação, mas ainda esperançosa de alguma forma o meu atraso deliberado ter valido a pena, e eu poder fazer os estágios III e IV como eu queria, como deveria ser.

O estágio II foi esquisito, como eu imaginei. Participei, junto com algumas colegas que aparentavam ainda ter brilho nos olhos (o meu já tinha se ido há algum tempo), de um clube de leitura online, numa escola de Parnamirim. Infelizmente perdi os contatos com a escola onde fiz o primeiro estágio, então fui com o que as minhas colegas já tinham em mãos. Fazíamos reuniões por videochamada toda sexta-feira e nos revezávamos para ler algum texto literário para os alunos e fomentar discussões com eles sobre o que líamos. A ideia era ótima e algumas reuniões renderam bastante, mas a experiência sempre parecia rasa demais, sempre com uma distância, frieza que eu sei que alunos de sexto ano geralmente não têm. Foi frustrante, mas pude aprender como fazer algo do tipo, para situações educacionais não convencionais. Pensei que iria ser pior, mas foi uma tranquilidade. Pensei: “ao menos semestre que vem vai ser diferente”.

E foi. No último semestre da minha graduação, estava esperançosa, pois soube que as escolas estaduais e municipais voltariam a ter aulas nas salas de aula. Antes mesmo que os estágios começassem, fui à escola próxima aqui da minha casa para conversar com os professores e ver qual era a situação. Não era boa, mas os professores estavam fazendo o possível, assim como todo mundo. Infelizmente o colegiado de Letras, levando em conta as diretrizes universitárias que regulam os estágios nesses semestres remotos, desaconselhou totalmente que fôssemos a campo para poder realizar o estágio, apesar de muitas escolas já estarem a plenos vapores. Por isso, tivemos todos que fazer um estágio onde acompanhávamos as turmas e o trabalho do professor na escola tudo à distância. Fiquei desolada durante alguns dias. Foi muito frustrante não poder ir ter as vivências em sala de aula, sabendo que aquilo já estava se desenrolando. Essa situação,

além de frustrante, era totalmente nova, então eu nem tinha como pedir ajuda de colegas mais experientes para saber como fazer nada. Aliás, nem colegas eu sentia mais que tinha: minha turma, que não atrasou nenhum estágio, se formou um semestre antes de mim. Inclusive, colaram grau no dia do meu aniversário. Nesse dia lembrei da comemoração singela de aniversário que tive na escola onde fiz meu primeiro estágio. Foi uma sensação estranha, não muito diferente de todas as sensações estranhas que venho sentindo desde março de 2020. Sem os meus colegas da turma original, fiquei numa turma com desconhecidos. Essa situação deixou ainda mais difícil fazer trabalhos com quem eu nunca tinha criado vínculo. Acabei por, depois de alguns atritos, fazer o trabalho todo sozinha. Fiz um plano de aula, que não apliquei. E esse foi o meu trabalho para o estágio IV. No estágio III, eu ainda consegui elaborar uma atividade de revisão para os alunos do oitavo ano. Era um material bem completo, que revisava os conteúdos do ano inteiro. Me senti útil, mas só até um certo ponto. É constrangedor para mim escrever sobre isso, mas não tenho mais do que falar. Meus colegas parecem ter feito mais do que eu, e na realidade nem sei como. Os estágios passaram como um flash na minha vida. Desde a paralisação das aulas da UFRN e de muitas outras atividades humanas há quase dois anos atrás (dois anos????), nada parece muito real.


Me sinto às vezes sendo uma espectadora da minha própria vida, apenas esperando as coisas passarem, esperando um momento de trégua da praga moderna que nos molesta. Me senti uma espectadora nos últimos semestres da faculdade. E não há mais nada que possa ser feito a respeito disso. Vou terminar minha graduação numa quarta-feira qualquer, sem cerimônia, despedidas, confraternização, festa. Sem sentir que eu tenho experiência em sala de aula suficiente para dar aulas frente a frente com os alunos. Algum dia apenas vou receber o e-mail confirmando que estou apta a colar grau.

No fim das contas, fico feliz que concluo meu curso, e sinto que, apesar de todas as tribulações, consegui aproveitar ao máximo o que me foi dado dentro da circunstância. Acima de tudo, torço para que os próximos formandos não tenham que se sujeitar a condições de estudo como as que passei, e que possam estagiar com todas as oportunidades que essa atividade possa oferecer.

Carta Aberta

***Quem tem fome,
tem pressa:
Um desafogo
autobiográfico sobre
educação e fome de
conhecimento***

Carolina Medeiros

A glass vial of COVID-19 vaccine is shown in a laboratory setting. The vial is filled with a clear liquid and has a white label with blue text that reads "COVID-19 Vaccine" and "2019-nCoV". The vial is positioned on the right side of the image, and the background is a blurred laboratory environment with various glassware and equipment.

COVID-19
Vaccine
2019-nCoV

CARTA ABERTA AO PRESIDENTE DO BRASIL

Natal, 11 de setembro de 2021.

Caro Presidente Jair Bolsonaro,

Devo me apresentar ao iniciar esta carta: sou uma estudante de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tenho 24 anos e venho de família relativamente privilegiada quanto à qualidade de vida. O motivo da minha escrita é apenas um entre tantos que me fazem almejar dizer-te algumas das minhas reflexões. Entretanto, tal motivo reverbera tão alto dentro de mim e sob nossas consciências — enquanto sociedade — que eu não poderia escolher outro.

Na segunda metade da minha graduação, exerci a função de estagiária na Escola Estadual Régulo Tinôco, com o objetivo de observar a vivência em sala de aula para absorver conhecimentos teóricos e práticos relacionados à minha futura atuação docente. Infelizmente, o meu estágio foi comprometido pela pandemia resultante do vírus SARS-CoV-2, sobre o qual posso inferir que o senhor muito já ouviu falar. Nossas atividades se readequaram de “cabo à rabo”: eu não pude estar em sala de aula para realizar essa observação. Mesmo após quase um ano e meio desde o início da pandemia, as aulas do ensino médio da rede pública ainda ocorrem de forma remota. Além de me lamentar pela distância forçada para cumprir o estágio, confesso que, antes de iniciar, o meu maior temor era pensar como estaria a rotina de aulas dos alunos, jovens de 15 a 17 anos, em sua maioria de condição financeira precária.

Esse temor não foi em vão: minhas inferências prévias vieram a se confirmar logo nos primeiros contatos com a turma a que se destinou meu auxílio enquanto estagiária. Veja só: deparei-me com alunos que dependiam do kit merenda ofertado pelo colégio (contendo 3 kg de arroz, 2 kg de feijão, 1 kg de peito de frango, 5 pc de macarrão, 5 pc de flocão, 1 pc de sal e 02 palmas de banana). Ou seja: durante a pandemia, muitos deles encontraram-se em situação de carência, deslocando-se para o espaço escolar mesmo com as atividades paralisadas apenas para uma finalidade básica — se alimentar. Sendo assim, vi-me tomada de lamentação por me encontrar de mãos atadas quanto à problemática a que estava sendo apresentada. Questionei-me: se um direito básico, como a alimentação, não está sendo propiciado como deveria para essas pessoas, como podemos imaginar o desempenho de atividades realizadas por meio de dispositivos tecnológicos, os quais, sabemos nós, não possuem preço acessível e nem são oferecidos pelos órgãos do estado, mesmo quando para fins educativos?

Foi entristecedor ver a professora da turma, minha supervisora de estágio, fazendo diversos esforços e súplicas para obter respostas dos alunos que, muitas vezes, nem celular tinham para executar as atividades solicitadas. Ela, que pouco dominava computadores e aplicativos, não precisou ao menos aprender, pois não havia quem assistisse às suas aulas caso a habilidade fosse adquirida. Foi entristecedor também entender que não podemos cobrar dos jovens aquilo que eles

não têm condição de nos dar. Eram apenas cinco ou seis aqueles que conseguiam realizar as leituras e os exercícios propostos.

Em meio à minha experiência, ouvi do senhor que “o brasileiro está mais gordo; a inflação foi causada porque o brasileiro está comendo mais”. Confesso, não acompanho rotineiramente as suas redes sociais, mas, como uma cidadã comprometida com o meu meio, sempre procuro me informar sobre seus posicionamentos e decisões, a fim de me posicionar acerca deles também. A frase acima citada foi dita numa live do seu canal do YouTube, Senhor Presidente, e demonstra muito além do desmazelo do seu governo para com o povo brasileiro. Demonstra uma ignorância proposital, que invisibiliza minorias e parece desejar mantê-las no abismo do esquecimento político. Devo contestar sua afirmação: o Brasil tem fome. Tem fome de comida, tem fome de uma liderança empática e transformadora, tem fome de educação de qualidade e democratizadora.

Devo dizer, ainda, que se estamos hoje atrasados internacionalmente com relação ao combate à pandemia — que deveria ter sido combatida desde seu início —, é porque a política negacionista maximizada pelo seu governo gerou a ampliação dessa situação. Por isso, se hoje os alunos de ensino público estão sem acesso à educação plena, sabemos de quem é a culpa.

Alegro-me, involuntariamente, por saber que há esperança. Se hoje as escolas públicas possuem materiais didáticos de qualidade, com reflexões de cunho social e conhecimentos sobre a multiplicidade da linguagem, além de discussões sobre preconceito linguístico, é graças a profissionais comprometidos com as múltiplas vivências da sociedade e seus reflexos culturais. Graças, inclusive, a Paulo Freire, docente íntegro que lutou para despertar em seus companheiros de profissão a necessidade do olhar transformador e questionador do meio social em que vivemos. Embora o Senhor Presidente faça questão de ir contra os valores freireanos, sei que há a semente dos pensamentos do educador em meus professores e professoras, compromissados com a diminuição de desigualdades e com a democratização da educação de qualidade.

No mais, devo lembrar ao senhor que o conhecimento é a maior porta de libertação que existe. É assim que se transformam vidas, que se diminui a fome, que se democratiza a qualidade de vida. Enquanto houver conhecimento, haverá resistência.

Com indignação e desejo de mudança,
Carolina Medeiros.

Relatos de Experiência



A(s) curva(s) na estrada

Sarah Costa Damasceno

01

[...] meu futuro parecia se estender diante de mim como uma estrada reta. E eu pensava que podia ver uma distância grande dessa estrada, muitos de seus marcos. Agora, surgiu uma curva nela. Não sei o que tem depois desta curva, mas vou crer que tem o que há de melhor (MONTGOMERY, 1908, p. 331).

O título do meu relato é uma adaptação do título do último capítulo (originalmente “A curva na estrada”) do romance *Anne de Green Gables*. A jovem Anne tinha seus planos bem delineados e, de repente, eventos inesperados e/ou fora de seu controle ocorreram e mudaram seu pré-definido curso. Tomo emprestada a ideia trabalhada pela autora para relatar, em pequenos retalhos, as desventuras que ocorreram durante minha trajetória formativa, especialmente um dos estágios, cuja estrada certamente se fez com curvas inimagináveis.

Primeira curva

Não queria ser professora. Pensando bem, até queria, mas era uma ideia adormecida desde a infância, sem intenção de voltar a habitar meu consciente. Por que entrar em uma licenciatura, então? Ora, entrei nas Ciências Biológicas, a licenciatura era só a modalidade que diziam ter mais concurso. Hoje a coisa já mudou mais de figura. Sobre isso:

CENA 1: “dessa água não beberei”

Recepção dos calouros, gestão do Centro Acadêmico na sala. Uma integrante, conversando com a turma, comenta sobre como, em um estágio de regência, foi positivamente surpreendida e passou a, naquele momento, querer muito a docência. Ela estava, inclusive, dando aulas na

época. Imediatamente, a caloura — eu — pensa, rindo consigo mesma: JAMAIS que uma coisa dessas acontecerá comigo.

Bom, de certa forma, não aconteceu mesmo. Isso porque já tinha mudado minha posição inicial antes mesmo de chegar aos estágios de regência. O caminho que pensava pra mim, antes de começar o curso, era aberto, mas com certeza não abarcava a possibilidade da docência, entre as várias existentes.

O que fez essa curva surgir? Muitas coisas. Acredito que uma das que me possibilitou virar essa chave foi ser apresentada, em uma disciplina do 4º semestre, a formas menos tradicionais de se trabalhar ciências em sala. Foi meu primeiro contato com isso enquanto professora em formação. Foi como se um mundo de possibilidades se abrisse em minha frente e ele está até hoje se expandindo. Pensar em conexões e formas diferentes de trabalhar ciências em sala — ou fora dela — é algo que almejo seguir construindo/descobrimo.



(Lennart Willenborg/Unsplash)

Em paralelo à referida disciplina, outras experiências me fizeram perceber que era até bem legal interagir com estudantes da educação básica. Sem perceber de imediato, já queria dar aulas, sabia que aquelas direcionadas à própria turma da graduação ajudavam-me a pensar como seriam as aulas na educação básica, mas não eram a mesma coisa. Eu — do então futuro, agora presente — confirmo: não são mesmo, diferença grande (em caixa alta).

Habitando-se a essa estrada caótica

Passaram-se os semestres e dois primeiros estágios. O segundo foi em um museu, espaço pouco trabalhado de forma obrigatória durante a formação inicial, mas tão cativante, versátil, integrador e cheio de potencialidades. Nele realmente pude ver e viver essa estrada reta. Pudemos — foi em grupo — imaginativamente viajar com estudantes visitantes, convidá-los a agir, pensar e refletir. Sempre me lembro desse estágio com alegria, literalmente não teve nenhum defeito. E depois disso, o que vem?

A pior das curvas

Olha, idealmente em meus planos viria o Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio — Estágio IV para os íntimos — e depois o III que é para o Ensino Fundamental). Na ocasião, me parecia uma ótima ideia fazê-los nessa ordem. Foi, de fato? Nunca saberei, o que ocorreu foi o seguinte:

CENA 2: mas nem se eu fosse muito imaginativa Semestre de 2020.1, penúltimo do curso caso ocorresse tudo conforme àquela estrada mais ou menos reta.

Matriculada no estágio IV e tendo aulas que provocavam boas inquietações, conversou ao telefone com a possível supervisora. Ficava sabendo que daria aulas ao terceiro ano. Torcia fortemente, em silêncio: “por favor, que não pegue genética, genética não!”. Antes fosse isso.

Corta para a semana seguinte: Planos temporariamente interrompidos. Tudo fecha. Pandemia.

Virtualmente, segue-se caminhando

Mais de um ano depois, ainda em contexto pandêmico, quando não fazia mais sentido adiar as últimas disciplinas, encontrei-me cursando os dois últimos estágios juntos, completamente remotos. Agora não é seguro fazer diferente. “Ralado” demais. Em quais sentidos, você pode me perguntar. Em quais sentidos não é?

Poderia passar páginas reclamando do estado atual das coisas, não é porque não está sob meu controle que deveria apenas procurar pelo lado positivo dessa curva. Contento-me com um parágrafo. O ensino remoto está sendo ruim para os professores, para os estudantes e para a estagiária, sem fazer competição de quem está pior. Até porque não sou eu, tenho notebook, celular, internet e espaço adequado para estudos, diferente de alguns alunos das turmas que lecionei. Doença potencialmente mortal, desgaste mental, governo genocida, desigualdade social, falta de recursos básicos, falta de concentração, adaptações, ausências, defasagem, pouco tempo, falta de interação, volta híbrida... Há quem tenha se adaptado bem, parabênizo. Não é meu caso. Aprendi algo? Ainda bem, e estou escrevendo sobre. Vou dizer que foi bom demais assim? Não. Ainda que não seja

culpa das partes envolvidas. Tentamos bastante.

Com todos os pesares, pude experienciar os estágios em dupla. Atenho-me aqui à experiência com o ensino médio. Vale um adendo nesse momento. Eu não queria dar aulas no ensino médio, profissionalmente falando. Aterrorizava-me a pressão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se aproximando. Empolgava-me mais a possibilidade de apresentar as ciências aos mais novinhos, sem que tivesse uma grande preocupação de como tal assunto seria útil para o mencionado exame.

Meu vínculo se deu com uma escola da rede pública, virtualmente. Daria aula a duas turmas unidas (A e B) da segunda série enquanto minha dupla ficaria com as aulas que ocorriam imediatamente depois, as do terceiro ano. A escolha das turmas se deu pelo horário, mas foi um alívio não ter pego o chamado “terceirão”. Convenientemente minha dupla, que já trabalha dando aulas, inclusive em cursinhos, assumiu a turma. Pude observar e aprender em suas aulas algumas formas pelas quais é possível lecionar preparando para o ENEM sem abrir mão do que acredita ser importante ao ensinar-aprender ciências e biologia.

Esboçando uma trajetória

Dias e horários definidos após reunião com o supervisor, mãos à obra. Por onde começo? Buscando referências. Livros em perspectiva evolutiva e referências de outras ordens, talvez seja um começo.

Nós podemos tirar inspiração de muitos locais, inclusive da arte, que pode conversar com as ciências. Filme, série, livro, música. Parte do processo de ser professora, para mim,

Cadernos de Estágio Vol. 4 n.1 - 2022

perpassa por assumir uma postura de busca ativa e constante em referências novas ou coisas que você já gosta. Tendo, nesse processo, um olhar atento que procure possibilidades de interações, que podem servir para integrar às aulas, caso julgue que caiba, ou apenas para manter o pensamento ativo. Não é um tutorial, apenas um movimento que tento me habituar a fazer.

Mesmo sabendo disso e de outras coisas tive uma dificuldade terrível para planejar, foi um esforço sofrido. Não gostava de nada que fazia, mas fiz o melhor que consegui. Mas vou até onde? Posso gastar tantas aulas com cada assunto? Com alguma ajuda organizei as aulas de forma que fizesse sentido. Seriam 9, a princípio. Eu tinha pouca noção de tempo. Organizar o tempo foi certamente um dos grandes aprendizados desse estágio.

Parte dessa trajetória de ensino remoto emergencial é que por vezes os encontros, se podemos chamar assim, são assíncronos. Minha observação foi assim, dias de videoaulas para aumentar a emoção de ser apresentada ao vivo à turma já no dia que assumiria as aulas.

Coletânea de pequenas curvas

I - Susto - Primeiro dia com a turma em uma frase: “Tudo saindo conforme o não planejado”. Uma hora é tão pouco! Mas queria que essa apreensão tivesse sido o único susto do dia. Descobri que o Meet, a sala de aula virtual, tem um problema pessoal comigo. Nada apresentava. De jeito nenhum. O único recurso visual era minha cara de desespero. Pensa rápido! Eu criei um plano B instantaneamente? Até sim, iria abrir um jamboard. Mas o nervosismo foi tanto que mesmo dando certo eu fiquei paralisada e

não usei. Um ótimo primeiro dia!

Não foi ironia, de fato foi legal. Descobri naquele momento que a galera era muito gente boa e receptiva comigo. Participativa também! Essa surpresa foi boa, não estava esperando. Sem poder contar com uma leitura presencial de expressões faciais e corporais, qualquer microfone aberto e comentário no chat foi uma vitória comemorada. Infelizmente, não consegui nessa e nas aulas seguintes abrir tantos momentos de discussão. Temendo o “danado” do tempo. Um tradeoff delicado demais entre se debruçar mais sobre determinada nuance de um tema ou conseguir dar o panorama geral da coisa.

II - Respiro? - Inesperadamente (percebemos esse padrão aqui), minha estrada reta foi um dia trocada na véspera por uma curva: reunião sobre o retorno gradual ao chão da escola. Todos os protocolos sanitários foram reforçados na reunião, que acabou com bolo sendo servido. Brincadeira, já haviam comentado como o espaço não é suficiente para o distanciamento, mas instalaram pias nos corredores e escala de intervalo. O bolo foi verdade. De toda forma, foi uma experiência em reunião de professores — híbrida, vi de casa.

A volta gradual alcançaria minha turma em algumas semanas. Esperando que essa fase de retomada não resultasse em falta de ar para ninguém, pude respirar inquietamente esperando a semana seguinte para o segundo encontro com os jovenzinhos, que já têm referências que não entendo. A diferença de idade, que ainda nem é tão expressiva, bate.

Nas semanas que seguiram, ri de mim mesma atrapalhada em vários momentos. Tive tarefa respondida com “Ctrl+C/Ctrl+V” e o infor-

túnio da conversa sobre isso ser interrompida para resolver afazeres que bateram à minha porta na exata hora errada. Coisas do remoto. Tive também o Meet desligando na minha cara uma vez.

Nesse tempo todo havia um limite de 1h das aulas em si e da plataforma mesmo. Dava o tempo e encerrava sem dó. Um dia, por acaso, não teve isso. Não sei quantificar quão grande foi minha surpresa quando a aula não encerrou e os alunos quiseram continuar comigo na chamada. Vimos vídeo e fizemos cruzadinha. Pouco depois voltei à realidade de que aquilo significava que minha dupla teria menos tempo na sua aula. Meu esquecimento causado pela alegria de tão bela curva foi perdoado, a pessoa faz suas aulas com uma folga de segurança.

III - Adaptações - Com a volta híbrida, a quantidade de alunos nas chamadas caiu, mas segundo meu supervisor não tinha tanta gente presencialmente também. Por causa disso, precisei adaptar o que pensara para as aulas já que alguns veriam com seu professor na escola o que os demais estariam vendo comigo, de casa. Planejamentos não são feitos para serem seguidos à risca. A flexibilidade faz parte das particularidades de cada turma, cada aula e também dos contratempos fora delas, então tudo bem por mim. Estava lá para aprender e reinventar o que achava saber sobre docência. Falando nisso, no estágio entendi um pouco mais o quanto eles sabem e o quanto não sabem sobre alguns assuntos, e com que profundidade abordar.

Mais tarde, passei um questionário de feedback sobre as aulas e alguns falaram que o retorno presencial ajudou muito a focar e ou-

tros que não estavam acompanhando de casa por falta de internet. Recentemente, uma pessoa me procurou, para facilitar a comunicação com o professor, e relatou que está trabalhando e não consegue acompanhar as aulas tampouco trocar de turno em um ano letivo, até agora ao menos, parcialmente remoto. Nesses momentos, outros detalhes, como as adaptações de planejamento, ficam totalmente secundarizados.

Priorizar o conteúdo, sem ser uma metralhadora de informações, foi uma opção minha ao pensar que aquela era a chance — dos que podiam comparecer — de conhecer de forma orientada um pouco da diversidade vivente de nosso planeta. Minhas aulas viraram um condensado só, passando rapidinho por cada ponto. Ao menos ainda deu para Kahoot, vídeos (que travaram meu navegador na hora de começar a aula) e persistentes participações da galera via chat e áudio.

IV - Quase o que há de melhor - Para amarrar pontas soltas, preciso dizer que teve mais uma curva no estilo “por essa nem o futuro esperava”. Gostei demais, demais, demais de estar junto àquelas segundas séries. Não sei se faria disso minha primeira opção, mas hoje vejo com muito bons olhos a possibilidade de lecionar para turmas do ensino médio, caso seja possível. Nota para minha turma? Dó. É não, é nota 10 (ela é brincalhona assim mesmo)!

No último dia, para ficar com um gostinho do primeiro dia de novo, o Meet me sabotou, mas diferente da primeira viagem eu não me desesperei tanto, apesar de me entristecer. Foi um ícone que transmitiu os slides para a tur-

ma no meu lugar. Eu ia mostrar outras coisas, mas paciência. As ideias não executadas — em mais de um momento durante as 6 aulas que no começo seriam 9 — não foram tempo perdido e sim combustível para alimentar futuras ocasiões enquanto professora/pesquisadora. Tudo soma. É uma sensação muito ruim se despedir sem sequer ter visto ninguém, mas é o que temos. Me ensinaram e provocaram demais.

Horizontes

De forma rápida, diria que meus horizontes, no momento, aproximam-se da docência, no exercício da profissão e/ou em algumas possibilidades de prosseguimento formativo - o que é, ao escolher esse ofício, idealmente para o resto da vida. Não acredito nem um pouquinho que essa escolha de caminho seja vocacional. Do meu ponto de vista, não tenho vocação ou nasci para nada em específico, nem para ser bióloga, muito menos professora. O que tenho é uma somatória de escolhas, de experiências que me atravessam e marcam/marcaram de formas múltiplas e imbricadas, e também de oportunidades variadas e conhecimentos adquiridos com muito tempo, treino e esforço. Não há, nesse sentido, atalhos.

Estou, para seguir, me permitindo sonhar. Ainda assim, digo que é muito difícil ter perspectivas de futuro quando o chão vem continuamente sendo arrancado de debaixo de nossos pés. Em especial, desde as eleições de 2018, acentuando-se desde o começo da pandemia no Brasil. Há uma frequente sensação de queda livre da qual é quase impossível ver qualquer estrada que seja por onde trilhar e se deparar ou não com desvios. Só sei que tentar fazer algo

é melhor do que ser engolida pela falta de perspectivas.

Parte do que me dá forças é saber que existem pessoas e iniciativas que existem e resistem construindo uma educação conforme o que acredito que vale a pena. Outra parte são os próprios estudantes aos quais pude conduzir aulas, que me abraçaram com suas palavras de incentivo. Compartilho algumas aqui: “suas aulas são muito divertidas, com certeza vai ser uma grande professora :)”; “As aulas foram ótimas, infelizmente chegaram ao fim. Desejo uma ótima caminhada daqui para frente”; “Grato por compartilhar seus conhecimentos para nós alunos. Queria muito ainda te encontrar, e te agradecer. Foi uma honra ter você, por esse tempo.”; “Espero que vc continue sendo assim, atenciosa, e siga seus sonhos, não pare nunca”. Não sou ainda a professora que quero ser, mas tenho ciência de que estou próxima do melhor que posso ser agora conforme o que já caminhei. Assim, tentando me apoiar nessas potências, permito-me caminhar em direção ao fim desse ciclo e além. E...

[...] essa curva tem um fascínio próprio
[...] Pergunto-me como é a estrada depois dela... o que há de glórias verdes e de tênues e acidentadas luzes e trevas... que paisagens novas... que belezas novas... e que curvas e ladeiras e vales há mais à frente.
(MONTGOMERY, 1908, p. 331)

Referência

MONTGOMERY, L. M. **Anne de Green Gables**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2020.

Construções corpóreas na feitura do projeto de intervenção para o estágio em Libras

Flávia Roldan Viana

Joanna Maria Fernandes

Maria da Vitória Araújo Almeida

02

O contexto inicial da nossa escrita

Somos surdas! Iniciar este relato com essa afirmativa tem o intuito de contextualizarmos nossa escrita a partir dessa tessitura. Uma tessitura silenciosa, mas que nos caracteriza e nos define diante de uma comunidade majoritariamente ouvinte.

No curso de Letras/Libras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), os estágios supervisionados são disciplinas organizadas em 4 semestres e ofertadas pelo Centro de Educação (CE). A informação poderia ser irrelevante se não fosse a especificidade do curso. O CCHLA é um centro que conjuga vários departamentos, entre eles o Departamento de Letras, no qual professores surdos e ouvintes estão lotados. A língua de sinais, de certo modo, flui como algo natural, é como se fosse uma língua sempre presente, seja nos corredores, seja nas aulas ou reuniões, nos quais alunos e professores surdos participam. O CE gerencia o curso de Pedagogia. Nesse curso, raramente encontramos alunos surdos. Os professores surdos do CE ministram suas disciplinas em vários setores, mas a língua de sinais não flui por este centro com a mesma naturalidade.

Em nosso curso, iniciamos o Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, no qual temos contato com a dinâmica escolar. Aqui, nós surdos, já enfrentamos as primeiras dificuldades. Não existe a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na matriz curricular da Educação Básica como é sugerido pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe

Cadernos de Estágio Vol. 4 n.1 - 2022

sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O referido decreto preconiza em seu Art. 14. § 1 Alínea II – “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos [...]”. Entretanto, esse ensino não foi, ainda, previsto nas escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Norte. Além disso, são ensinos não previstos anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2001) e, nem, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).

Dessa forma, essa atividade de observância do ambiente escolar limita-se às Salas de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), acontecendo em horários de contraturno do aluno, ou, algumas vezes, nas aulas de português. Ou, ainda, a estudo documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que em sua grande maioria contempla a proposta inclusiva, mas não a efetiva.



(Katerina Holmes/Pexels)

A inclusão de nós surdos precisa, necessariamente, ser mediada pela língua de sinais. “[...] Respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”. (SKLIAR, MASSONE & VEINBERG, 1995, p. 16). Dessa forma, uma escola que se pretende inclusiva para surdos precisa ser bilíngue. Apesar de haver várias discussões em torno do bilinguismo, que para nós surdos representa a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), é consenso que a língua precisa circular no ambiente. Não é só nós surdos que temos que saber a Libras, todos na escola, alunos não surdos, professores, diretores, servidores gerais, precisam compreender a língua de sinais.

Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas estejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngue, se apreciarão seus alcances e suas limitações, e novos conhecimentos sustentarão os atuais, mostrando suas insuficiências e seus erros. O modelo bilíngue tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. (SÁNCHEZ, 1990, p. 173).

Em nossa realidade as propostas inclusivas das escolas de nossa região não são bilíngues. Nem mesmo os Complexos Bilíngues de Referência para Surdos (CBRS) do município da cidade do Natal (RN), que são formados por dez grupos de duas ou três escolas municipais, responsáveis pela Educação Infantil e Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que podem vir a ter até 50% de alunos surdos matriculados (NATAL, 2011), cujo um dos obje-

tivos específicos é: “[...] acompanhar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, através de ensino bilíngue (Português – Libras), com a coparticipação de professor especializado “. Ou seja, um ensino bilíngue em que prevalece a Língua Portuguesa.

No Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, somos orientados a fazer um levantamento diagnóstico das necessidades formativas da escola, no que diz respeito à educação de surdos, para elaborarmos um projeto de intervenção. Quase todas as propostas dos projetos recaem na organização de “*Ateliers*” (Oficinas) de Libras Básico. Momento em que nos é oportuno atuar junto a comunidade escolar, professores, gestores, familiares, e, não somente, com os alunos da Educação Básica. Ao nosso ver, para o nosso curso Letras/Libras, especificamente, é o estágio de maior aprendizagem e vivências escolares, pois surgem outros caminhos formativos envolvendo o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, o ensino de Libras como L1 para surdos ou como L2 para ouvintes. E a troca de experiências entre nós alunos enriquece a nossa prática. O estágio é teoria e prática, como nos lembra Pimenta & Lima (2012).

Nos Estágios Supervisionados de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nos oportunizam a regência. Porém, é quando enfrentamos nosso segundo maior desafio: regência de uma disciplina que não existe. Muitas vezes cobrimos as “janelas” de aulas que não tem professor ou que faltou, o que não nos dá subsídios reais da regência. Esse é, ou seria, o momento de colocarmos na prática as teorias que aprendemos ao

longo do curso e de fazermos reflexões a partir da prática que observamos. Nesse sentido, os estágios precisam ser vistos “[...] como campo de conhecimento que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA & LIMA, 2012, p.29).

Feito a apresentação desse contexto inicial passaremos agora a discutir as vivências do Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, no qual relataremos duas experiências vividas: i) projeto de intervenção envolvendo a elaboração de um glossário bilíngue junto aos alunos surdos da Educação Básica; e ii) a elaboração e apresentação desse projeto de forma sinalizada, tendo sido a turma pioneira nessa modalidade. No relato dessas experiências discutiremos as produções sinalizadas que explorem a corporeidade, identificando as escolhas tradutórias que pudessem ser classificadas como construções linguísticas corporificadas com fundamentos na perspectiva da Linguística Cognitiva, tendo em vista que

A Libras não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual espacial da realidade (BRITTO, 1995, p. 21).

A Linguística Cognitiva, de acordo com Ferrari (2011, p. 14), compreende que “[...] a relação entre língua e mundo é mediada pela cognição”. Nesse sentido a conceptualização junto a influência do mundo externo constituem a língua. E um dos princípios que a orientam é a corporificação, em que se pode investigar as

Cadernos de Estágio Vol. 4 n.1 - 2022

influências encontradas na linguagem que são originadas das experiências que o ser humano tem sobre seu corpo e seu espaço em que ocupa no mundo.

Vale ressaltar que, esse primeiro contexto que ora apresentamos se materializa (ou se materializou) a partir das observações e reflexões desenvolvidas nas disciplinas de Estágios Supervisionados de Formação de Professores do curso de Letras/Libras.

Glossário em Libras – sinais específicos no Ensino Médio

Como explicamos anteriormente o Estágio Supervisionado para Formação de Professores II objetiva nos orientar a trabalhar com projetos de intervenção. Essa é uma oportunidade de atuarmos numa perspectiva investigativa, o que enriquece nossa práxis e a díade teoria-prática, pois

[...] a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução (BARREIRO & GEBRAN, 2006, p. 118).

Dessa forma, o presente projeto de intervenção buscou contribuir para que os alunos surdos tivessem acesso a um glossário sinalizado, o qual serviria como um auxílio nesse processo de aprendizagem, bem como na interação desses alunos no ambiente escolar. Essa interação entre os alunos e demais profissionais da escola se fazem necessários e importantes nesse processo de ensino-aprendizagem.

O glossário em Libras vem como uma ferramenta de apoio na aprendizagem, para que

“ o sujeito surdo muitas vezes é inserido em sala de aula sem o mínimo suporte”

através dela o aluno surdo se sinta mais confortável, e se torna uma estratégia de uso fácil e eficaz. Quanto ao ambiente escolar, é muito importante a interação e vale destacar que o sujeito surdo, assim como qualquer outro indivíduo, sente a necessidade de comunicação em todos os círculos de convivência, tanto na sociedade como entre os membros que compõem a sala de aula. Por isso, todos devem estar cientes da importância da comunicação entre eles por meio da língua de sinais, que é a forma como o surdo melhor se expressa e comunica em sua totalidade, pois se trata da sua língua natural, formada por elementos criados espontaneamente. De acordo com Vygotsky (2008), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Quando falamos em uma realidade inclusiva em que vivemos atualmente, o sujeito surdo muitas vezes é inserido em sala de aula sem o mínimo suporte, ou seja, não disponibilizam Tradutores Intérpretes de Libras e/ou professores que consigam se comunicar na língua de sinais. Como isso, dificulta ainda mais o processo de desenvolvimento desse aluno. Conforme atestado em Silva (2009, p. 50),

Em muitos casos, o surdo lê, mas não entende o que lê, não consegue construir o sentido do texto, tem o costume de ler as palavras

isoladamente, sem considerar seu contexto, costuma sempre buscar a tradução para a língua de sinais. O fracasso da leitura pela maioria dos surdos, por muitos anos, pode estar ligado a fatores como: (1) prática pedagógica em que o professor segue o caminho mais fácil ensinando palavra por palavra e descartando os elementos de ligação como preposições, conjunções e artigos, pois deduzem que a língua de sinais não possui estes conectores; (2) grande maioria dos professores que ensinam a língua portuguesa para surdos não são fluentes na língua de sinais, o que acarreta um grande barreira na mediação entre professor e aluno, além da descaracterização da Libras como língua efetiva, e, por último, (3) o fato de os surdos estarem diante de textos em português e não em Libras.

Assim sendo, faz-se necessário buscar estratégias que auxiliem os surdos nesse processo de aquisição do português, bem como nas demais disciplinas. Aí entra a importância do glossário sinalizado como ferramenta para auxiliar o aluno surdo nesse processo. Através desse glossário o aluno surdo poderá tirar dúvidas acerca das palavras nas quais ele ainda não fez a associação com o sinal, ou por ventura e falta de uso tenha esquecido da escrita da palavra do sinal em questão.

Pensando nisso, é possível oferecer estratégias prazerosas e que alcancem os objetivos propostos, principalmente no âmbito escolar, propiciando ao surdo uma maneira de obter conhecimento fazendo uso de sua língua, a Libras, estimulando ainda mais nesse processo de interação e aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

Os conteúdos a serem criados no glossário foram organizados de acordo com as necessidades e dificuldades de cada aluno. Nos encontros síncronos dialogamos com os 03 alu-

nos e assim através de conversas íamos percebendo as dificuldades e necessidades de cada aluno, pontuando os temas mais importantes para a criação do glossário. No primeiro momento fomos conhecendo as especificidades de cada aluno, buscando entender a trajetória de cada aluno, com o objetivo de compreender melhor as suas dificuldades e necessidade, sendo assim, criar um glossário que atendesse de maneira objetiva e precisa as suas necessidades.

Com relação à elaboração do glossário, os alunos se mostravam sempre interessados, atentos, e de um modo geral, animados com a ideia de uma ferramenta de consulta na qual eles teriam acesso para sanar suas eventuais dúvidas. De modo geral, todos os sinais a serem inseridos no glossário atendeu suas eventuais necessidades.

E porque, então, a criação desse glossário sinalizado? As influências socioculturais passam por cinco estágios relacionais: o corpo, o outro, o objeto, o meio físico e o meio social. De acordo com Gomes (2005 apud RIBEIRO 2016),

[...] o CORPO como recebendo informações por meio dos sentidos, por meio das percepções; o OUTRO como mediador entre o eu e o mundo; o OBJETO que trabalha como estímulo a identificação; o MEIO FÍSICO proporciona o contato com o universo das informações; o MEIO SOCIAL participa na influência sobre o sujeito em suas posturas socioculturais.

Desta forma, podemos entender que, para o surdo, o conhecimento advindo de glossários sinalizados provoca impactos em nosso processamento cognitivo, tendo em vista que nossas sinalizações em contato com o mundo a nossa volta valem-se principalmente das

percepções visuais, desenvolvendo habilidades capazes de expressar e compreender mensuração, como distância, tempo, tamanho, quantidade, velocidade, espaço, intensidade, construindo nossa competência cognitiva a partir de nossas experiências visuais em relação ao nosso entorno.

Projeto de intervenção sinalizado

O Estágio Supervisionado para Formação de Professores II possui duas atividades avaliativas para nós estudantes-estagiários: a elaboração do projeto de intervenção e o relatório final de estágio. Nesse semestre, essas duas atividades puderam ser entregues em duas modalidades: na língua portuguesa escrita e sinalizado na língua brasileira de sinais. Essa última modalidade, consideramos um ganho para a comunidade surda acadêmica da UFRN.

As regras são simples. Nós surdos deveríamos sinalizar tópicos dos elementos pré-textuais e textuais do projeto, a saber: apresentação do projeto (instituição, curso, nome do projeto, graduandas e professora orientadora), introdução, justificativa, objetivos geral e específicos, delineamento de métodos (estratégias e procedimentos), cronograma, identificação de recursos, proposição de avaliação pelos participantes e referências, com a possibilidade de incluir citações diretas com a indicação do sobrenome do autor, ano e página da citação.

Nossa produção pode ser conferida pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=DiYTK-FX76Vw>.

A realização desta possibilidade para nós surdos foi de grande valia para nossa formação acadêmica e também pessoal. Diante

dessa jornada foi possível suprir as expectativas que tínhamos acerca do dia a dia vivenciado em uma escola, pois enquanto futuras docentes tivemos a oportunidade de vivenciar e refletir sobre os diversos aspectos que estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem em uma instituição de ensino, possibilitado uma nova compreensão da importância de relacionar a teoria à prática, e algo que me chamou a atenção, me fez perceber que vai além de uma profissão, trata-se também de exercer nossa empatia, nosso esforço em buscar estratégias para melhor atender as expectativas e necessidades desses alunos.

Ao finalizar o estágio, foi perceptível a importância de fortalecer a relação entre a teoria e a prática, com base no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais demanda a utilização de conceitos adquiridos, tanto na vida acadêmica, profissional, bem como a pessoal, através do planejamento, organização e execução das atividades, que certamente foram de valor imensurável para minha experiência e formação docente. Portanto, a prática tem um grande significado, isso para que venhamos a adquirir consciência da realidade vivenciada pelos alunos e do atual cenário das escolas públicas.

Em conclusão, esse momento de preparo para o nosso futuro exercício como docente e qualificação enquanto estudante, além de nos proporcionar momentos de observação — que foram essenciais para que pudéssemos relacionar a prática com a teoria, bem como ter uma aproximação com os alunos, com o dia a dia deles no espaço da instituição —, sem dúvidas, irá tornar nossa prática docente mais proveitosa, o

que certamente acarretará em uma formação de qualidade aos nossos futuros alunos.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas & GERBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITTO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística Cognitiva**. Rio de Janeiro: Contexto, 2011.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto: complexos educacionais bilíngues de**

referência para surdos. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em Libras:** Uma proposta com foco na formação de TILS. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2016.

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas: Ceprosord, 1990.

SILVA, Fábio Ireneu da. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais:** SignWriting. 114 f. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia & VEINBERG, Silvana. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, [S.l.], v. 2, n. 69, p. 85-100, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Da semente ao florescer

Júlia Robert Teixeira

03

Escolhendo o solo

O último semestre da graduação em Ciências Biológicas chegou. Finalmente um suspiro e o que eu vou fazer agora? Um mês antes, “Graças a Deus que vai acabar...” e agora “Meu Deus, não quero que acabe!”. Nós esperamos que ao final do curso, estaremos nos sentindo mais preparados, que já teremos decidido tudo a respeito dos nossos próximos passos e a verdade é que mesmo chegando ao fim, é ainda apenas o começo. Não tem nenhuma disciplina ou terapia que forneça qualquer preparo para lidar com vidas e escolher o solo, onde iremos colocar todo o nosso cuidado, com toda certeza, não é uma tarefa fácil. O solo que nos acolheu, foi o da Escola Estadual Walfredo Gurgel, escola essa que faz parte da minha história, pois meu irmão estudou todo o Ensino Médio nela e agora, eu estaria lá, como professora.

Logo conhecemos a nossa supervisora, aquela que nos guiaria — e nos guiou — da melhor forma possível, e soubemos que poderíamos contar com ela. Além dos conteúdos e atividades propostas, ela se tornou amiga e conselheira. As 1ª e 2ª séries nos receberam bem. Câmeras desligadas, microfones silenciosos, mas ao menos no chat, sabíamos que não estávamos sozinhos e não estávamos em nenhum minuto. Segundo Corazza (2012), o verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula, porque antes mesmo de iniciá-la, ela já está em tudo e dessa maneira, aparecem as incertezas, como: “Qual a melhor maneira de conduzirmos nossas aulas?”; “Será que eles vão participar?”.

Então é para isso que serve a preparação do solo... A gente não sabe se vai dar certo,

mas é preciso dar o primeiro passo, ou melhor, a mão na terra, dar as melhores condições para que no momento do plantio, essa semente possa crescer saudável. Além de não hesitar, quando as incertezas chegarem, pois a partir desses próprios questionamentos, é que nos tornamos prontos para a colheita.

Plantando a semente

O ato de plantar a semente, emprega a interação do ser com o solo. No estágio, essa interação foi sendo construída a cada encontro com os estudantes e a cada dia, tentando tornar o ambiente da sala de aula — remota — mais agradável. O ensino remoto veio para nos mostrar o quanto a gente consegue se reinventar a cada nova jornada. Assim, como uma semente que no processo de brotamento se depara com as adversidades do meio externo, a gente precisa aprender a superar. Mas isso não é tão simples assim. A ansiedade, o medo de não dar conta, de não ser claro, de ser chato, o cansaço... Tudo isso, veio para nos tirar da nossa zona de conforto e nos levar a um passeio que nos lembra uma montanha-russa.



(Tivasee/Pexels)

Longas horas em frente ao computador, muitas leituras, atividades para fazer, correção de atividades... Tudo isso, com o objetivo de motivar os estudantes a não desistirem da gente. Mas como ser o motivador se estamos desmotivados? Eu nunca quis ser professora, não até o primeiro semestre do curso. Lá em 2016, eu precisei sair da minha zona de conforto, sair dos laboratórios — algo com que eu já tinha familiaridade —, guardar o jaleco e seguir para a sala de aula. “O que eu posso oferecer?” Eu nem nunca fui a aluna que mais orgulhou meus professores de Biologia, como que agora eu vim parar nessa posição? Bom, eu não sei.

Ser professor é difícil. Eu cresci com o discurso de que para ser professor você tinha que ter um dom. Eu não acho isso. Eu não tenho um dom — por mais que os outros falem isso —, eu tenho coragem. Coragem para enfrentar tantas realidades que irei me deparar, tantas histórias para conhecer e, principalmente, muita coragem para encorajar o outro. A gente acha que uma pessoa só está crescendo porque ela está no topo do pódio e esquecemos que uma semente já está brotando lá dentro do solo. A radícula é tímida e por vezes, a gente acha que nada está acontecendo, mas de repente, num olhar desprezioso a gente enxerga vida.

Uma das minhas maiores preocupações em me tornar professora é saber se o que eu ensino faz sentido para o estudante. Se aquele conhecimento vai acrescentar algo na vida desse ser ou se eu estou apenas repassando o que me passaram. Lembro de uma aula do estágio IV, em que foi apresentado um trecho do “Livro dos abraços”, escrito por Eduardo Galeano (2012), que diz o seguinte:

“O cacique levou um tempo. Depois, opinou:
– Você coça. E coça bastante, e coça muito bem.

E sentenciou:
– Mas onde você **coça** não **coça**.”

E isso mudou algumas coisas dentro de mim.

Cuidado constante

Hoje eu sei que me tornei o melhor que podia ser. Ser professora é o melhor que eu posso ser. Para muitos é pouco, é falta de opção ou de motivação, para mim é cuidado. É lembrar de quem cuidou de mim e confiou sua coragem para me impulsionar lá para frente. Quando a gente planta algo, a gente fica ansioso para colher, mas é nesse período, entre o plantar e o colher, que a gente aprende sobre o cuidar. Preparar a aula é difícil, dar a aula é difícil, mas nada disso é difícil ao ponto de nos preocuparmos em como esse conteúdo chega para nossos estudantes.

Será que vai fazer sentido? Será que ele aprendeu? Será que está acontecendo algo em casa? Por que será que ele não fala nada? Se isso já é difícil de saber presencialmente, à distância não é nada fácil. Ao longo do estágio essa preocupação foi diminuindo, a utilização de jogos e atividades mais interativas ajudavam os estudantes a entender melhor o assunto e assim, a gente dormia tranquilo. Mas uma preocupação ainda é válida: a gente estava preocupado com os que estavam ali, e o restante que não ia para a aula?

Florescer

O último dia de estágio passou mais rápido do que qualquer um. Ensaiei um discurso de até logo, achando que ficaria mais fácil, mas logo a chamada de vídeo acabou e a realidade chegou. Enviamos um questionário online, com o objetivo de que eles nos avaliassem... Mal sabem eles, que às vezes eu fico lá olhando o que eles disseram e como isso muda o meu dia.

“Aprendi coisas interessantes que morria e não sabia. Vocês são perfeitos!” (FONTE PESSOAL, 2022).

Amei as aulas com vocês, tudo bem explicado se tem alguma dúvida vocês tiraram apesar de eu não ser muito comunicativa pois tenho muita vergonha mais adorei ter vocês. Sentirei saudades, quando volta as aulas presenciais tratar de ir na escola ver nós!

[...] fazem parecer que é só uma conversa e q n precisamos nos preocupar ou ficar tensos, só de acompanhar a conversa já seria o suficiente...

[Eles] sempre tentavam explicar da maneira mais fácil de entender possível e sempre davam exemplos bem claros.

(FONTE PESSOAL, 2022)

Bom, esses foram os pontos **positivos**.
Vamos aos **negativos**:

Vocês irem embora, tirando isso não tenho nenhum vocês são perfeitos.
Nenhum. Vocês merecem crescer.
Teve algum ponto ruim?
Nenhum. Só que acabou muito rápido...
(FONTE PESSOAL, 2022)

A minha primeira experiência de aula foi como bolsista de extensão. Lá em 2018, eu

decidi que queria estar ativamente na universidade. Tentei algumas seleções de bolsas, mas não consegui nenhuma. Na primeira semana de aula, a nova professora falou de um projeto que ela iria realizar e iria precisar de bolsistas, mas era para a construção de uma horta escolar... Eu cuidando de plantas? Logo nessa bolsa, eu passei. E ali mudou tudo. Eu era a semente de outra pessoa, ela preparou o solo, sempre atenta aos cuidados comigo. E mesmo ela não estando mais por perto, eu sei que floresci.

Esse é o mesmo sentimento que quero levar a cada solo que eu passar. De uma maneira ou outra, a gente sempre floresce. Tem vezes que demora demais, que a gente acha que está errando... Será que é muito sol? Será que é muita água? Às vezes é só o tempo, pedindo paciência, nos ensinando a olhar ao nosso redor e insistir. Como em uma frase que um dia escutei: “É pela fresta que se entra luz”, a gente só precisa ver. Porque quando menos se espera o outro floresce e então, a gente entende e planta de novo.

Referências

- CORAZZA, SANDRA. **Dedicatório de criação:** Aula cheia, antes da aula. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.
- GALEANO, EDUARDO. **O livro dos abraços.** 9. ed. - Porto. Alegre: L&PM, 2012.

O museu que abriu suas portas e nos trouxe de volta

*Andressa Lima
Ewerton Arison
João Léo Rodrigues
Airton Andrade*

04

Sonho

Carl Sagan (2019), no livro “Pálido Ponto Azul”, ao escrever a dedicatória, diz: “Para Sam, outro errante. Que sua geração veja maravilhas jamais sonhadas”. Ao pensar sobre esta frase, de súbito vem à mente o ser professor, o ser professora. Para nós, professores/as são aqueles/as que realizam as ditas maravilhas jamais sonhadas, mas também aqueles/as que sonham. Como início de nosso relato referente ao segundo estágio curricular, escolhemos esse trecho escrito por um físico e biólogo, amante da vida e das estrelas, por representar o nosso grupo, que é composto por três estudantes das Ciências Biológicas e um da Física. O que sentimos, neste momento, é identificação e pertencimento.



Dedicatória do livro ‘Pálido Ponto Azul (2019)’, de Carl Sagan (Fonte: Andressa Lima da Silva/2021)

A caminhada em um curso de licenciatura é repleta de grandes experiências, reflexões, aprendizagens e discussões. É uma estrada longa e que, logo nos anos iniciais, nos coloca em contato com a prática e com um mundo pouco desbravado. Para muitos, a aventura começa nos estágios, onde expectativas geradas sobre o encontro escolar aparecem e questionamentos surgem com uma grande constância, principalmente sobre como vamos falar de ciências e se somos capazes de fazer tal feito. Mesmo com tantas questões, abrimos as portas e caminhamos em direção ao que estava por vir.

Depois de ter passado pelo Estágio Supervisionado de Formação de Professores I em um momento de pandemia, nos encontramos diante do Estágio Supervisionado de Formação de Professores II ainda imersos nas incertezas provocadas por uma realidade insegura e dolorosa. Deparamo-nos com um ensino remoto estabelecido, um curto período de aulas, distância dos amigos e da rotina, educação sob desmonte e ciência sob ataque. Além disso, em nosso grupo de estágio, quase todos eram estranhos uns aos outros, o que contribuiu para que as incertezas ficassem maiores. A pandemia, a constante falta de confiança, de investimento no ensino e na pesquisa e a ausência de contato com tudo que nos lembra o porquê de estarmos seguindo essa estrada foram cruéis, agiram como se o conhecido estivesse distante, como se nada fizesse mais sentido e o chão estivesse duro demais para pisar. Mas decidimos calçar sapatos mais confortáveis e seguir adiante.

Caminho

O caminho desse grupo de futuros físi-

cos e biólogos seguiu pelo desconhecido, com muitos momentos nos quais não sabíamos para onde ir ou o que fazer. Por sorte, no início, encontramos dois guias e logo percebemos o que os impulsionava e não os deixava perdidos: em um, o apreço pela ciência, pela formação de novos/as cientistas e professores/as, pela música e pelos sonhos; na outra, uma forma cativante de ensinar ciências a quem quer que seja, correndo pelas suas veias a certeza que a educação é para todos/as — é visível o seu cuidado com o que se dispõe a fazer. Esses guias se tornaram nosso orientador e nossa supervisora nesse trajeto trabalhoso. Nesse caminho, encontramos um espaço onde desejamos entrar e conhecer: o Museu de Ciências Morfológicas da UFRN, lugar que ensina, forma, faz ciência e devolve à sociedade o que produz. No passeio virtual, nos inspiramos com o espaço físico e com o trabalho que é feito no local, tão rico e cheio de oportunidades, que nos fez pensar sobre ciências, os lugares que ela ocupa e como chega às pessoas.

Cada ambiente do Museu é único, é um lugar que parece levar em consideração e fazer questão de cada pessoa que está presente. O espaço físico do Museu possui uma sala de exposição temporária e três salas expositivas fixas, mas a forma com que os/as monitores/as as apresentam podem ser mudadas, o que demonstra cuidado, acolhimento e preocupação com quem o visita. O Museu precisou se adaptar às limitações impostas pela pandemia da COVID-19 e migrou para o espaço virtual, utilizando plataformas e mídias sociais como uma forma de compartilhar conteúdos, ensinar ciências e executar projetos, o que tornou esse

lugar de extensão, ensino e pesquisa ocupante de muitos espaços, com o intuito de alcançar pessoas e popularizar a ciência tão bonita que fazem.

Graças ao “Museu virtual”, a nossa visita continuou. Ao conhecer as três salas que citamos anteriormente, pensamos sobre a possibilidade de intervir usando uma delas como espaço de inspiração e, ao refletir, escolhemos a Sala do Mar por ser um local inspirador e de pertencimento para alguns de nós, o que deixaria qualquer tarefa mais aconchegante e prazerosa. O sentimento de pertencimento e o desejo de desempenhar uma ação importante nos contagiou de uma forma mais intensa, já que um componente do nosso grupo outrora estava inserido como monitor no nosso campo de estágio e constantemente dividia seu trilhar com o Museu. Durante encontros, conversas e depois de muito pensar, nos inspiramos no que essa sala oferece e decidimos nos mover ao encontro da comunicação marinha, encorajados pelas peças expositivas presentes na Sala do Mar e também indagados pela forma com que esses animais se comunicam embaixo d’água. Ainda fomos impulsionados pelo próprio Museu, um lugar conectado às novas tecnologias, que valoriza a comunicação e a educação científica. Além disso, o tema passeava entre a Biologia e a Física, ideal para a composição de nosso grupo.

O conteúdo escolhido para a maior integração entre as licenciaturas de Física e Biologia foi o de ondas, e dentro desse tema escolhemos as ondas sonoras para explicar como as baleias e os golfinhos se comunicam. Com isso, partimos para a escrita dos nossos rotei-

ros, sempre juntos e com o cuidado para que o material não tratasse apenas sobre Biologia ou apenas sobre a Física, prezando sempre pela interdisciplinaridade. Um exemplo foi o primeiro vídeo publicado, intitulado “surfando nas ondas da comunicação” e postado no Instagram do Museu. Nele começamos explicando o que são as ondas, quais os tipos e como se propagam, logo depois tratamos sobre tópicos mais biológicos, como os órgãos necessários para que essa comunicação acontecesse e fosse efetiva no ambiente marinho.



Sala do Mar do Museu de Ciências Morfológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Fonte: Centro de Estudos e Monitoramento Ambiental/Museu de Ciências Morfológicas/2021).

Onde

Para comunicar um mar que tem tanto a dizer, escolhemos a “voz” de dois grupos dentre seus tantos integrantes: as baleias e os golfinhos. Fascinados pela forma com que esses animais se localizam e se comunicam em seu habitat natural, resolvemos apresentar um conteúdo didático para que mais pessoas pudessem conhecer e entender como a comunicação acontece embaixo d’água, processo que chega a parecer mágica, algo que pode ser distante para a realidade de muita gente.

Durante a elaboração desse conteúdo, recebemos uma inspiração de um dos nossos guias. Ele deu a ideia da nossa série de postagens se chamar Papo de Baleia, já que nós iríamos falar também sobre esses animais. Car-

regamos esse título conosco e a partir disso planejamos seis postagens, nos formatos de vídeo e post em card, onde discutimos a importância da comunicação, as ondas sonoras, como as baleias e os golfinhos se comunicam e onde encontramos esses animais no Rio Grande do Norte. Essas postagens tiveram o objetivo de aproximar ciência e sociedade e foram feitas com muito empenho pelo nosso grupo que tanto se envolveu com a comunicação embaixo d’água. Em algumas dessas postagens utilizamos o título Papo de Baleia com muito carinho, mas nomeamos o nosso projeto de “Como os animais marinhos se comunicam? Mergulhando no oceano da comunicação”.

Mais uma vez motivados pelo trabalho que havíamos conhecido, divulgamos o material através do *Instagram* do Museu de Ciências Morfológicas, onde falamos sobre a comunicação subaquática e mostramos sons de baleias e golfinhos. Escolhemos usar essa plataforma para que mais pessoas fossem alcançadas, para que o Museu tivesse um bom retorno e, principalmente, para que o conhecimento e a ciência ocupassem um lugar de maior visibilidade. Nesse projeto não fizemos nada sozinhos, nossos guias, a quem tanto demos as mãos e a quem devemos gratidão, permaneceram conosco durante toda a elaboração e todo o percurso, corrigindo, incentivando e apoiando.

Na continuidade desse caminho, recebemos muitos comentários bons daqueles que acompanharam nosso conteúdo, das pessoas que compõem a coordenação do Museu e dos novos seguidores. Esse *feedback* encheu nossos corações de encorajamento e felicidade. Com tantas dificuldades e distanciamento do

que parece ser real, sentimos como se o Museu tivesse nos trazido de volta para casa, como se nos tivesse relembrado ao lugar que pertencemos e tivesse colocado em nós uma lembrança de que é preciso continuar fazendo e resistindo muito para que o ensino de ciências continue aceso como uma vela na escuridão.

Isso nos faz refletir sobre “onde” e sobre “sonhos”. Nos perguntamos onde a ciência deve estar, onde o/a professor/a de ciências deve atuar e se seus sonhos devem estar presos em uma sala de aula formal. Sonhos não combinam com limitações e o espaço não-formal de ensino nos abriu portas e nos mostrou, junto com as redes sociais, que somos capazes de executar o que planejamos, ir além dos limites e alcançar o que não imaginávamos. Com isso, entendemos que sim, professor/a é aquele/a que sonha, realiza e ocupa. E a ciência também é. E é de todos.

Nessa trilha da formação de professores e professoras, aprendemos que é necessário estar em contato com o que nos relembra e com o que nos traz de volta. Com o Museu, que nos permitiu popularizar o acesso a muitas informações talvez antes pouco conhecidas, com o estágio e com nossos dois guias foi assim: uma experiência para relembrar. E hoje, dando mais um passo para nos tornarmos professores/as, se nos perguntarem qual lugar a nossa ciência vai ocupar, bem... Que ela ocupe todos e realize maravilhas jamais sonhadas.

Referência

SAGAN, Carl. **Pálido ponto azul: uma visão do futuro da humanidade no espaço**. Companhia das Letras, 2019.

Virtual até planta!

Pedro Henrique Gomes do Nascimento

Francislayne Cortez da Silva

Ikaro Luiz Ferreira Santos de Freitas

Maria Clara Filgueira Gomes de Sousa

Vitoria Maria Leonida Pereira

05

A tão aguardada disciplina de estágio, aquela que esperamos desde a primeira aula de Fundamentos da Educação ansiosos para pôr em prática todo o conhecimento teórico que acumulamos sobre como ser um bom professor. Infelizmente, nossos planos sofreram percalços devido à “gripezinha”, mas não nos abalamos, resolvemos encarar mesmo assim o desafio. Surgiram várias dificuldades ao longo deste estágio, tivemos que adaptar nossa proposta de projeto, pois devido à pandemia, o acesso às escolas e encontros presenciais estavam limitados, mas os princípios do ensino continuam os mesmos, e conseguimos nos reinventar nessa nova realidade.

Os primeiros dias da disciplina foram bem ansiosos, por pagarmos a disciplina de maneira híbrida, algo que era novo para o grupo, mas ao longo das aulas percebemos que, mesmo com toda essa situação, nem tudo estava perdido e que conseguiríamos adaptar nosso projeto para o modelo virtual sem prejuízos, e ainda ampliar o nosso público alvo com as redes sociais. Os professores nos estimularam muito com isso, nos levando a pensar fora da caixa com relação ao ensino tradicional de forma presencial — já que a pandemia nos impediu de termos essas interações presenciais devido às práticas de contenção da COVID-19 —, e que levando nosso projeto para o mundo digital conseguiríamos cumprir com nossos objetivos e expandir a nossa ideia para diversas pessoas de todas as idades.

E então começaram as longas semanas de reuniões para escolhermos qual seria o foco do nosso projeto. Em seguida, tivemos a oportunidade de conhecer melhor o Museu Câmara



(Irina Iriser/Pexels)

Cascudo da UFRN, onde seria aplicado o nosso projeto de estágio e, após várias discussões entre o grupo e com os orientadores, finalmente conseguimos decidir qual seria nossa proposta para assim dar início a elaboração do projeto propriamente dito. Por unanimidade, escolhemos trabalhar na área da botânica, pois todos os componentes do grupo possuem características comuns no âmbito da botânica. Portanto, a nossa proposta seria voltada para o parque presente no museu, que possui uma variedade incrível de plantas, mas que, infelizmente, as pessoas não tinham acesso neste período de pandemia, e isso nos motivou ainda mais, pois teríamos a possibilidade de levar o museu e o parque para casa das pessoas através de uma cartilha ilustrativa, além contribuir com o combate à cegueira botânica, nosso principal objetivo.

Com isso, foi idealizado um projeto voltado às plantas, mais especificamente ao combate à cegueira botânica, algo tão comum na nossa sociedade, utilizando as plantas presentes no Jardim Sensorial do Parque do Museu. Apesar das plantas estarem presentes em tudo que fazemos, elas ainda não recebem a sua de-

vida importância e passam despercebidas por algumas pessoas. Na escola, a botânica, para alguns, é aquele famoso conteúdo descartável, que os alunos apenas decoram para as provas, assim como química orgânica, matemática logarítmica, entre outros, mas isso acontece devido à falta de conhecimento sobre esses assuntos. A relação que as plantas têm com nosso cotidiano e o conhecimento sobre sua importância para nossa vida podem simplesmente deixar o conteúdo mais atrativo. Infelizmente, esses conhecimentos acabam se perdendo, por serem considerados descartáveis. Esse sentimento de que a botânica e que os conhecimentos sobre ela não são considerados úteis para nosso dia a dia é denominado Cegueira Botânica.

Com o intuito de combater essa cegueira botânica o grupo decidiu usar as plantas situadas no parque do Museu Câmara Cascudo para desenvolver uma cartilha, destacando as características de plantas que podem ser observadas no dia a dia de crianças de ensino fundamental, tanto de plantas frutíferas como de plantas



(Leah/Pexels)

usadas para a ornamentação. No primeiro momento pensamos em levar crianças de um determinado colégio ao Parque Educacional Raimundo Teixeira da Rocha (o parque do museu) para que elas pudessem ter a experiência que o Jardim Sensorial proporciona e um maior contato com as plantas, mas devido a conjuntura da pandemia, não foi possível desenvolver esse projeto de forma presencial. Assim, fizemos a adaptação do projeto para o formato remoto, com a construção de uma cartilha digital, na qual foram selecionadas 10 plantas do parque e foram fotografadas e identificadas, com seu nome científico, nomes populares, principais características e algumas curiosidades, com uso de uma linguagem simples, sem termos técnicos, possibilitando o acesso a todos os públicos.

A cartilha foi disponibilizada de forma virtual através das redes sociais do Museu Câmara Cascudo (@mccufrn) e também no Instagram do Grupo de Trabalho de Estágio da UFRN (@gt.estagio.ufrn), com o intuito de permitir e facilitar o acesso do público ao material. Ao final da cartilha inserimos um link do *Google Forms* com algumas questões sobre morfologia e a importância das plantas para o ecossistema, na intenção de utilizar as respostas obtidas como forma de avaliar o aprendizado e a experiência vivenciada.

Os principais desafios que encontramos foram relacionados ao modelo remoto. A falta de contato presencial com os orientadores — que apesar das circunstâncias nos deram todo o apoio necessário — e as dificuldades em planejar e executar as ideias devido ao atípico contato com o ambiente em que iríamos trabalhar e com os nossos colegas de grupo, isso podemos

citar como pontos negativos, os quais precisamos enfrentar para executar nosso projeto.

Apesar de todos os obstáculos enfrentados, as vivências das experiências proporcionadas pela disciplina foram de grande importância, não apenas para o nosso desenvolvimento profissional, mas também no individual e nas práticas em grupo. Atividades e discussões sobre diversos temas e abordagens, assim como os relatos dos demais grupos durante as aulas no decorrer da disciplina permitiram a ampliação e percepção da continuidade dos conhecimentos que eram adquiridos. Fazer o estágio em um período de pandemia não é fácil, enfrentamos muitos obstáculos, mas conseguimos superá-los e aprender a nos reinventar a cada nova situação. Finalizamos o nosso estágio com a sensação de missão cumprida, não foi como esperávamos, mas a experiência adquirida foi de grande importância. Conseguimos levar nossos conhecimentos e um pedacinho do Parque do Museu para cada pessoa que teve acesso a nossa cartilha, sempre ressaltando como as plantas são essenciais para a vida na Terra e a importância da preservação do meio ambiente.

O ensino da Herpetofauna da Caatinga por meio de um webcurso *online*

*Paulo William Sales Duarte
Larissa de Sousa Araújo
Déborah Praciano de Castro
Isabel Cristina Higinio Santana*

06

O estágio supervisionado é uma das principais atividades dos cursos de Licenciatura, sendo o responsável pela reflexão do licenciando sobre a prática docente, ajudando a construir sua identidade como futuro professor (KRASILCHIK, 2004; DE FIGUEIREDO-SOUZA & FERREIRA, 2020). Apesar do componente prático, o estágio não se dissocia da teoria (MENDES et al., 2021), e, além disso, está intrinsecamente ligado às interações entre a universidade, escola e sociedade, incluindo aqui os problemas que possam existir em qualquer um dos segmentos (MAUAD & FREITAS, 2021).

A pandemia de COVID-19, segundo Mendes et al., (2021) trouxe um caráter “atípico” aos estágios supervisionados que tiveram que se reestruturar tendo em vista o isolamento social e gerar novos paradigmas reflexivos em um contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE) com substituição de aulas presenciais por aulas síncronas e assíncronas mediadas por meios tecnológicos (BANDEIRA & MOTA, 2021) como proposto pelas Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020 a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c).

Nesse contexto, nós descrevemos abaixo o relato sobre a construção de um webcurso como proposta de estágio em um contexto de ERE.

Como surgiu a ideia de construção de um webcurso no estágio supervisionado?

A proposta de um webcurso on-line surgiu de uma atividade da disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Médio (ESEM I), no

campus da Faculdade de Educação de Itapipoca/FACEDI, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) durante o período de Setembro de 2021 a Janeiro de 2022. Inicialmente, as atividades do estágio seguiram o padrão proposto pelo professor da disciplina, com sugestões para a elaboração e execução de atividades com os registros das experiências didáticas. Tal proposta indicava atividades para o planejamento, a observação e regência. Cada uma delas realizada de modo presencial no Ensino Médio (EM), assim como as suas etapas constituintes. Houve alterações, por conta das “ondas” de contágio do COVID-19, o que de modo geral, levou a universidade a continuar optando pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), que já vinha sendo realizado desde 2020.

O 1º ano do EM é um momento importante para os alunos, pois representa a transição do Ensino Fundamental (EF) para a fase final da Educação Básica, e marca uma nova etapa de estudos em que ocorrerá a construção e preparação para o caminho profissional.

Nisso, considerando a necessidade de reestruturação do programa disciplinar, foram propostas atividades para que as etapas constituintes da disciplina ESEM I pudessem ser realizadas, na perspectiva do ERE. Para contemplar a carga horária da disciplina e a participação de todos os estagiários, optou-se por um trabalho em duplas. Deste modo, todas as atividades e experiências aqui relatadas aconteceram de forma remota, incluindo os encontros da Disciplina de Estágio. Para a realização das atividades, utilizou-se a plataforma *Google Meet* e/ou outras Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) similares.

Destacamos neste relato, a atividade executada pela dupla de estagiários, autores deste artigo. A proposta envolveu o planejamento, produção e execução de um webcurso on-line, com total de 20 horas de regência, e aproximadamente 100 horas de planejamento, execução e realização da atividade proposta. Nosso webcurso apresentou abordagens relacionadas à Herpetofauna da Caatinga (Link de acesso: <https://willsales3.wixsite.com/websiteherpetocauec>). A temática foi selecionada com base no currículo de biologia do 1º ano do ensino médio e o tema do webcurso foi apresentado nos comentários de uma publicação na sala de aula virtual da turma (*Google Classroom*), assim como foi solicitado pelo professor da disciplina.

Por que a temática, Herpetofauna da Caatinga?

Decidimos trabalhar com a Herpetofauna da Caatinga, em virtude da relevância do tema. A região de realização do estágio apresenta grande diversidade de anfíbios e répteis (GARDA et al., 2018). Outro aspecto relevante para a nossa escolha, considerou nossa proximidade e a dos alunos com esses seres no seu cotidiano, pois a maioria mora em regiões rurais.

Os anfíbios e répteis da região apresentam alta importância ecológica e são bioindicadores da qualidade ambiental, como declara Borges-Martins (1997):

“(...) Enquanto as cobras e lagartos são exemplos de espécies nocivas. Os animais predadores, como a maioria dos répteis, são, frequentemente, considerados maus, porém desempenham um importante papel como controladores do tamanho populacional das espécies que predam.” (BORGES-MARTINS, 1997, p.92)

Outro aspecto que também foi levado em conta para nossa escolha do tema está relacionado ao fato de a maioria dos animais da herpetofauna está rodeada de crenças populares e serem tidos como vilões por uma parcela da população da região, o que acaba gerando conflitos e morte destes animais, devido a aspectos ligados ao medo e por credências associadas a cura de doenças (FERNANDES-FERREIRA et al., 2011).

Deste modo, nossa proposta de webcurso apresentava como objetivo a divulgação da Herpetologia no ambiente escolar, visto que, provavelmente, os alunos já se depararam com mitos associados a esses animais. Nós acreditamos que esta atividade poderia auxiliar os alunos na junção do conhecimento de senso comum com a construção do conhecimento científico acerca desses animais. Nossa proposta também pode auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, bem como proporcionar a divulgação por meio da replicação das informações para a comunidade. Além disso, os novos conhecimentos sobre o tema poderão sensibilizar o grupo de estudantes sobre a importância desse grupo de animais para a região.

E como isso tudo foi planejado?

O trabalho teve início com as reuniões de planejamento e discussões sobre os aspectos referentes à produção e montagem do webcurso, tais como: elaboração dos slides, gravação, conteúdos e falas importantes, metodologias, estratégias didáticas, entre outros aspectos. A etapa de planejamento conjunto durou 11 horas e levou em conta aspectos ligados à aprendizagem significativa e sequenciada de informações



(Dids/Pexels)

e conhecimentos. A abordagem das atividades e metodologias empregadas nessa sequência de aulas seguiu acerca da ideia de contextualização e ligação entre senso comum e científico. Deste modo, elas incluíram questões ligadas à diminuição da complexidade de conteúdos e utilização de termos regionais como forma de aproximação do conteúdo da realidade do público-alvo.

Em virtude da pandemia e do ERE, as aulas seguiram metodologias viáveis para esse momento atípico. Com isso, foi pensado na utilização de vídeos e podcasts, divididos em 7 blocos, contabilizando um total de 20h/aula de webcurso. Definimos como estratégia metodológica, o uso de uma Sequência Didática (SD), a partir das experiências vividas no projeto “Ciência através do ensino por investigação - RPBio-FACEDI”, subprojeto do programa Residência Pedagógica/UECE.

Segundo Oliveira (2013), a sequência didática pode ser definida como:

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para

trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p.39)

Logo, utilizar esse instrumento, foi a alternativa para alcançar o objetivo deste trabalho e promover a aprendizagem dos alunos.

[...]uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Para que isso ocorra, são indispensáveis conhecimentos e experiências escolares que garantam ao aluno uma visão acurada da realidade em que está inserido (favorecendo-lhe uma ação consciente no mundo imediato) e que contribuam para a expansão de seu universo cultural. (MOREIRA, 2008, p.2)

Cada aluno/estagiário ficou responsável por temas do material, assim como guiar os momentos de interação acerca dos assuntos e pela produção dos slides norteadores da discussão. Essa etapa foi muito importante, pois auxiliou em reflexões ligadas tanto ao cuidado com o planejamento, quanto com a montagem da experiência remota. As inúmeras adversidades do ERE, entre elas a de não estar presente quando os alunos estivessem fazendo uso do material, trouxeram a necessidade de buscar responder o máximo das prováveis dúvidas que os discentes pudessem ter, com explicações e contextualizações dos assuntos que achamos relevantes de serem compartilhados.

O estudo para embasar as falas e ministrar os momentos que constituem o webcurso se deu através das experiências vividas pelos estagiários em disciplinas já vistas no decorrer do curso de Ciências Biológicas, na FACEDI, e através do levantamento bibliográfico realizado

pela dupla, em livros e artigos publicados, associados à Herpetofauna da Caatinga. Logo, o arcabouço científico e teórico sobre esses animais e sobre o domínio da caatinga foi compartilhado no webcurso.

E a produção?

As gravações ocorreram após esse período de planejamento e as dificuldades do ERE se fizeram presentes: problemas com conexão de internet, quedas de energias e/ou de sinal, falta de feedback dos alunos sobre o webcurso e a indisponibilidade de horários congruentes dos alunos/estagiários. O processo de execução desta atividade foi trabalhoso e complexo, pois demandou um tempo acima do esperado e habilidades e competências antes não exploradas pelos estagiários, tais como a edição de vídeos e material de estudo utilizado.

O processo de criação do webcurso com todas as adversidades encontradas foi uma das experiências mais estranhas e exaustivas que tivemos como licenciandos.

Como estratégia para uma ampla divulgação do material produzido, decidimos que seria interessante a criação de um blog para apresentar e divulgar nossa proposta. O Processo de edição e questões relacionadas à carga horária necessária foram os responsáveis pelo atraso de entrega inicial. Com isso, pensamos na criação de algo exclusivo e com foco único, onde fosse possível sua visualização para além do ESEM I.

A edição de cada etapa desta atividade é outro fator que merece destaque em nosso relato, visto que, foi necessário aprender como manusear aplicativos de edição de vídeo e áudio

para que os vídeos e podcasts tivessem uma qualidade boa, para assim contornar e resolver situações, como por exemplo, saber como cortar uma fala errada (nossa ou de um participante) que tivesse passado despercebida durante a gravação. A edição foi e é uma das etapas mais importantes deste trabalho, pois implica no produto/resultado obtido.

Quanto às adversidades?

O ensino remoto emergencial mostra a realidade da dependência sobre algo que não está à disposição de todos. É um momento para a reflexão sobre os meios mais acessíveis e viáveis de produzir e compartilhar conhecimento. Cremos que essa atividade despertou uma diversidade de sentimentos e pensamentos em todas as etapas de produção, incluindo o alívio ao entregar a mesma. Ensinar Biologia é uma tarefa complexa, principalmente em tempos de pandemia, onde há um distanciamento entre o que é proposto e a participação ativa dos alunos durante as aulas (AGUIAR e REZENDE, 2021).

Souza e Ferreira (2020, p.5) destacam que:

[...]o campo de estágio do professor em formação inicial são os espaços da educação básica, como se referênciamos nos documentos legais e, em especial a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, docência. Abdicar desse espaço, por imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, requer tomado de decisão que, a princípio, esgotem as possibilidades de sua realização enquanto ensino remoto, não presencial[...] (SOUZA e FERREIRA, 2020, p.5)

O ERE é repleto de desafios e imprevistos, não é fácil levar a sala de aula para dentro da sua casa. Dar aula enquanto sua família realiza as atividades diárias ou enquanto os ani-

mais de estimacão ou criao resolvem fazer barulho porque algo chamou sua ateno ou os incomodou. Como reclamar para que eles não façam isso? Já que eles não entendem que você precisa de silêncio para realizar as atividades de estágio. Então  preciso paciência para entender que nem sempre o planejado cumprir as expectativas e serão necessárias novas tentativas para obter êxito em propostas como essa.

Outras adversidades envolveram ausência de equipamentos adequados para a produo dos vídeos e podcasts realizados, e a falta de internet de boa qualidade essenciais para a realizao desse tipo de atividade. Apesar disso, usamos os meios possíveis e desenvolvemos um resultado superior ao esperado.

Consideraes finais

Depois de finalizarmos a produo desse webcurso on-line, podemos dizer que o trabalho nos causou satisfao, foi inovador, instigante e superou nossas expectativas iniciais, o que nos fez compreender que esta foi uma experiência única para a nossa construo docente. A construo de um webcurso, embora desafiador, nos trouxe experiência e aprendizado, principalmente pelo contexto de ERE. Esse foi um momento único de vivência acadêmica e poucos licenciandos poderão relatar os mesmos desafios na produo de uma atividade como essa, realizada nessas mesmas circunstâncias.

Em virtude do contexto em que vivemos, ainda  preciso pensar estratégias para amenizar as adversidades que o cenário oferece para professores e alunos. Essa tarefa exigiu de nós muita dedicao para estudar as temáticas

elencadas no webcurso, para planejar, construir e executar o plano deste material, aprender a manusear algumas das plataformas digitais utilizadas para produzir o curso, assim como enfrentar as dificuldades em cada uma dessas etapas.

Desenvolver essa atividade nos possibilitou vivenciar desafios, frustraes e certa insatisfao, no início. Entretanto, a afinidade com as questões tecnológicas e, principalmente, com o tema abordado acabou sendo bastante representativo e fez a diferença entre os estagiários, autores deste relato.

Por fim, elencamos as dificuldades encontradas no ensino remoto: i) a instabilidade de conexão; ii) aprendizado repentino das TDICs e suas funcionalidades; iii) disponibilidade emocional e psicológica para enfrentar as adversidades do cotidiano e ainda assim conseguir pleno aprendizado em tempos de pandemia. Essa experiência representou uma etapa importante da vivência na academia e nos levou a momentos de reflexão acerca da prática docente, pois se tratou de um momento atípico, fugindo da expectativa de uma sala de aula calorosa, interativa e com diálogo presencial entre os alunos. Contudo, nos fez observar a fragilidade do ensino, visto que este ainda se mostra exclusivo para aqueles que possuem melhores condies financeiras.

Referências

AGUIAR, D.R.C. RESENDE, F.G. Ensino remoto: desafios e possibilidades organizativas do trabalho pedagógico no contexto da pandemia. *Estudos e Negócios Academics*, v. 1, n. 1, p. 23-32, 2021.

- BANDEIRA, Jamerson Santos; MOTA, Maria Danielle Araújo. construindo Biologia: estágio supervisionado em regência no ensino remoto emergencial durante pandemia de covid-19 no Brasil. *Revista de Iniciação à Docência*, v. 6, n. 2, p. 15-34, 2021.
- BRASIL (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>.
- BRASIL (2020b). Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>
- BRASIL (2020c). Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>
- DE FIGUEIREDO SOUZA, Ester Maria; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 85, 2020.
- FERNANDES-FERREIRA, H.; CRUZ, R. L. BORGES-NOJOSA, D. M.; & ALVES, R. R. N. (2011). Crenças associadas a serpentes no estado do Ceará, Nordeste do Brasil. *Sitientibus série Ciências Biológicas*, 11(2), 153-163.
- GARDA, A. A.; LION, M. B.; LIMA, S. M. D. Q.; MESQUITA, D. O.; ARAÚJO, H. F. P. D.; & NAPOLI, M. F. (2018). Os animais vertebrados do Bioma Caatinga. *Ciência e Cultura*, 70(4), 29-34.
- KRASILCHIK, Myriam. *Prática de ensino de biologia*. Edusp, 2004.
- MAUAD, Samara; FREITAS, Léia Gonçalves. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade-REED*, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021.
- MENDES, Carolina Borghi; DA SILVA MAIA, Jorge Sobral; BIANCON, Mateus Luiz. IMPACTOS DO ENSINO REMOTO: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia na Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 30, n. 01, 2021.
- MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. Sequência didática interativa no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SOUZA, E.M.F.; FERREIRA, L.G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, v.13, n.32, p.85, 2020.

Conectando pessoas, botânica e o ensino de ciências no *Instagram*

Paolla Gabryelle Cavalcante de Souza
Tobias Silva de Medeiros

07

Nos últimos dois anos vivenciamos uma repentina e intensa migração do mundo real para o virtual devido a pandemia causada pelo Coronavírus. O distanciamento social nos trouxe diferentes maneiras de interagir com o mundo e, com isso, parece que nos distanciamos um pouco do mundo natural que nos cercava em nossa rotina diária, nos tornando observadores da natureza através das janelas do ciberespaço. A redução da circulação de pessoas nos espaços físicos se tornou uma medida importante para reduzirmos a taxa de contaminação e casos de Covid-19 e de outras síndromes gripais no Brasil, mas a importação da rotina de trabalho/ estudo de professores e alunos para o ambiente virtual foi difícil — e ainda está sendo.

O ensino remoto se tornou uma realidade na vida dos estudantes brasileiros que tinham uma mínima infraestrutura tecnológica e acesso à internet (ALVES, 2020). O ensino permeou diversas camadas do ciberespaço, o que foi essencial no combate à divulgação de notícias falsas e impulsionou a divulgação científica de qualidade em diferentes áreas e plataformas virtuais, sendo provavelmente as redes sociais umas das plataformas mais utilizadas para divulgação nos últimos anos.

Durante a pandemia da Covid-19, também foi possível observar um aumento severo da fome entre os brasileiros (NEVES et al. 2021). O aumento do preço dos alimentos forçou diversas famílias a mudarem a sua alimentação, com a impossibilidade de comprar proteínas, os supermercados passaram a vender produtos que antes eram jogados fora, como pele e ossos de frango. Esse contexto desolador foi ocasionado, principalmente, pela desarticulação do governo

em lidar com as políticas sociais, o que levou ao aumento da insegurança nutricional no Brasil (AMORIM et al. 2020).

A realidade brasileira atual de ensino remoto e insegurança alimentar nos instigou a produzir uma proposta educacional que incentivasse a conexão entre as pessoas, a natureza, a botânica e o ensino de ciências. Assim, foi construído o projeto de divulgação científica *Do Jardim à Mesa: Como saciar a sua fome com PANC?*, elaborado durante a disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, que segue princípios como a valorização da experiência docente, tendo a escola pública como ambiente prioritário, compreendendo e respeitando o contexto social, cultural e a pluralidade dos indivíduos no campo de estágio, além de relacionar teoria e prática docente. O projeto *Do Jardim à Mesa* tem como objetivo principal apresentar as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) como alternativa nutricional alimentar e conectar a botânica, saberes tradicionais e a educação científica no Instagram do Parque das Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O Parque das Ciências é um espaço não formal de ensino que une a ciência e a educação para a sustentabilidade. Ele está localizado nas dependências do Museu Câmara Cascudo (MCC - UFRN), na área verde do Museu, localizado na Av. Hermes da Fonseca, 1398 - Petrópolis, Natal/RN. O espaço do Parque possui um leque de possibilidades para o ensino de ciências, sendo sua principal atração o Jardim Sensorial, local que escolhemos trabalhar, uma vez que as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) se encontram nesse espaço.

O termo PANC é utilizado para definir plantas ou partes de plantas que não são frequentemente utilizadas pela população (KINUPP & LORENZI, 2014). Por exemplo, uma planta pode ser uma PANC no Rio Grande do Norte, mas em outro estado ser amplamente utilizada na alimentação e, por isso, não ser considerada uma Planta Alimentícia Não Convencional nesta região. Portanto, o termo PANC é flexível e pode mudar de acordo com a cultura alimentar do local.

As primeiras semanas de estágio talvez tenham sido as mais angustiantes, pois não conseguimos realizar a nossa primeira reunião para apresentação de seus espaços e diálogo sobre possibilidades de elaboração do projeto com as pessoas do Parque. A sensação era que estávamos atrasados, pois não conseguimos encontrar horários para todos participarem da reunião, então, nossos primeiros encontros foram, na verdade, desencontros... Contudo, na semana seguinte, conseguimos conhecer um pouco sobre a história do Parque, sua realidade atual e suas dificuldades de manutenção financeira e de recursos humanos durante a pandemia. A angústia da primeira semana foi substituída pela ansiedade de pensar ideias interessantes de ensino não formal em formato remoto para o Parque das Ciências.

Ao visitar o jardim sensorial você pode estimular todos os sentidos do corpo humano. As plantas com diferentes texturas nos convidam ao toque. As plantas aromáticas, muitas delas comestíveis e utilizadas para fins medicinais, estimulam nosso olfato e paladar. A diversidade de plantas no local nos convida a imergir no universo dos sentidos, sendo possível o aprendi-

zado de ciências através das sensações. Apesar de fazer parte do MCC - UFRN, um museu conhecido na cidade de Natal, muitas pessoas ainda não conhecem o local, inclusive, estudantes da disciplina de Estágio II.

Assim, visando também contribuir para a divulgação do Parque das Ciências na cidade de Natal, elaboramos o roteiro e o conteúdo a ser divulgado no Instagram do Parque baseado nas PANC do Jardim Sensorial. A construção das postagens, apesar de cansativa, foi facilitada devido ao esforço prévio na elaboração do projeto, pois o conteúdo presente nas postagens do Instagram já havia sido inventariado nesta etapa, mas precisava ser organizado de uma forma simples com uma linguagem clara e ilustrado com imagens explicativas. O design de todas as postagens foi construído no Canva.

Todo o material das postagens e as descrições das imagens passaram pelas revisões e para isso tivemos a ajuda de nossos professores orientadores. Após as correções e alterações finais, nosso material foi divulgado no evento de extensão, Festival Ciências em Rede (PROEX-2022). As nossas postagens no Instagram do Parque foram divulgadas durante três dias e antes da primeira publicação ficamos empolgados e ansiosos para saber como seria recepção do projeto pelos leitores.

A nossa primeira postagem no Instagram do Parque foi sobre uma PANC símbolo da cidade de Natal, a Chanana, que possui o nome científico de *Turnera subulata*, ela também é conhecida por outros nomes populares, como: Damiana, Albina, Flor-do-Guarujá, entre outros. A Chanana é uma planta que se propaga facilmente e por isso podemos encontrá-la

em diversos locais da nossa cidade, como em áreas abertas, parques e canteiros (KINUPP & LORENZI, 2014). Nosso post da Chanana, contemplou suas características morfológicas, tipo de flores, caules e folhas, suas propriedades nutricionais e uma receita simples de salada da flor da chanana. A interação do público com nosso primeiro post foi bem positiva, com várias curtidas, alguns compartilhamentos e comentários que demonstraram interesse e o espanto sobre essa planta ser uma PANC, como: “Não conhecia, que legal! Parabéns!”, “Não sabia, amei o post” e “Veja que maravilha”.

Nossa segunda postagem foi sobre a Ora-pro-nóbis, cientificamente nomeada por *Pereskia aculeata*, também conhecida por outros nomes populares como carne dos pobres, trepadeira-limão, entre outros. A escolha dessa planta foi principalmente por se tratar de uma PANC com alto teor de ferro, vitamina C e proteínas (KINUPP & LORENZI, 2014), inclusive um de seus nomes populares, “carne dos pobres”, relaciona o alto valor nutricional de proteínas desta planta à carne. Além disso, é uma planta muito versátil, pois suas folhas, flores e frutos podem ser consumidos. A postagem, como a anterior, também contemplou as características morfológicas da planta, tipo de folhas, frutos, flores e caule, suas propriedades nutricionais e uma receita de farofa de ora-pro-nóbis. A interação do público com nosso segundo post, apesar de pouco menor que a primeira postagem, também foi positiva, teve várias curtidas e comentários, dentre eles podemos destacar os seguintes: “Nossa que legal saber!”, “Gostei de saber, bem interessante!”, “Parabéns pelo trabalho, muito interessante”.

Nossa terceira e última postagem foi sobre a *Peperomia pellucida*, nome científico da Peperômia, que também é conhecida por outros nomes populares como: Erva-de-Jabuti, coraçãozinho ou pimenta do mato. Escolhemos a peperômia pelo seu teor de minerais, principalmente potássio, cálcio e ferro e também porque ela foi a primeira planta alimentícia não convencional que identificamos ao visitar o Jardim Sensorial do Parque das Ciências (KINUPP & LORENZI, 2014). A última postagem, como as anteriores, também trouxe as características morfológicas da PANC, como tipo e formato de folhas, inflorescência, caule e pecíolos, suas propriedades nutricionais e uma receita de Bolinho de Peperômia. Quanto à interação com as postagens esperávamos que elas se mantivessem com uma média parecida, porém percebemos uma redução da interação da primeira para a última postagem.

Além disso, antes das postagens das três PANC (Chanana, Ora-pro-nóbis e Peperômia), construímos uma enquete inicial para saber o interesse do público e observamos que uma média de 227 pessoas visualizaram os stories, dentre elas, cerca de 95 pessoas responderam a todas as perguntas. A maioria das pessoas demonstraram interesse nas postagens e muitas não conheciam as PANC. Após as postagens das plantas no feed, a enquete final foi publicada, e tinha como objetivo identificar se os conhecimentos básicos foram compreendidos pelo público. Entretanto, percebemos que o engajamento diminuiu muito em relação a enquete inicial, uma média de 139 pessoas visualizaram os stories e cerca de 45 pessoas responderam todas as perguntas. Apesar disso, consideramos



(Dorottya Gál/Pexels)

que as postagens tiveram um impacto positivo, já que a maioria das pessoas que responderam as questões conseguiram identificar as PANC por suas características morfológicas, além de terem demonstrado interesse em utilizar PANC em sua alimentação.

Este segundo estágio supervisionado foi muito importante para nossa formação docente, pois nos permitiu relacionar teoria e prática, articulando saberes científicos, didáticos e do contexto social atual do país para realizar um projeto colaborativo com profissionais do Parque das Ciências, Universidade e estudantes nas redes sociais. Compreender o contexto social e cultural do país e observar o espaço físico do Parque da Ciência foi importante para a elaboração do Projeto Do Jardim à Mesa, pois, a partir da problematização do contexto atual do Brasil e dos recursos que vimos no Jardim Sensorial, foi possível observar criticamente a situação e plantar uma sementinha de transformação nas pessoas que interagiram com o Instagram do Parque das Ciências a partir do nosso projeto.

No entanto, durante a realização da atividade de estágio tivemos várias dificuldades

que aos poucos foram superadas. O Estágio II nos mostrou que nem tudo será como planejado e está tudo bem se a gente tiver que mudar de estratégia. Afinal, a vida está em constante mudança, principalmente nesse momento de incertezas relacionadas ao aumento de casos de Covid-19 na cidade. Em alguns momentos, o sentimento de angústia e apreensão tomou conta do grupo, a adaptação ao formato remoto e aos problemas causados pela pandemia foram algumas das dificuldades. Além disso, tivemos componentes do grupo que contraíram o vírus da COVID-19 e, tendo em vista os diferentes contextos de estudo e trabalho, encontrar horários comuns a todos foi bastante complicado.

Apesar desses obstáculos, a palavra adaptação passou a fazer mais sentido à medida que fomos modificando nossa forma de fazer o projeto e superando as dificuldades. A parceria com os professores e orientadores também foi um fator importante que nos tranquilizou em muitos momentos da jornada e que fez o Estágio II ser mais leve. Após todas as etapas de planejamento, pesquisa, escrita e adaptações para elaboração do projeto e, posteriormente, execução e análise dos resultados obtidos, o aprendizado e o conhecimento adquirido nesse processo valeu a pena todas as dificuldades encontradas e superadas durante o percurso do Estágio II.

O sociólogo Luís da Câmara Cascudo em seu livro *História da Alimentação* (1967) diz que “a fome revela ou revaloriza espécies vegetais e animais caídas em desuso” (CASCUDO, 1967, p. 57). O intuito do nosso projeto foi instruir a identificação de algumas PANC e valorizar a cultura tradicional do uso das plantas que

temos próximo da gente e que são comestíveis, incentivando a alimentação nutricional e saudável utilizando partes não comumente utilizadas nos preparos, como flores de chanana, folhas de peperômia e ora-pro-nóbis. Entretanto, acreditamos que uma ação isolada não tem força para mudar o contexto de desigualdade e fome presente atualmente no país. Mas, esperamos que as postagens no *Instagram* do Parque tenham despertado o interesse por PANC e/ou pelo Parque das Ciências.

Referências

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. *Educação*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365.

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 1134-1145, 2020.

CASCUDO, Luís da Câmara. História da Alimentação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967-1968. *Brasiliana*, v. 323-323A.

KINUPP, Valdely Ferreira; LORENZI, Harri J. Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. 2014.

NEVES, Jose Anael et al. Unemployment, poverty, and hunger in Brazil in Covid-19 pandemic times. **Revista de Nutrição**, v. 34, 2021.

Educação Infantil como lugar de brincar a autonomia e ser feliz

Ana Cristina de Souza Pires Dias

08

Considero meu período de estágio na Educação Infantil em uma escola pública do município de Niterói/RJ um dos meus maiores presentes, pois anteriormente já estagiei na rede estadual no Ensino Fundamental II, Médio e EJA, em Língua Portuguesa. É claro que foi uma experiência gratificante para a minha formação docente, mas hoje, tendo estagiado na Educação Infantil, tenho a certeza de que precisava presenciar como fazer diferente. A educação tradicional ainda é muito presente nas nossas escolas e nela tenho experiência desde minha época de estudante e foi com ela que me deparei nas minhas experiências de estágio em Língua Portuguesa. Sendo assim, desde o começo da licenciatura em Pedagogia tenho me perguntado como fazer diferente, mas nunca consegui chegar a uma resposta.

A experiência que tive na Educação Infantil foi essencial para começar a desenvolver essa resposta, pois a Educação Infantil é, como diz a coordenadora pedagógica da escola onde estagiei, um lugar de ser feliz e a prática pedagógica se constrói com as crianças, com o compartilhar de suas vivências, de seus interesses, nas suas formações como pessoas e também como protagonistas da construção do conhecimento e partícipes da construção do currículo e planejamento. O movimento de construção de conhecimento, de cultura, de currículo é colaborativo: é uma Educação Infantil com crianças e não apenas para crianças. As crianças são, desde pequeninas, pesquisadoras e formadoras de conhecimento e de cultura. Não estão sendo formadas para um futuro, não são um porvir, são pessoas aqui e agora, completas, cheias de potencialidades e possibilidades. Tampouco

estão sendo formadas para o mundo, pois não estão no banco de reservas esperando a entrada triunfal no campo no segundo tempo, estão dentro do mundo desde sempre.

Participei dos encontros online de Gestão da Educação Infantil da escola, que eram realizados às quartas-feiras e também do planejamento semanal do Grupo Verde enquanto durou o período remoto. As reuniões do planejamento eram abertas a todos os estagiários, bolsistas, professoras e professores e diferentes trabalhadores da Instituição, como enfermeira, nutricionista, professores de Arte, Corpo e Cultura (Artes, Educação Física e Capoeira), além do corpo docente de referência e, claro, as coordenadoras pedagógicas. As reuniões, todas, iniciavam com uma proposta de acolhimento da equipe trazida por algum membro, como compartilhamento de música, de texto, de vídeo, com o intuito de causar alguma provocação ou sensibilização. Passado este primeiro momento, a equipe discutia a pauta que era previamente enviada por e-mail pela Coordenação e todos, sem distinções, tinham a oportunidade de compartilhar os seus pensamentos. As tomadas de decisão, portanto, eram realizadas em conjunto pela equipe da Educação Infantil da Instituição e, sendo assim, posso dizer que a escola realmente funciona em uma gestão democrática onde todos têm voz, todos participam, todos se acolhem, são acolhidos e se ajudam. A coordenadora pedagógica sempre diz que a Educação Infantil é um lugar de ser feliz, como já dito anteriormente, e essa sua fala não se dirige apenas às crianças, mas a todas as pessoas que compartilham aquele espaço e tornam a Educação Infantil encantadora como ela é. E eu pude

me sentir acolhida neste espaço, me sentir um pouco pertencente a este lugar nesse curto momento que lá estive, e também pude ser feliz junto com toda a equipe e com as crianças!

Antes de iniciar o relato da minha experiência com as crianças do Grupo Verde, devo pontuar que, com o fim dos encontros online e retorno aos presenciais, fui acolhida no grupo de formação das bolsistas e participei das reuniões de formação todas às quartas-feiras, nas quais, sugerido pelas bolsistas e por mim, discutimos o planejamento da Educação Infantil, a construção de currículo com as crianças e o movimento da criança como pesquisadora e construtora de conhecimento e cultura. Sou muito grata por ter participado dessas reuniões que muito contribuíram com a minha formação enquanto futura professora que, um dia, desejo ser.

Tendo dito estas primeiras palavras, começo a relatar a minha experiência com a Educação Infantil. Estagiei na Educação Infantil junto ao Grupo Verde, que contava com duas professoras de referência e uma mediadora pedagógica. É importante pontuar que a Educação Infantil desta Instituição recebe crianças de 2 a 5/6 anos de idade e aposta na proposta multietária. São 4 grupos, sendo o primeiro, o Grupo Azul, de acolhimento às crianças menores (2 anos) e os demais, Verde, Amarelo e Vermelho, compostos por crianças de idades variadas (3 a 5/6 anos). A minha experiência, como dito anteriormente, foi junto ao Grupo Verde, tanto no modo remoto quanto no presencial.

Iniciei meu estágio no começo de setembro no modo remoto. Os encontros com as crianças aconteciam às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, das 15h às 15h40min.

Cheguei já no meio do período letivo, mas pude acompanhar muito bem os encontros com as crianças. Nesta época que estamos vivendo de pandemia, a aposta dos encontros online era de manutenção de vínculos e de afetos e pude observar que esses encontros cumpriram muito bem essa proposta e, mesmo remotamente, a interação entre as crianças foi bastante rica e elas conseguiram inventar uma maneira de estabelecer esse vínculo e brincar entre si e também com as professoras e mediadora. O possível que foi feito de modo remoto foi surpreendente e, na maioria das vezes, a colaboração das crianças era visível e sua participação sempre foi bastante grande.

Já a minha participação como estagiária foi mais de observação naquele momento online, e se deu, por vezes, junto às brincadeiras, como de contação coletiva de história, de dizer o que tinha na praia/escola/lago e onde se encontrava, etc. Os encontros remotos tiveram passeio em museu de biodiversidade, jogo da memória afetivo, esconde-esconde, confecção de cartões de aniversários para os colegas, música da banana, as crianças também tiveram



(Rodnae Productions/Pexels)

que encontrar os amigos escondidos nas imagens da natureza, teve muito pop-it, conversas e diversões. Teve até audiobook com história do quibungo tererê. Perto do movimento de volta para o presencial, o tema da escola e as lembranças estiveram muito presentes, além de conversas sobre o que iam poder ou não fazer presencialmente na escola.

O retorno ao presencial aconteceu em meados de outubro. Nós, estagiários e bolsistas ficamos na apreensão da espera pela autorização do nosso retorno ao momento presencial, que aconteceu em novembro. Meu primeiro encontro presencial no estágio foi no dia 09 de novembro, uma terça-feira, e pude estar presente em 5 encontros. As terças-feiras ficaram como meu dia de estágio presencial junto ao Grupo Verde, no horário das 13h às 16h. Cheguei, de fininho, bastante tímida e no meu cantinho, sem saber direito o que fazer, o que falar, como agir, como ser junto às crianças. Contudo, consegui, a partir dos demais encontros, ficar mais à vontade junto delas e todos os dias em que estive lá fora, realmente, foram dias de alegria, de muita aprendizagem, de muita troca e bastante empatia.

O que me chamou mais a atenção durante o meu período de estágio foi a grande autonomia das crianças e a liberdade que elas têm naquele espaço, que é tanto delas e se manifesta como delas: não é um espaço de contenção, mas de movimento, de vida. No refeitório, as crianças só não se serviam mais sozinhas devido à pandemia, mas faziam tudo o mais: lavavam as mãos, comiam e retornavam os utensílios na janelinha. A autonomia é sempre prezada no fazer da Educação Infantil desta Ins-

tuição. E, quando deixamos, como as crianças podem! Elas podem muito: são seres completos que apenas precisam de mais ou menos auxílio em alguns momentos e, em outros, são elas que ajudam umas às outras e nos ajudam também.

Assim como elas, somos seres completos, mas todos nós, como diz Paulo Freire (1996), somos inacabados e isso significa que, felizmente, não somos perfeitos e que toda a vida dá-se na beleza da nossa imperfeição, que é justamente o que nos permite nos encantarmos com o mundo, explorá-lo, descobri-lo, inventá-lo e reinventá-lo. E é isso que mais aprendemos com as crianças, ou relembramos com elas: a potência do encantamento com a vida e a felicidade que é descobri-la e desfrutá-la em seu momento presente. É esse encantamento das crianças que quero guardar em mim, recordá-lo e reaprendê-lo sempre que me for preciso. O questionamento que fica, que ainda não sei responder, é como a escola que vem depois secundariza o encantamento com o presente do mundo e nos coloca no banco de reservas para que fiquemos sentados esperando a entrada triunfal neste mesmo mundo que até há pouco vivíamos. Precisamos voltar a viver este mundo no tempo de agora. A escola que vem depois tem muito a aprender com a Educação Infantil e com as crianças. O lugar de ser feliz é o mundo, temos que devolver esse mundo às crianças que se tornam jovens e depois adultas.

Muitas foram as experiências presenciais na Educação Infantil: o acolhimento por uma criança que passou o dia todinho comigo e me chamou de amiga, a diversão das crianças que finalmente puderam brincar livres pelo parquinho e expressar, em movimento, toda a felici-

dade de viver e compartilhar com os amigos o encantamento presente, brincadeira e pintura na lama, chuveirada e toda a alegria de brincar com água, pintura na parede, exposição lúdica de dinossauro, com direito a cocô verdadeiro, fóssil e uma dança divertida com rabo de dinossauro que até a professora participou, passeio pelos arredores, cheio de natureza e o pendurar-se na árvore cabeluda, registro dos momentos do dia em um livro da vida. Em todos esses momentos, pude estar bastante perto das crianças e me aproximar delas o quanto me foi possível. Se conseguisse, gostaria de participar mais ativamente, gostaria de me molhar com elas, de dançar com rabo de dinossauro, de conversar mais e mais. Ainda não consigo isso tudo, mas consigo compartilhar os pequenos momentos com sorrisos e felicidade.

Gostaria, agora, de colocar em palavras um dos momentos do meu período de estágio que me foi marcante: a menor criança do Grupo Verde é uma pequena exploradora de livros, não tem, ainda, muita paciência para parar e ouvir as suas histórias. Gosta de saborear as suas descobertas em quantidades, de folhear uma página e partir para o próximo livro. A biblioteca da escola, assim como o resto do mundo, é um local de encantamento para ela, ávida por exploração, por descobrimentos vários. Contudo, teve um dia em que aconteceu algo de diferente e que lhe despertou uma nova vontade: a de acolher através da contação de história. Uma outra criança chegou mais atrasada no momento que as demais já estavam na biblioteca. Eu estava sentada com a criança que chegou depois e lhe contando uma história de uma cobra que se apaixona por uma corda. A

criança menor não deu tempo para que a amiga buscasse outro livro, foi logo trazendo em suas pequenas mãozinhas um livrinho de um fusquinha rosa. Perguntei se ela queria mostrar o livro para a amiga e ela disse que sim. Pensei que seria eu a ler o livro para as duas, mas estava incrivelmente enganada. Quem quis ser a contadora de história da vez foi a pequena, foi essa a sua maneira de se aproximar e acolher a amiga que chegava, antes mesmo de perguntar o seu nome. E assim foi: passava seus pequenos dedinhos pelas letras e se aventurava a contar a história toda para a amiga, a história de todos os carros que quebravam. A pequena teve paciência, ali, no seu acolhimento e criação de vínculo com a amiga, de acalmar sua avidez por exploração e folhear o livro até o fim, página por página, carro por carro, onde todos se quebravam. Os carros estavam quebrados, mas a contação de história foi uma nova aventura construída em forma de acolhimento e ternura.

E, com este registro, termino o meu Relatório de Experiência de estágio na Educação Infantil. O estágio, infelizmente, chegou ao fim depois de um curto período de tempo: setembro a dezembro de 2021, mas o encantamento que me proporcionou, este sim eu desejo que permaneça para sempre e que acompanhe minha trajetória como a futura docente que desejo ser.

Referência

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

Os desafios da Educação Infantil no ensino remoto

*Giovanna Almeida
Elisangela Soares*

09

Introdução

O seguinte relato tem como objetivo a descrição e reflexão da vivência e experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil desenvolvido de forma remota.

Este Estágio Supervisionado foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana da cidade de Natal, que foi inaugurado no dia 15 de janeiro de 2015. Funciona nos turnos da manhã e tarde, possui 18 turmas com média de 25 alunos em cada uma, que estão organizadas por faixa etária, atendendo aproximadamente 391 alunos com idade entre 02 anos e 06 meses a 05 anos e 11 meses distribuídos em quatro níveis de ensino (Nível – I; Nível – II; Nível – III; Nível – IV). A experiência ocorreu no período de 17 de novembro a 17 de dezembro do ano de 2021, no formato remoto em uma turma de nível IV com faixa etária de 5 anos. A turma era composta por 22 crianças, sendo 13 meninas e 9 meninos, desse quantitativo, 1 aluno possuía necessidade educacional especial, autismo. Atuava nessa turma uma professora titular.

Como o estágio foi realizado no modelo remoto, devido ao contexto de pandemia vivido, o espaço físico da sala de aula não existiu tal como conhecemos, visto que tudo ocorreu por meio de um grupo do aplicativo Whatsapp.

Quando iniciamos o Estágio Supervisionado, a professora já estava com um trabalho em andamento. Em virtude do curto tempo para finalização do ano letivo, optamos por fazer a participação e a intervenção alinhadas ao que já vinha sendo trabalhado com a turma para que assim houvesse um melhor aproveitamento.

A fim de alcançar os objetivos propostos,

utilizamos o método de observação do grupo e do trabalho da professora, o diálogo com a professora e a elaboração de planejamento para posteriormente realizar as atividades de regência/intervenção na turma. Para tal, desenvolvemos uma sequência didática acerca do tema Brinquedos e Brincadeiras tomando por base uma pesquisa bibliográfica sobre a temática.

O ensinar para crianças no formato de ensino remoto

A experiência do estágio, como descreve Felício e Oliveira (2008):

É um processo vivido fora da Universidade que nos permite enquanto alunos e futuros profissionais da educação uma grande contribuição para a nossa formação, na medida em que nos possibilita conhecer e vivenciar o cotidiano de uma escola e refletir sobre as práticas pedagógicas, [...] o estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p.217).

Ao iniciá-lo, durante o período de observação, fomos tentando identificar as demandas educacionais existentes na turma bem como a dinâmica de trabalho que se aplicava durante esse período atípico, que acontecia via grupo do aplicativo *Whatsapp*. Assim, durante nossa participação e regência/intervenção, as atividades desenvolvidas e propostas pretendiam contribuir com as necessidades dos estudantes.

O trabalho que vinha sendo desenvolvido com a turma era sobre o artista plástico Ivan Cruz, o qual retrata em suas obras brinquedos e brincadeiras antigas de criança. Tomando como



(Nothing Ahead/Pexels)

base o que estava sendo trabalhado e o contexto vivido, buscamos na nossa participação organizar aulas mais dinâmicas onde os alunos pudessem aprender brincando e se divertindo. Com auxílio de uma plataforma que foi projetada para criar atividades personalizadas, criamos atividades interativas, sendo essas atividades compartilhadas no grupo do aplicativo *WhatsApp* através de um link. Conforme as crianças realizavam a atividade, era possível monitorar a participação e os resultados obtidos.

A primeira proposta de atividade foi um anagrama para formar a frase: a pipa voa alto. Esta frase foi escolhida porque se refere a uma das imagens retratadas em uma das obras do artista Ivan Cruz. Inicialmente a criança deveria escrever seu nome, dessa forma além de perceber como ocorre a formação de uma frase ela também trabalhava a escrita do seu nome, uma vez que o nome torna-se um contexto para a reflexão sobre o próprio sistema de escrita. Assim, aos poucos se apropriam do sistema e vão percebendo suas regularidades, como o número e a disposição das letras bem como a combinação dos sons, e começam a usar esse conhecimento que estava sendo construído para descobrir e escrever palavras. Conforme Teberosky (1993, p.35):

Cadernos de Estágio Vol. 4 n.1 - 2022

[...] a importância da escrita do nome próprio, vem do fato de este significar uma interpretação real, verdadeira e estável de algo singular, o que facilitaria a informação sobre a ordem do conjunto de letras que compõe a palavra que está sendo escrita. A escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita. (TEBEROSKY, 1993, p.35).

Por isso, esse primeiro momento foi planejado e organizado de forma que contemplasse aprendizagens sobre a escrita a partir do nome próprio..

A proposta da segunda participação foi uma atividade para relacionar as figuras com seus respectivos nomes, também trabalhando elementos da obra “Pipa”, do artista plástico Ivan Cruz. Em outro momento foi desenvolvido o Jogo da Memória, trabalhando nele uma nova brincadeira: o pião. Nele, os alunos fizeram associação entre as figuras que apareciam, formando pares, consistindo em elementos presentes na obra “Pião”, do artista Ivan Cruz.

Durante a regência/intervenção, que ocorreu no período de 01 a 13 de dezembro, optamos por planejar uma sequência didática sobre brinquedos e brincadeiras. Nela, dentre outras coisas, propomos oficinas para produção dos brinquedos: telefone sem fio, bolinha de sabão, pé de lata, corrupio, avião de papel e cata-vento. Os materiais necessários para confecção do brinquedo são de fácil acesso, recicláveis em sua maioria, levando em consideração o contexto vivido e a necessidade de realizar as construções no ambiente familiar. Assim, a partir dessas oficinas foram trabalhadas diversas habilidades e promovidos momentos de brinca-

deira. Conforme Vygotsky (1998):

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (VYGOTSKY, 1998, p.67).

Pois é na simplicidade e ludicidade do brincar que ocorre a aprendizagem e desenvolvimento da criança e quisemos abordar esses elementos através de brinquedos e brincadeiras simples e de fácil acesso.

Após confeccionarem os brinquedos propostos na oficina, os alunos registraram suas produções através de registros fotográficos.

Considerações finais

Em vista dos aspectos observados e vivenciados durante o período do estágio de forma remota, pode-se considerar como um grande desafio desenvolver um trabalho pedagógico para o público infantil, através de uma plataforma digital e numa realidade sócio-econômica em que os alunos não têm condições para a aquisição de aparelhos e equipamentos tecnológicos, dificultando o acesso às aulas e materiais desenvolvidos. Por isso, as ideias, percepções, atitudes e modos de ação no ato diário de ensinar e aprender, são ressignificados e reelaborados em cada um, internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz. Tudo em nome do direito à dignidade de todo o ser humano, reconhecendo suas subjetividades, identidades culturais, prezando pela

justiça e igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

E no dinamismo dessa nova forma de fazer pedagogia em um momento atípico ao ensino no ambiente escolar, fica a experiência da reinvenção constante do modo de ensinar.

Portanto, durante essa experiência, identificamos alguns fatores que foram determinantes na pouca efetividade da participação das crianças nas propostas de atividades enviadas, dentre eles a falta do ambiente escolar e das interações estabelecidas em sala de aula.

Outro fator importante foi o baixo envolvimento das famílias, uma vez que os aparelhos e iniciativa para participação dependia do comprometimento familiar, contribuindo no processo de aprendizagem.

Por isso, fica evidente que a falta de acesso aos recursos tecnológicos, aliado ao afastamento do espaço físico da escola e o baixo envolvimento e participação da família são fatores que interferiram de forma negativa na participação das crianças, bem como no processo de sua aprendizagem no formato de ensino remoto.

Referências

- FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. 5ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP E EDITORA Vozes, 1993.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1998). **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1925).

Educação de Jovens e Adultos: uma experiência de ensino e aprendizagem entre adultos

Alexandra Maria Pinheiro Rosa

10

O presente relato de experiência emerge a partir de vivência de estágio desenvolvida em uma escola municipal de Macaíba/RN, em dupla, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos 1º e 2º períodos do Ensino Fundamental I, com um público cuja faixa etária varia entre 36 a 60 anos de idade. Segundo o art. 32, da Lei 11.274/2006, essa modalidade atende a um público a qual se nomeia pessoas fora da idade ideal, por não ser a estipulada nos documentos oficiais do país, que define que essa etapa seja cursada na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade. (BRASIL, 2006).

A atuação junto à Educação de Jovens e Adultos - EJA é um desafio a ser percorrido pela/o profissional que a escolhe, devido à pouca formação e material pedagógico. Em contrapartida, trabalhar com os sujeitos da EJA proporciona uma troca importante de informações e de conhecimentos, pela especificidade deles: pessoas que já têm uma história de vida, uma forma de ler a realidade em que vivem e que a todo momento baseiam as suas escolhas a partir dessa leitura de mundo.

A EJA é regulamentada pela Lei 9.394/96, que dá a ela o status de modalidade de educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2000), mas traz abertamente a função compensatória dessa modalidade de ensino, na concepção de sujeitos da EJA, àquelas pessoas que não conseguiram aprender na idade certa, como se aprender esteja circunscrito a períodos de tempo vividos. São adultos, cheios de vida, de experiência, de autonomia, de desejo de mudança, de busca de realização de seus sonhos, que Pinto (2010) classifica como pleno de possibilidades.

Unindo a esse aspectos, a concepção de aula como acontecimento, discutida por Geraldi (2010), que significa trazer a realidade vivida para dentro da sala de aula, como conteúdo a ser estudado, mostrou-se fundamental, porque foi através da utilização dessa concepção que a proposta materializou-se com momentos de participação, inclusão, utilizando-se para isso também o pensar, a alegria, o amor e a realidade vivida como fontes pedagógicas, que possibilitam um aprendizado mais amplo, sem tirar da ação a proposta pedagógica, como muito lembrado por Freire (1983 e 2011) nas obras que promovem essa interlocução.

A escolha da modalidade, do tema e das atividades propostas, bem como o planejamento e a elaboração do material a ser utilizado se constituiu em rico aprendizado, no qual foi possível trabalhar com a percepção de que o adulto que aprendeu foi o mesmo que ensinou e vice-versa, diferenciando-nos — estagiários e alunos — apenas pelo objeto desse aprendizado: o conteúdo escolar.

O relato se desenrola como forma de expor o aprendizado que me foi perceptível. Teço minhas considerações, na incompletude freireana, trazendo tanto os sujeitos que a mim disponibilizaram as suas leituras de mundo, quanto às mudanças ocorridas por ocasião do contato com essas leituras e com as leituras que do meu percurso formador eu levei para dentro da sala de aula, para partilhar com eles e fazermos juntos uma leitura diferenciada para o futuro.

O Estágio em Ensino Fundamental I foi realizado em dupla numa escola municipal de Macaíba/RN, que funcionava nos turnos matutino e vespertino, e incorporou o noturno para

acolher a Educação de Jovens e Adultos — que antes era ofertada em outra escola do município, localizada em um território entre duas facções rivais, onde em dias de conflito ficava impossibilitada de funcionar.

Por estar nessa escola há pouco tempo e por fazer parte de uma escola onde a predominância é do público mais jovem, as salas da EJA não estão muito adequadas ao perfil da turma, possuindo apenas o material básico para funcionamento. A sala possuía janelas grandes e também dois ventiladores, insuficientes para arejar a sala. As paredes eram de alvenaria, na cor branca e sem decoração. Funcionava de segunda à sexta-feira, das 19h00min às 21h30min.

A turma que acolheu a dupla de estagiários foi dos 1º e 2º períodos do Ensino Fundamental I, composta por 09 alunas/os, 08 mulheres e 01 homem, com idades entre 36 e 60 anos. Apenas 01 professor ministrava as aulas para essa turma.

São mães, pais, avós e netos. Alguns eu já conhecia, da minha vivência em uma instituição de assistência social, sem fins lucrativos, que prestava serviços para a comunidade. Na turma havia um único homem, motorista, negro, músico, que madrugava e que cochilava, às vezes, durante a aula, pela labuta do dia. Pude encontrar, ainda, uma avó que levava a neta consigo, com o sonho de ser professora e que, muito timidamente, fazia suas atividades em sala. Também estava entre elas uma senhora, orgulhosa dos aprendizados já construídos, da letra bonita e da leitura que já conseguia fazer, com a jornada de estudos que alegremente havia adotado para a sua vida.

Chegado o primeiro grande momen-

to, planejar o Projeto de Atuação, me deparei, também, com o primeiro grande desafio: pensar algo que não fugisse da abordagem freireana, mas ao mesmo tempo que desse respostas ao componente curricular e aos conteúdos da uma sala de aula da EJA. A minha exigência era de que “tem que estar voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida”. (GERALDI, 2010, p. 100), numa perspectiva integralizante, que contemplasse vários aspectos da vida dos sujeitos envolvidos, e isso me incluía.

Então, lembrei-me de que em Macaíba, é comum a Secretaria de Educação adotar um tema geral para todas as escolas. Este ano, o tema adotado foi Sustentabilidade, e aproveitamos para utilizá-lo por se tratar de uma temática discutida na Conferência do Clima e da COP 26, realizada em novembro de 2021. Sendo assim, através da Sustentabilidade, acrescentando a ela o Consumismo, incluindo a responsabilidade de todos nesse contexto, propondo formas de reverter a situação e de refletir sobre as consequências da poluição para a vida do ser humano, estruturamos um projeto utilizando a realidade



das/os estudantes da sala, no próprio município em que vivem, através da apresentação de textos multimodais e da proposição de atividades utilizando material reciclado entre outros. Assim, também seriam trabalhados assuntos que trariam a participação da turma, bem como poderíamos fazer muitas articulações/conexões com os hábitos das/os estudantes.

Concluído o Plano de Atuação e iniciados os planos de aula, comecei a pensar e a relembrar do projeto que fizemos no componente curricular Ensino de Ciências I e da ênfase na importância de se ter, no Projeto, uma explanação maior do conteúdo a ser debatido para evitarmos o espontaneísmo e podermos nos envolver nos questionamentos e debates sobre o assunto que as/os estudantes pudessem trazer. Isso se justifica porque, o respeito aos educandos envolve tanto suas experiências quanto sua linguagem e “conhecimento de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 2011, p. 62, grifo do autor)

Também lembrei das orientações da Professora do componente Estágio em Ensino Fundamental I, que estava sempre a questionar o motivo da atividade ou material, evitando um “fazer por fazer”. Para mim, na proposição da atividade estava explícita a minha intencionalidade, mas era perceptível o meu equívoco, no questionamento da orientadora, indicando ali a minha inexperiência em projetos em educação.

Como não temos controle sobre os rumos dos debates, é preciso que tenhamos o maior conhecimento possível do que nos propusemos a problematizar para que o assunto não se encerre no primeiro momento. Ou seja, a maior preocupação se originava do conheci-

mento construído e da possibilidade de transgredi-lo, pois “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...], transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência”. (FREIRE, 2011, p. 58/59, grifo do autor)

E o meu posicionamento ético diante do mundo pedia que eu não o transgredisse e, por isso mesmo, tentasse trazer a realidade dessas pessoas para compor o Plano de Atuação comigo. Assim, a partir das informações que a turma comunicava, dia após dia, fui tecendo o repertório também para os planos de aula.

A cada plano de aula, um novo desafio: como falar a mesma coisa sem ficar maçante, repetitivo, sem causar uma quebra de interesse nos estudantes? O primeiro plano foi muito tranquilo, pois era o primeiro e tudo era muito inédito. Nós tínhamos as informações que analisamos nas aulas com o Professor titular, cada detalhe que captava era uma informação valiosa para propor as atividades.

Quando chegou o momento da aplicação do Projeto de Atuação, através dos planos de aula, muita coisa se misturava: medo, ansiedade, vontade. Havia chegado a hora da verdade, mas tínhamos o professor titular, um homem alegre, divertido e brincalhão. Também acolhedor e um sujeito que trabalha bem a inclusão na sala de aula. Ele e a turma eram uma fonte inesgotável de informações, que estava pronta para ser lida e compreendida e era isso que eu fazia, minha leitura particular daquela realidade que estava ali, posta, vivida e tirando dali o meu ponto de apoio e confiança.

Nas leituras de Freire, eu fui atraída pela

ideia do agir com, mediar, me entregar a uma ação que promovesse a liberdade dessas pessoas e não impusesse aquilo que eu achava que deveria ser ministrado em sala. Acima de tudo, que garantisse, da minha parte, o agir certo, que “implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante”. (FREIRE, 2011, p. 38, grifos do autor)

Era quase um trabalho de investigação: olhar para dentro daquelas pessoas, para a rotina delas, supondo o que elas viviam — porque não traziam para dentro da sala de aula suas intimidades — por entender mais ou menos às demandas do município e ter um olhar atento para cada resposta que eles davam. No entanto, tinha necessidade de colocar alegria e participação nos processos de ensino e de aprendizagem, por acreditar no poder agregador da diversão na sala de aula, para que todos participassem. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a alegria”. (FREIRE, 2011, p. 70)

Pensando nisso, a utilização de imagens foi uma estratégia que se mostrou bastante eficaz, na hora de alegrar e mobilizar a turma, escolhendo as que diziam respeito à realidade desses sujeitos. Outra estratégia que funcionou foi a da participação ativa, fazendo com que a turma inteira participasse: a brincadeira dos copos, que inicialmente pareceu sem objetivo defi-

nido, mas quando bem estudada se transformou em ferramenta para aprendizagem divertida, interativa e de fácil execução, além de não ter custo exacerbado, confeccionada com material de descarte.

As principais atividades desenvolvidas nos Planos de Aula se baseavam em hábitos de consumo e como eles influenciam na cidade e na vida, uma conversa pedagógica na qual a turma participava, aprendia e ensinava. Todos tinham como princípio a aula dialogada e participativa, objetivando a autocrítica às formas de consumo e descarte, numa perspectiva multidisciplinar e integral, como estratégia de apropriação dos conceitos, através da oralização e a partir de situações concretas. A ideia principal era que, a partir das estratégias metodológicas, houvesse uma composição coletiva de aprendizagem, sendo complementados apenas os conhecimentos não intuitivos e inacessíveis.

À primeira imagem, soaram as primeiras palavras. Na verdade, elas, as mulheres da turma, começaram a falar com tom forte e animado: “Eu conheço, eu conheço!” Cada participação era uma reação positiva ao que se estava propondo e ao que se havia planejado. Foi então que enxerguei Geraldi (2010), evocando Sarago: “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. Estava acontecendo a leitura das respostas do mundo, por parte da turma, mas as perguntas ainda estavam por vir.

Por não podermos contar com computadores e equipamentos, uma das estratégias utilizadas foi a nuvem de palavras, no formato escrito, utilizando para isso lápis e papel. Essa estratégia, embora parecesse ser de fácil exe-

cução, não foi, porque não era parte da realidade vivida. Foi percebido, nesse momento, que o que é fácil para uns pode não fazer sentido para o outro e isso acarreta em dificuldade de aprendizagem.

A partir dessa nuvem de palavras, buscou-se sugestões sobre uma possível solução para os problemas encontrados no descarte de resíduos sólidos, direcionando a conversa para a confecção do produto final: a construção de um catavento, para início da conversa sobre energias limpas. A produção do catavento foi justificada pela rotina de toda aula terminar com a produção de um material. Essa rotina foi continuada, uma vez que havia a percepção de que a turma aceitava muito bem essa prática e se divertia com isso.

Pensar as atividades não era tão fácil quanto parecia, mas elas saíam no conversar, no trocar ideias, mas, pensar o novo é preocupante, e o novo era tão simples: trocar a disposição das pessoas dentro da sala de aula. Nunca pensei que teria receio em mudar a disposição das cadeiras numa sala de aula. Não só as cadeiras foram trocadas de posições, mas também a aula inteira. Não tinha mais a hora da prática e da teoria, estavam misturadas entre si, uma se articulando a outra.

A confecção de um dado iniciou a jornada, e as continhas advindas desse momento trouxeram um quê de meninice à turma. Eram dedos estirados, servindo de palitinhos, para se obter o resultado da adição e a percepção de que quando a resposta é silenciosa ela vem com mais sentimento de liberdade. Ao expor as respostas para os outros colegas, foi possível perceber o medo de errar. Agora o exercício era

Cadernos de Estágio Vol. 4 n.1 - 2022



(Dids/Pexels)

outro: o de fazer com que aqueles sujeitos sentissem o gostinho da liberdade de errar, para só então aprender se recompondo do erro ou se libertando pela possibilidade de voltar atrás no erro.

O jogo dos copos foi um divisor de águas. Era uma coisa simples, feita com copos de iogurte, cartolina e fita adesiva. A feitura da atividade não gerou grandes expectativas. O que havia de extraordinário em acertar em qual círculo se pregaria um copo com um resultado escrito no fundo? Mas aí é que estava residindo o grande segredo: as pessoas não estavam só dispostas a acertar, elas estavam dispostas a continuar o grande prazer que elas estavam tendo até aquele dia: o de participar de aulas tão divertidas, com alguém que gostava de se divertir com elas — o Professor.

Copos com boca para baixo, escritos com caneta de marcar CD, os resultados das questões dos círculos das cartolinas. Talvez a grande questão tenha sido a possibilidade de escolher qual copo colocar, quais resultados elas queriam acertar. As respostas estavam ali,

mas teriam que descobrir qual pergunta combinaria com essas respostas. Eram, mais uma vez, os “donos do pedaço”, os escolhedores, os tomadores de decisão. A surpresa maior foi porque não esperávamos que eles iriam se divertir tanto ao ponto de oralizar que gostaram da atividade e agradecerem pela vivência. Com essa experiência, tivemos a oportunidade de aprender que não são necessárias muitas ferramentas para produzirmos um bom material, mas sim o conhecimento e a criatividade para pensar-mos e atingirmos os objetivos propostos.

Como a EJA se apresentou para nós como um verdadeiro desafio desde o início, focar nesse sujeito como um sujeito de direitos descartando a atuação compensatória era o maior desafio. No entanto, tudo que é desafiador é coberto de possibilidades, pois impõe conhecimento, pesquisa, o chamado a participação e o exercício da democracia na sua base.

Uma das maiores qualidades dos sujeitos da EJA é a sua trajetória de vida, que faz com que eles sejam aprendentes diferentes de quaisquer outros, por estarem a todo tempo se desafiando, provendo seu sustento, por terem uma certa autonomia nas suas decisões, por terem objetivos que vão muito além de só aprenderem os conteúdos formais, o que nas palavras de Pinto (2010), significa dizer que, de certa forma já foram educados pela sociedade, mas não de forma escolarizada, alfabetizada. Essas características trazem, para nós estagiários, a condição de agregar valor a elas e as evocarmos para dentro da sala de aula, nos transformando em importantes partícipes desse processo de construir o conhecimento junto com eles, partilhando as respostas do mundo

para que busquemos em conjunto um rol de possíveis respostas.

A práxis, nas palavras de Freire (2011), é a unidade teoria e prática. Ela é alcançada através de planejamento e da avaliação contínuas, da autocrítica consciente e da busca para o distanciamento, quanto possível, do senso comum, do saber ingênuo e da aproximação do saber científico. A experiência de frustração na atividade de nuvem de palavras soou como um alerta de que não é tendo contato com o conhecimento que conseguiremos praticá-lo. Para Freire (2011), aplicar o conhecimento adquirido demanda atenção, autocrítica, disponibilidade para o diálogo, inclusive para nós mesmos.

Tivemos muito receio porque a atividade virou um momento de diversão muito bom e, talvez, não surtisse o efeito desejado, o da construção do conhecimento. No entanto, o objetivo de promover educação com alegria foi alcançado, pois eles demonstravam e nós, também, que aquela atividade estava sendo prazerosa. A observação às respostas dadas, nos levou a acreditar que estavam realmente refletindo para acertar as perguntas mostrando-nos a atenção necessária para seguirmos adiante.

A vivência do componente de estágio foi imprescindível para os processos de ensino e de aprendizagem porque foi a partir desse componente que pudemos perceber as responsabilidades de um professor em sala de aula e que os acontecimentos dessa profissão não se encerram dentro das paredes da escola, junto com as/os estudantes, mas continuam nesse lugar, realizando-se como acontecimento que começou a ser vivido desde o planejamento do Projeto de Atuação até a execução através dos

direcionamentos possibilitados pelos planos de aula.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 11.274/2006**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

FREIRE, Paulo . **Educação e Mudança**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo . e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo . e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

Coordenar para integrar

Clebia Bezerra da Silva



INTRODUÇÃO

Entender a atuação do pedagogo, além dos conhecimentos teóricos, passa também pela realização do estágio nessa área. Ele é uma atividade fundamental nos cursos de formação de professores, visto que possibilita o desenvolvimento de técnicas e competências necessárias aos futuros professores e a relação entre teoria e prática (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2008).

Especificamente, o estágio em coordenação ou gestão pedagógica propicia o contato com mais uma área de atuação do pedagogo, já que envolve o conhecimento do espaço de trabalho, ampliação da aprendizagem, vivência das dinâmicas das reuniões pedagógicas, discussões sobre a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a organização da escola e suas formas de relacionamento com a comunidade, a cultura escolar, dentre outros aspectos. O que contribui para o início de uma formação mais específica para atuação nessa área.

A reflexão sobre as experiências vivenciadas durante o estágio, relacionando-as com a teoria, contribui para formação dos futuros pedagogos, por isso, o objetivo deste trabalho é refletir a respeito da atuação do coordenador pedagógico e seu papel articulador na comunidade escolar.

Todas as atribuições do coordenador pedagógico, em especial, a que é retratada aqui, foram observadas durante a disciplina Atividade Especial Coletiva Estágio Supervisionado de Formação de Professores III (estágio em gestão/coordenação pedagógica) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, Campus Central (Natal). O estágio em coordenação pedagógica foi realizado em uma Unidade de Educação Infantil (UEI), do município de Mossoró/RN, no formato remoto, entre novembro e dezembro de 2021.

A UEI está localizada em um bairro periférico e atende principalmente crianças oriundas de famílias de baixa renda e com pouco nível de escolaridade. O estabelecimento de ensino funcionava nos turnos matutinos e vespertinos. No período relatado, havia oito turmas organizadas de acordo com a faixa etária das crianças (entre dois e cinco anos de idade). Cada turma possuía uma média de vinte e cinco alunos, totalizando duzentos alunos matriculados.

A escola realizava mensalmente o planejamento pedagógico das aulas de forma coletiva e possuía PPP, Conselho Escolar, tendo por presidente a coordenadora pedagógica. A estrutura física era acessível, composta pelos seguintes espaços: salas de aula, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, pátio, sala de vídeo e alguns recursos multifuncionais (TV, aparelho de som, microfone, entre outros).

A coordenadora pedagógica tem formação em Pedagogia e já atua há anos nessa função. Esse é o contexto em que se deu o estágio e que junto com a revisão da literatura sobre coordenação pedagógica embasam as reflexões expostas neste trabalho, sobre coordenação pedagógica e a articulação com a comunidade escolar.

DISCUSSÃO E REFLEXÃO

O coordenador pedagógico é um profissional que precisa compreender a complexida-

de da ação educativa que é “[...] permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional” (FRANCO, 2008, p. 120). Ele é o elemento considerado articulador das ações que acontecem na escola (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Sobre o perfil desse profissional, Libâneo (2012, p. 24) diz que sua formação deve pautar-se em conhecimentos específicos para atuarem nas escolas, como o “coordenador pedagógico que é um profissional imprescindível já que atua na articulação do trabalho pedagógico-didático”.

A mediação, articulação e formação são atividades fundamentais a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, o que se reflete nos processos de ensino-aprendizagem de qualidade significativos, no desenvolvimento humano dos profissionais da educação e na integração da comunidade escolar em prol dos objetivos da escola. Isso deve ser feito de forma coletiva e intencional, favorecendo a reflexão crítica na comunidade escolar. As ações do coordenador pedagógico vão desde as discussões do PPP, a formação em serviço dos professores, a elaboração/orientação de planejamento, planos de ensino, currículo e avaliação (OLIVEIRA, et al., 2011).

A importância do papel articulador que o coordenador pedagógico tem no ambiente escolar é ilustrada por Placco, Souza e Almeida (2013), ao relatarem que a existência de um mediador dos processos escolares, incluindo a formação contínua dos professores da educação melhorou consideravelmente a educação

básica em Nova York/EUA, o que também foi observado no Brasil, ao se pesquisar algumas experiências de escolas públicas por eles.

A articulação da comunidade escolar passa pela gestão democrática, o que significa que o coordenador pedagógico deve ter respaldo das pessoas que compõem a escola para desenvolver suas ações. Sobre isso, Pinto (2010, p. 4) diz que “O gerenciamento do processo educacional requer de seus administradores a capacidade de articulação e construção do processo, não limitando suas funções, apenas ao controle dos padrões de legalidade”.

Essa capacidade foi observada, durante o estágio, uma vez que a coordenadora pedagógica estava à frente de ações como a realização de palestras, em parceria com a Unidade Básica de Saúde do bairro e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte voltada para as famílias dos alunos e os demais profissionais da UEI. Além disso, no momento de realização do estágio, a Secretaria Municipal de Educação de Mossoró estava implementando Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc) e foi observado, conforme conversas com a coordenadora, seu empenho para que os professores participassem das atividades de qualificação, ofertadas para que os professores compreendessem o funcionamento desse sistema, bem como, as informações e explicações sobre o SIGEduc e demais palestras para os pais das crianças.

Essas ações da coordenadora vão ao encontro do pensamento de Placco, Souza e Almeida (2013, p. 760), quando dizem que “Ele [o coordenador pedagógico] deve conhecer a cultura e os problemas do entorno e deve buscar

estreitar os vínculos das famílias com a escola, com vistas a formar parceria”.

“refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico e seu papel articulador na comunidade escolar é uma ação desafiadora frente às diversas atribuições desse profissional no ambiente escolar”

CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado firma-se como um espaço de aprendizagem para os futuros pedagogos. Refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico e seu papel articulador na comunidade escolar é uma ação desafiadora frente às diversas atribuições desse profissional no ambiente escolar. Porém, o estágio em coordenação pedagógica mostrou-se importante para a aproximação a essa compreensão e reflexão. O coordenador pedagógico deve agir em parceria com a comunidade escolar, para isso, ele deve propiciar ações que contribuam para o envolvimento de todos com vistas ao bem comum e, atuar para evitar ou resolver conflitos pertinentes ao cotidiano escolar. Observa-se assim, que essa atividade é complexa, pois envolve diversos atores com interesses distintos, por exemplo, demandas sociais, culturais e políticas da escola.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, p. 117-131, 2008.
- LIB NEIO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, G. C. (Orgs.). **Formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-34.
- OLIVEIRA, A. K. S. et al. Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola. **Revista Pesquisa & Criação**. v. 10, p. 51-66, 2011.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.754-77, 2012.
- PINHEIRO, G. C.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio curricular na formação de professores do curso normal superior: dilemas e possibilidades. In: Anais... Congresso Nacional de Educação – Educere, p. 4472-4482. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p8/anais.html> Acesso em: 02, fev. 2022.
- PINTO, C. B. G. C. Implicações da gestão escolar como garantia das relações professor aluno e de sucesso no processo ensino aprendizagem. In: Anais... do XV Encontro Nacional da Anrapso, p. 1-7, 2009. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=0&limit=9&limitstart=9. Acesso em: 1, fev. 2022.

Relato de uma experiência significativa

Tayane Fernandes dos Santos

12

Este relato tem como objetivo revelar minha vivência no Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental — anos finais —, na disciplina de Língua Portuguesa, realizado em uma escola pública municipal na cidade onde resido. O estágio se desenvolveu em duas turmas de 9º ano, no período matutino.

A pandemia da Covid-19, decretada em 2020, ocasionou o isolamento social e as aulas passaram a ser desenvolvidas em formato remoto. Esse novo modelo, por sua vez, desmascarou uma triste realidade vivenciada por muitos alunos Brasil afora, em que nem todos puderam acompanhar as aulas por não possuírem aparelhos eletrônicos e/ou acesso à internet. Em 2021, começamos a ter uma flexibilização das medidas de isolamento e ocorreu, em muitas escolas, o retorno às aulas presenciais. No entanto, muitos alunos tiveram dificuldades de acompanhar o “novo presencial” e ter uma rotina escolar “normal”, resultando em educandos com um sentimento de desmotivação, o que dificulta a aprendizagem.

A prática de estágio é importante para que o professor em formação reflita acerca de seu papel no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Essa experiência propicia ao licenciando uma visão da realidade escolar e pode servir ainda, para que este desenvolva um

trabalho coerente, com o intuito de desenvolver as competências e habilidades dos alunos que acompanhará, de maneira dinâmica e integrada, como defende a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Conforme Dores (2020), a prática de estágio em cursos de licenciaturas oportuniza aos estagiários o acesso ao ambiente escolar em uma segunda posição, tendo em vista que a primeira fora na condição de alunos, e no período de estágio os discentes ocuparão o papel de professores. Esse contexto permite aos licenciandos fazer uma autoavaliação e até comparação entre a realidade e ponto de vista construído a partir das duas posições, procurando ressignificar suas experiências e buscar intervir, se considerar necessário, no ambiente escolar, visando melhorias.

No contexto em que desenvolvi meu estágio, que fora no cenário da pandemia da Covid-19, pude observar e refletir também sobre a influência desse contexto no ensino-aprendizagem dos alunos. Minha vivência de estágio se deu no segundo semestre do ano de 2021, período em que as escolas estavam iniciando seus processos de volta às aulas em formato presencial. Respeitando as medidas de prevenção à Covid-19, a instituição de ensino na qual estagiei tomou, entre outras medidas, a de reduzir a capacidade de alunos por turmas, fazendo um escalonamento dos educandos. Dessa maneira, uma mesma turma passou a ser dividida em duas, sendo que em uma semana metade dos alunos tinham aulas presenciais e a outra aulas assíncronas, e assim sucessivamente.

A partir da etapa de observação pude refletir sobre a importância do trabalho do profes-



(Gleb Vasylynka/Pexels)

sor na promoção do ensino-aprendizagem dos alunos. Com minhas observações percebi que muitos educandos não demonstravam interesse nas aulas, por mais que o professor incentivasse. Tal problemática estava ligada ao contexto de que muitos estavam longe da escola e sem um acompanhamento mais enfático do professor àqueles sem as condições de acompanhar as aulas quando eram desenvolvidas em período remoto, o que acabou por desmotivar muitos educandos aos estudos.

Nas aulas eram trabalhadas, primordialmente, questões objetivas e com o intuito de preparar os alunos para a realização da Prova Brasil (que seria aplicada ao final do ano), isso era uma exigência da própria escola. Durante minha intervenção, fui orientada a continuar trabalhando questões desse tipo, o que foi um desafio para mim de início, mas ocorreu tudo bem quando chegou o período de aplicação do projeto interventivo.

Passando à etapa de regência, em que tive que dar prosseguimento aos métodos de ensino do professor supervisor, pude perceber, de maneira contundente, as dificuldades dos alunos em construir suas próprias respostas a partir das discussões que levantava, principalmente, nas aulas em que propus a leitura e análise de um artigo de opinião, contido no livro didático. Até em questões pessoais os alunos solicitavam que eu escrevesse no quadro uma resposta pronta para que eles transcrevessem. Diante disso, busquei fazer com que as turmas passassem a elaborar suas considerações de maneira autônoma.

Objetivando desenvolver aulas com uma metodologia diferente e dinâmica, que chamas-

se a atenção dos alunos, fiquei algum tempo inquieta a refletir sobre como faria isso. Através de pesquisas e com o auxílio do professor da disciplina de estágio de minha universidade, enxerguei no método de gamificar as aulas uma solução.

Um dos princípios da gamificação é a promoção da motivação dos indivíduos e seu engajamento na busca dos objetivos propostos em determinada atividade, e foi justamente com base nesses aspectos que procurei chamar a atenção dos educandos e possibilitar uma melhoria no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. De acordo com Murr e Ferrari (2020), a gamificação nos convida a pensar e agir como em um jogo, mas em um contexto que não é de jogo, propriamente dito, e assim como em um game, os participantes da atividade gamificada podem ter um maior envolvimento nas dinâmicas com o objetivo de conseguir resolver os problemas propostos.

Para o desenvolvimento da proposta interventiva, primeiramente, elaborei 20 questões de múltipla escolha acerca de temas já trabalhados em sala de aula. Estas foram divididas em 3 etapas, a citar: perguntas de nível básico, correspondendo à 1ª etapa; perguntas de nível médio, correspondendo à 2ª etapa e questões de nível considerado difícil, correspondendo à 3ª etapa. A cada nível as questões aumentavam os pontos, de forma que, as perguntas referentes às etapas supracitadas valiam 1, 2 e 3 pontos cada, respectivamente. Também confeccionei 16 placas, divididas em 4 grupos e com cores diferentes, representando as alternativas de “A” a “D”, de modo que as turmas se dividiram em quatro grupos em que cada um representava

uma das quatro cores.

Como brinde, optei por caixas de bombons, que foram entregues às equipes que conseguiram obter mais pontos durante a dinâmica. Embora a atividade da premiação seja considerada um tabu quando consideramos práticas educativas, considere a ação pertinente para o contexto, como maneira de valorizar os esforços dos alunos e incentivá-los rumo ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Dessa forma, a premiação serviu como um incentivo a mais na busca dos alunos por chegarem à resposta correta, promovendo assim o interesse e aprendizagens destes nas aulas. No entanto, o objetivo maior que eu tinha com essa proposta era o de motivar os educandos a construir seus próprios conhecimentos de maneira dinâmica e autônoma.

Nas duas turmas de 9º ano, organizei com o professor supervisor o projetor de vídeo, procurando a melhor forma de expor os slides com as questões para os alunos e depois expliquei a dinâmica da atividade que seria desenvolvida. Na sequência, propus que os educandos se dividissem em 4 grupos com 4 integrantes cada ou menos, a depender da quantidade de alunos por turma. Após formadas as equipes, entreguei a cada uma, placas que representavam as alternativas de “A” a “D” e expliquei que teriam que escolher um líder para levá-las durante a dinâmica. Dando continuidade, anotei no quadro a cor e o nome do líder de cada grupo e expliquei as regras e objetivos da atividade.

Após isso iniciamos a dinâmica e depois de cada equipe expor a alternativa que consideravam correta em cada questão, pedi que explicassem suas respostas e mostrei no slide a

alternativa correta, fazendo a medição para que todas as equipes compreendessem a alternativa considerada correta em cada questão proposta.

Fiquei muito feliz com os resultados da atividade interventiva, pois pude notar o engajamento dos alunos nas tarefas, trabalhando coletivamente e construindo seus conhecimentos de maneira dinâmica e autônoma. Embora continuasse trabalhando questões objetivas e fechadas, procurei instigar os alunos, divididos em equipes, a explicarem uns aos outros o porquê de terem chegado a uma ou outra alternativa.

Dessa forma, meu projeto de intervenção aplicado nas turmas de 9º ano, da escola onde estagiei contribuiu não só para revisar conteúdos para a Prova Brasil, mas para o fortalecimento e desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos em relação à exposição oral, autonomia na construção de seus próprios conhecimentos e o trabalho em equipe, aspectos importantes para além dos muros escolares.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de maneira eficaz e dinâmica não é uma tarefa fácil, mas é possível. E um dos principais fatores que contribuem para essa eficiência é a motivação dos educandos, pois levar para a sala de aula dinâmicas tradicionais que tratam o aluno como um sujeito passivo no processo de aprender, conseqüentemente, não possibilita a eles construir seus próprios conhecimentos. No entanto, quando o professor tem uma visão de seus alunos contrário ao exposto anteriormente, o comportamento destes é diferente. Assim, a metodologia de gamificar as aulas de

Língua Portuguesa, por exemplo, pode contribuir bastante na mudança de perspectiva dos educandos e propiciar uma aprendizagem mais significativa para eles.

O estágio desenvolvido, muito além do que me permitir fazer associações entre questões teóricas e práticas da atividade docente, propiciou-me o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuíram para meu desenvolvimento tanto acadêmico como pessoal.

Com essa vivência me senti mais cativada ao exercício docente, ampliando meus horizontes reflexivos sobre o tipo de professora que quero ser. Uma professora que dá autonomia aos alunos e busca desenvolver suas potencialidades, sempre trabalhando metodologias variadas, que propiciem a construção dos conhecimentos pelos próprios educandos, tendo eu o papel de mediadora desse processo construtivo e contínuo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/ DF, 2017.

DORES, Marcus Vinícius Pereira das. Estágio Supervisionado: professores de português formando futuros professores de português. In: SOEIRA, Elane dos Reis (Org.). **O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas: desafios e perspectivas**. Catu: Bordô-Grená, 2020, p. 123 – 132.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UFSC: UAB, 2020.

**Escrita e oralidade:
apresentação de TCC em
cursos técnicos integrados ao
ensino médio**

Fernando Régis da Silva

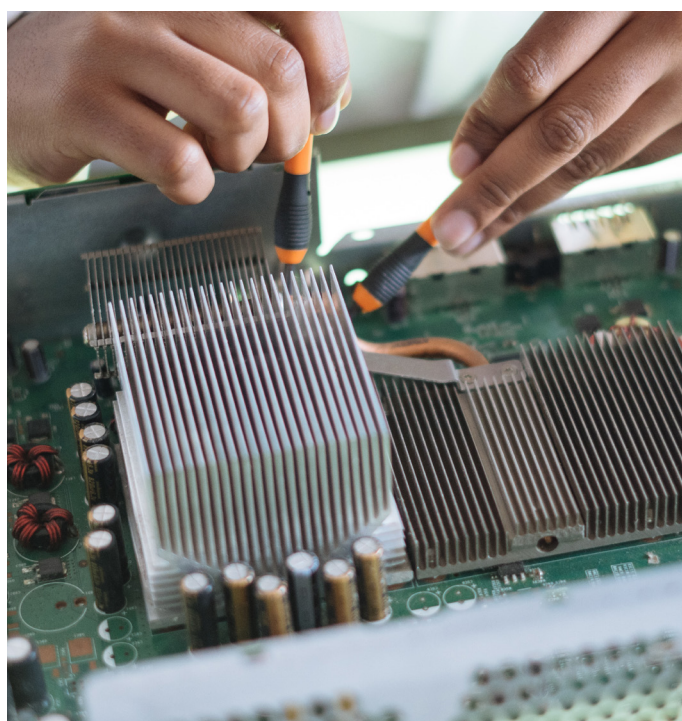
13

A observação da atividade docente e do funcionamento da escola durante o primeiro estágio obrigatório da licenciatura costuma ser encarada, por muitos graduandos, como uma sequência de idas à escola sem implicações significativas para a nossa formação, como uma formalidade a ser cumprida antes de realizarem os estágios de regência em sala de aula. A minha experiência durante este primeiro estágio obrigatório, no entanto, trouxe-me uma série de inquietações. Este estágio teve início no dia 11 de novembro e foi finalizado em 15 de dezembro, no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professora Lourdinha Guerra, localizado em Parnamirim/RN, tendo como supervisora uma professora da área de Linguagens.

Esta instituição é uma escola de ensino médio técnico integrado em tempo integral, que oferece dois cursos técnicos: um de informática e outro de manutenção e suporte em informática. Dentre as experiências que tivemos neste estágio, como observação de aulas e exercícios de leitura, preparação de materiais, entrevista

com membros da direção, entre outras, gostaria de focar mais atentamente em uma experiência que considero das mais significativas para a minha formação: a observação de três bancas de trabalhos de conclusão de curso (TCC). A conclusão do curso técnico de nível médio está condicionada à entrega de um trabalho de pesquisa que os alunos devem realizar sobre algum tema relacionado à sua área de estudo, no caso específico do CEEP Lourdinha Guerra, informática ou manutenção. As apresentações que observamos eram todas da área de informática e a banca examinadora contou com três professores, sendo um professor do curso técnico orientador dos trabalhos e duas da área de linguagens. Devido à grande demanda de trabalho dos professores, os alunos não realizaram o trabalho individualmente, como seria próprio a um TCC, mas sim em grupos de três alunos.

Inicialmente, partimos de uma constatação quase óbvia, a de que os estudantes do ensino médio possuem pouco contato e familiaridade com gêneros textuais próprios do meio acadêmico, a exemplo do TCC. Isso faz com que eles apresentem muita dificuldade em organizar o seu texto de forma adequada, atendendo aos critérios básicos de composição desse gênero. Elias e Koch (2018, p. 58) nos ensina que os gêneros são “modelos’ construídos socialmente”, e que esses “modelos são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos”. Dessa forma, os gêneros se caracterizam por serem modelos estáveis, embora não necessariamente rígidos, de composição de textos. No caso da pesquisa que resulta em um TCC, o aluno deve observar algumas ca-



(RF Studio/Pexels)

racterísticas que integram o plano composicional desse tipo de trabalho, como a definição de um tema e de um problema que impulsiona os alunos a pesquisar, os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, a fundamentação teórica, a apresentação dos resultados da pesquisa e a avaliação/conclusão tomada a partir deles.

A partir das bancas que observamos, pensamos que os temas mobilizados pelos alunos em suas pesquisas foram bastante relevantes. Um exemplo disso está em um dos trabalhos, que abordou o processo evolutivo dos processadores a partir do aperfeiçoamento dos jogos. O problema identificado pela banca, neste como nos outros trabalhos, estava no nível da organização textual, acontecendo, por vezes, de incluírem os resultados no tópico da metodologia, ou de apresentarem os dados da pesquisa sem debatê-los, sem fazerem uma avaliação dos resultados com base nos pressupostos teóricos que eles adotaram, ou mesmo de usarem um mesmo verbo para definir vários objetivos. Há outro problema também identificado, que é o da coerência entre o texto escrito e a apresentação oral diante da banca, pois o TCC comporta esses dois momentos.

Entendemos que todos esses problemas partem da falta de intimidade dos estudantes do ensino médio com os gêneros que circulam no meio acadêmico, ou seja, é um discurso que não é próprio da sua vida escolar cotidiana. Isso se apresenta, portanto, como um desafio a ser respondido pela escola, sobretudo pelos professores de linguagens. Sem ilusões de buscar com que os alunos tenham pleno domínio desses gêneros, é preciso buscar caminhos didáticos que diminuam a estranheza desses textos

perante os alunos, sobretudo se eles pretendem ingressar em um curso universitário. Como nos aponta Irandé Antunes, ao discorrer sobre os gêneros textuais:

Como em outros domínios sociais, sujeitamo-nos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela sua própria recorrência. Saber usá-los constitui uma exigência do mundo letrado em que circulamos; certamente, essa é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver. (ANTUNES, 2008, p. 34)

Assim, são bastante pertinentes as considerações que os professores da banca fizeram em conversa entre si, enquanto avaliavam os trabalhos. Eles constataram que é preciso haver uma melhor aproximação entre os professores de linguagens junto aos professores da base técnica, a fim de melhorar o acompanhamento da produção textual dos alunos. Foi suscitada a possibilidade de oferecimento de uma disciplina eletiva de produção textual, com o intuito de fazer com que os alunos produzam gêneros como resumo ou resenha crítica, que os auxiliariam a produzir um TCC posteriormente.

Outro ângulo de análise está na atividade avaliativa deste tipo de trabalho por parte do professor de linguagens. Se uma visão tradicional preconiza a correção baseada em questões formais, ligadas às regras da gramática normativa ou as regras da ABNT para composição do gênero TCC, pudemos constatar que a avaliação das professoras de linguagens presentes nas bancas ocupava-se de questões referentes aos propósitos comunicativos dos textos de seus alunos. Essa abordagem pode ser inferida em pontuações como: “o título precisa transparecer melhor o tema da pesquisa”; “os objetivos devem ser definidos de maneira mais clara”; “é

preciso debater as conclusões que vocês tiveram a partir dos resultados”. Pontuações dessa natureza traduzem uma preocupação com o leitor do texto, ou seja, com a situação comunicativa implícita a qual o texto serve. Desse modo, as professoras demonstram que o ponto central na sua tarefa de avaliar um TCC é saber se esse texto apresenta ao leitor adequadamente e de maneira transparente o seu tema e o seu problema de análise, em outras palavras, se ele cumpre com sua função comunicativa. Isso não significa que as professoras desconsideraram as regras ortográficas, sintáticas ou as normas técnicas durante a correção, mas que essas questões não são a principal preocupação.

Nós entendemos que, subjacente a essa atitude docente na hora de avaliar, encontra-se uma concepção de língua como lugar de interação, ou, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 61), “uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. (...) Um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. A partir dessa concepção, chega-se à noção de texto, conforme Koch (2011, p. 17), “como o próprio lugar da interação”, em que os interlocutores são sujeitos ativos na construção de sentidos. Consequentemente, as professoras de linguagens apontavam que essas pesquisas apresentadas nas bancas de TCC poderiam servir a futuros alunos da própria escola, como fonte para outras pesquisas. Logo, é fundamental garantir que os textos estejam bem construídos de acordo com seu propósito, com uma boa progressão textual, selecionando, organizando e desenvolvendo as ideias de maneira lúcida, a fim de que outras pessoas consigam acessá-los e que sirvam de fundamento para aprofundar o

assunto.

Essa experiência de observar a defesa de TCC, aparentemente simples, foi marcante por me fazer enxergar como ser coerente, na prática educativa, com os pressupostos teóricos aos quais nos filiamos durante a graduação. Por outro lado, trouxe uma reflexão sobre como nós estagiários podemos contribuir com os supervisores e atuar diante de situações como essa, organizando um plano de atividades que responda às necessidades da escola e da disciplina. Assim, é interessante que o primeiro estágio, além de servir para observar a organização da escola e a atuação docente, sirva também como diagnóstico, a partir do qual iremos pensar a atuação nos estágios subsequentes.

Referências

- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



Artigos

**Estágio Supervisionado em
ambientes não escolares: experiências
formativas em uma Organização Não
Governamental de Bragança (PA)**

*Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Luane de Cássia Carvalho de Oliveira*

01

Resumo: Este trabalho objetiva refletir as atividades educativas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares em uma organização não-governamental. A pesquisa se configura em abordagem qualitativa por meio de observação participante e regência. Os resultados revelam que as práticas possuem intencionalidade educativa baseadas nos saberes, além de priorizar a importância da música. Quanto à regência, considera-se que os participantes assimilaram os conhecimentos trabalhados, pois as narrativas demonstraram a importância que a música tem em projetos de vida. Conclui-se que o estágio contribuiu significativamente para a formação inicial, apresentando os desafios e perspectivas de ensino em ambientes não escolares, com suas singularidades e diversidades.

Palavras-Chave: Ambiente não escolar; Estágio supervisionado; Experiências formativas; Organização Não Governamental.

INTRODUÇÃO

Esta produção tem como objeto de estudo as experiências formativas construídas durante o Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares em uma Organização Não Governamental (ONG) localizada na cidade de Bragança, Estado do Pará, Brasil. As ações desenvolvidas em espaços não escolares se configuram como contextos de desenvolvimento sociocultural e transformação social por meio da educação.

A educação, como fenômeno e instituição social, compreende influências e relações que constroem traços de personalidade social e de caráter humano, que fundamentam concepções de mundo, ideias, valores, modos de ser e agir, demonstrados em convicções ideológicas, morais e políticas diante as possibilidades e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 2013). Em espaços não escolares, o processo educativo é desenvolvido por meio da ação prática, reflexiva e crítica dos sujeitos para com as situações e problemas relacionados aos grupos sociais a que pertencem.

Com efeito, a educação não formal “[...] sempre tem um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é viva como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente” (GOHN, 2008, p. 104). Desse modo, a educação desenvolvida na coletividade ganha destaque, pela produção mútua de saberes, vivências e reflexões de práticas sociais em espaços formativos, uma vez que “[...] em diferentes esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, amplia-se a produção e disseminação de saberes e modos de ação [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

O profissional pedagogo também está inserido nestes espaços de ensino e aprendizagem de formação social, política e educacional. Logo, necessita-se de uma formação inicial de qualidade, que subsidie ao futuro professor fundamentos teóricos, metodológicos e práticos para atuação, como por meio de estágio supervisionado curricular, compreendido não apenas como um compo-

nente curricular, mas como uma atividade que possibilita à inserção de licenciandos em espaços escolares ou não escolares (PIMENTA, 2006).

Nessa incursão, o estágio supervisionado analisado se constitui como “[...] atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional” (PIMENTA, 2006, p. 121-122), sendo momento de ação, reflexão e transformação do contexto de estágio, em superação a visões reducionistas ou passivas de mera observação, buscando a melhoria de práticas educativas realizadas.

O Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares visa o desenvolvimento de atividades orientadas e supervisionadas em ambientes não escolares, tendo em vista a tessitura de reflexões formativas e reflexivas por meio da relação teoria e prática. Nesse sentido, a atividade de estágio se torna um espaço/tempo de aprendizagens, em busca da relação dialética entre o profissional atuante e o discente em processo de formação inicial, possibilitando a profissionalização (MIRANDA, 2009), assim como a construção da identidade docente por meio da construção do conhecimento (PIMENTA, 2002).

Para fins de construção do texto e direcionamento do estágio, elaboramos o questionamento de pesquisa: que contribuições o estágio supervisionado proporcionou para profissionais e alunos da instituição concedente, além da experiência formativa para discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, visando à atuação em ambientes não escolares? Nesse sentido, buscamos um posicionamento crítico e reflexivo diante de análises de processos educativos e práticas desenvolvidas neste espaço formativo.

Nessa tessitura, elencamos como objetivo geral: refletir as práticas educativas realizadas durante o Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares em uma Organização Não Governamental. Quanto aos objetivos específicos, são: a) compreender a função social do pedagogo em espaço educativo não escolar; b) construir tessituras entre teoria e prática vivenciadas no componente curricular; c) desenvolver atividades educativas que garantam o desenvolvimento social das pessoas atendidas pela Organização Não Governamental.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se configura em abordagem qualitativa, na qual “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20). Desse modo, a perspectiva qualitativa de investigação está alinhada com a proposta de estágio supervisionado, uma vez que proporciona ao discente-estagiário a construção de uma práxis educativa pautada em diálogos e relações raciais inerentes à vida dos sujeitos, constituindo e reconstituindo sua formação pedagógica e profissional.

O lócus de realização do estágio é uma Organização Não-Governamental, localizada no município de Bragança/PA, configurado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse

Público (OSCIP) que atua como alternativa para desenvolvimento social de crianças e adolescentes no município. Fundada em 21 de fevereiro de 2013, a instituição desenvolveu, no ano de 2018, atividades de acolhimento dos estudantes, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, assistência individual e familiar quando necessário, oficinas de música por meio do projeto *Despertar Musical*, financiado e mantido por convênio com a Fundação Carlos Gomes¹, possibilitando o ensino de música a crianças e adolescentes de baixa renda.

Anterior ao processo de levantamento de dados, discutimos textos para fundamentação teórica do estágio e relação teórico-prática, entre os quais destacamos: Pimenta (2002, 2006) e Libâneo (2001, 2010, 2013), para conceituação de estágio supervisionado e prática educativa e Gohn (2008) e Miranda (2009), para circunstanciar educação não formal e atuação do profissional pedagogo em ambientes não escolares. Em seguida, houveram orientações para atuação em instituição concedente, sendo fornecidos os documentos: termo de compromisso de estágio, ofício para entrega na instituição concedente, ficha de frequência, ementa da disciplina, roteiro para investigação e instruções para elaboração do plano de ação.

Com a inserção no contexto de estágio supervisionado, realizamos diálogos informais com o instrutor musical e o diretor da ONG, para coleta de informações a respeito de atividades administrativas e pedagógicas, com questões sobre a fundação e a missão da instituição, principais atividades administrativas exercidas pela direção e ações com intencionalidade educativa promovidas. Para além disso, foi aplicada pesquisa documental, na qual implica coletar informações já existentes, selecionando e analisando o conteúdo encontrado nos dados investigados (LAVILLE; DIONE, 1999), sendo elencado Histórico Institucional da Organização Não Governamental.

Após o levantamento inicial, começamos a observação participante no contato direto entre o pesquisador e o fenômeno observado para obtenção de informações sobre os sujeitos sociais em seus próprios contextos (NETO, 1994). Esse momento de pesquisa fundamentou o encontro com 36 alunos (Turma 1 - Manhã: 15 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 3 do sexo masculino; Turma 2 - Tarde: 21 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) e 3 profissionais (1 diretor, 1 instrutor musical e 1 secretária) da ONG, participação ativa nas ações educativas da instituição, além da elaboração da questão-problema de estágio, sendo elementar para a construção do plano de ação, entendido como produção escrita composta por problematização, justificativa, objetivos, referencial teórico e cronograma de atividades a serem realizadas em regência durante o estágio supervisionado.

No plano de ação denominado *“Música e Educação: elementos de aprendizagem para a vida”* buscamos tecer uma prática educativa em contexto não formal, com vistas a formação social dos

1. A fundação busca difundir a educação musical como instrumento para socialização e inclusão social de crianças, jovens e adultos no Estado do Pará, proporcionando a formação de músicos, potencializando talentos e documentando a memória regional por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (FUNDAÇÃO CARLOS GOMES, 2017, s/p).

sujeitos atendidos pela instituição, considerando a construção e partilha de saberes, representações e valores concernentes à identidade e à sociedade. Desse modo, as atividades de regência se estruturaram em: 1) acolhimento dos participantes; 2) exibição do filme “A Voz do Coração” (BARRATIER, 2004); 3) realização da *Dinâmica Cantada*, que proporciona pensar sobre a vida com desafios e entraves no cotidiano, buscando sua superação; 4) realização da dinâmica O Presente, a qual apresenta habilidades, competências e sentimentos de pessoas com quem convivemos e suas contribuições para o autoconhecimento; 5) avaliação da regência pelo instrutor musical e estudantes, atentando-se na intencionalidade educativa.

As análises dos dados foram realizadas com base nos Gêneros do Discurso do Círculo de Bakhtin (2016), compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados discursivos e determinados por relações históricas e sociais dos indivíduos. Nesse cenário, os sujeitos do discurso (profissionais, crianças e adolescentes atendidos pela instituição, além de fontes documentais) possuem estilos próprios de compartilhar enunciados na comunicação discursiva, por meio de diálogos do cotidiano ou de textos jurídicos, pautados na temática da educação musical do projeto *Despertar Musical*, além da construção composicional atravessada por outros contextos, a exemplo da escola, família, entre outros.

Por fim, ocorreu na Universidade a socialização de observações e reflexões sobre o estágio supervisionado, juntamente com a apresentação de experiências formativas que contribuíram para a atuação em ambientes não escolares e para a área da Pedagogia. Destacamos que a versão final do relatório analítico de estágio foi apresentada aos profissionais da ONG, como devolutiva da produção de conhecimentos e crescimento da instituição.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

Nesta seção, apresentamos práticas educativas refletidas teoricamente durante o Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares, considerando os períodos de levantamento prévio, observação participante e regência. Desse modo, possibilitam a práxis pedagógica para a formação do profissional do pedagogo e a construção de identidade docente para atuação em ONGs.

A observação participante na Organização Não Governamental

A ONG onde foi realizado o estágio supervisionado se configura como uma Organização da Sociedade Civil, que tem compromisso precípua com o desenvolvimento social e educacional de crianças e adolescentes, regida pela Lei nº 9.790/1999. Essa legislação (BRASIL, 1999, s/p, grifos nossos), em seu artigo 3º, delimita entre os compromissos sociais das instituições estão:

- II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- III - promoção gratuita da educação [...];**
- VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate a pobreza;

XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;

Parágrafo único. Para os fins deste artigo, a dedicação às atividades nele previstas configura-se mediante a execução direta de projetos, programas, planos de ações correlatas, por meio da doação de recursos físicos, humanos e financeiros, ou ainda pela prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuem em áreas afins.

A promoção da educação, em conjunto com a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores humanos, é competência a ser desenvolvida nas relações sociais, históricas e culturais para melhoria da constituição política e cultural da sociedade. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a promoção da educação em geral (formal ou não formal) deve ser orientada “[...] no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s/p).

Embora o documento que trata sobre o histórico institucional apresente poucas informações da ONG, verificou-se que a missão busca propiciar novas alternativas de inclusão de crianças e adolescentes de baixa renda em projetos sociais, contribuindo para o processo formativo nas dimensões cognitiva, social e afetiva. A instituição possui práticas com intencionalidade educativa baseadas em saberes, histórias e autobiografia de crianças e adolescentes, além de priorizar a importância da música para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, haja vista que “[...] a educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida” (GOHN, 2014, p. 42).

Por meio do projeto *Despertar Musical* acentua-se a valorização e o reconhecimento do outro no tocante à diversidade e diferença, além de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem sobre teorias musicais para aplicabilidade em instrumentos, como flauta-doce, violino e violão. Sobre a prática de educação musical em projetos, Santos (2006, p. 108) afirma que “[...] um dos grandes desafios da educação musical contemporânea tem sido contemplar a diversidade sociocultural existente, bem como encontrar meios de aproximar significativamente a música dessas realidades [...]”, ou seja, a valorização do outro se torna pilar de aprendizagem sobre os conhecimentos musicais e relações cotidianas.

Para tanto, o planejamento do ensino musical é realizado semanalmente pelo instrutor, com a seleção de conhecimentos, métodos que possibilitam uma formação musical profícua, avaliação de aprendizagem, sendo elementos fundamentais para uma prática educativa devidamente sistematizada. Para Gandin (2014) esse movimento se configura como uma transformação da realidade, em determinada trajetória escolhida, com o intuito de organizar a própria ação para dar clareza e precisão a ela, de modo a contribuir com o grupo.

São delineados caminhos sobre o que poderá ser trabalhado nas aulas, estabelecendo métodos e recursos que serão utilizados nas atividades de aprendizagem musical no tocante à

teoria e à prática, dentre as quais se destacam os exercícios em quadro, atividades de leitura de partituras ou cifras e exibição de filmes e vídeos relacionados à educação musical. Observamos a utilização de diferentes instrumentos para materialização do ensino da música, redimensionando suas atividades educativas de acordo com as necessidades formativas dos alunos, de forma organizada, evitando a improvisação.

Os diálogos tecidos pelo instrutor musical a respeito da organização de materiais musicais como partituras, campos harmônicos e anotações teóricas, são assimiladas cotidianamente pelos estudantes participantes das aulas, aos quais adicionam ou excluem formas de escrita, como apontamento de cifras em letras de músicas, utilização de recursos pedagógicos e afinação prévia dos instrumentos musicais. O campo dialógico conscrito nas relações sociais da ONG proporciona aprendizado fundamentado em discursos e atitudes, no qual “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 24-25).

O instrutor musical dialoga frequentemente com os alunos durante exercícios com flauta-doce e violão, sobre acontecimentos cotidianos e valores direcionados à boa convivência com outras pessoas, contribuindo para reflexão das experiências, reconhecimento do outro, projetos de vida, desafios e dificuldades que passam em suas trajetórias pessoais. Ressalta-se a importância da construção de projetos de vida na instituição, encontrando na música formas de subversão a problemas que prejudicam a saúde mental, como a depressão e a ansiedade, sendo concretizada quando “[...] abrangemos, interpretamos, sentimos a **intenção discursiva** ou a **vontade de produzir sentido** por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu eixo e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2016, p. 37, grifos do autor).

A avaliação da aprendizagem na instituição é realizada em forma de oficinas musicais, nos quais os alunos tocam os instrumentos de flauta-doce, violão e violino. Posteriormente, é produzido um relatório anual, com todas as atividades e ações desenvolvidas ao decorrer dos períodos letivos, e enviado à Fundação Carlos Gomes, por ser a agência financiadora do projeto. Percebemos o compromisso da ONG com a sociedade, pela culminância na modalidade de oficinas musicais desenvolvidas pelas próprias crianças e adolescentes, sob orientação do instrutor, demonstrando as habilidades lapidadas ao decorrer do ano letivo e competências teórico-práticas como instrumentistas.

Para o instrutor musical do projeto, são ofertados cursos de curta duração e oficinas pela Fundação Carlos Gomes, com o objetivo de subsidiar a evolução dos conhecimentos musicais e práticas pedagógicas para crianças e adolescentes, bem como estudo autônomo de conteúdos que podem ser trabalhados, de acordo com as proposições da referida fundação. As formações teóricas e práticas são fundamentais para o desenvolvimento das atividades de ensino e profissionalidade do instrutor, ampliando e aperfeiçoando seus conhecimentos musicais, ilimitadamente, uma vez que “[...] preparar profissionais para a atuação em contextos educativos diversos implica

na solução desafios [...]” (SOARES, 2019, p. 264).

Portanto, a ONG possui uma estrutura física que supre as necessidades das crianças e adolescentes atendidas, o instrutor musical realiza o ensino de música de forma planejada e devidamente sistematizada, contemplando no processo de formação social as dimensões emocionais e culturais dos educandos. Além disso, a formação teórica e prática a esse profissional é de suma importância para a instituição e sucesso do projeto Despertar Musical, porém, há necessidade de elaboração de projeto pedagógico para organização profícua de atividades institucionais, contemplando o histórico, missão, estrutura física, recursos humanos, metas projetadas, oficinas previstas anualmente, entre outros.

Regência com crianças e adolescentes atendidas pela Organização Não Governamental

A música, como manifestação artística e cultural em sociedade, apresenta diversas configurações e características histórico-sociais, econômicas, afetivas e linguísticas, dentre outras que constituem o modo de ser e ver o mundo. A relação entre música e Educação se faz necessária em diversos espaços formativos, seja por educação formal ou não formal, seja em diferentes instituições educativas, como escola e família. Essa interação se baseia em múltiplas palavras e estilos de enunciação discursiva que circunstanciam determinado contexto de expressividade, sendo que “[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 51).

De acordo com Uriarte (2004, p. 246), a música “[...] é um fenômeno universal, uma linguagem que todos entendemos, é um traço de união entre os povos. [...] Gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana”. A produção do conhecimento em relação à música melhora consideravelmente habilidades fundamentais ao aprendizado, como percepção, concentração e raciocínio, sendo ação realizada em espaços não escolares e escolares.

A educação no contexto não escolar se constitui na intencionalidade da prática educativa direcionado a determinado grupo de pessoas, como o ensino de música a crianças e adolescentes, objetivando o sucesso da aprendizagem, além de estar alinhada com gêneros discursivos que melhor atendem a vontade discursiva do professor ou instrutor. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 38): “Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. [...]”

Não obstante, um dos aspectos de concretização da intencionalidade educativa é a necessidade e proposição de caminhos para a formação humana, política e cultural, garantindo a reflexividade e crítica aos problemas que perfazem as experiências e vivências em grupos sociais. De acordo com Libâneo (2010, p. 82) a prática educativa intencional é entendida como “[...] todo fato,

influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em relações mútuas, num determinado contexto histórico-social”, em busca da transformação de sujeitos, para que sejam ativos na sociedade.

Nesse sentido, as interfaces entre os campos musical e educacional contribuem proficuamente na formação de sujeitos críticos, reflexivos e competentes para intervir na sociedade, como na percepção do lugar que ocupam e formas de concretização do desenvolvimento pessoal. Aplicamos o plano de ação com duas turmas, nos períodos matutino e vespertino, respectivamente, com presença de crianças, adolescentes e instrutor musical como supervisor, no qual também auxiliou na motivação dos sujeitos para participação.

Com a exibição do longa-metragem “A Voz do Coração”, refletimos sobre a importância da música para transformação de vida, construção de valores e relações sociais a partir da musicalidade, uma vez que apresenta o teor cultural da sociedade. Ao término do filme, realizamos diálogos com os sujeitos acerca das impressões e os momentos relevantes, aos quais surgiram as temáticas discursivas: a) importância da música na vida das pessoas; b) valorização e reconhecimento das pessoas, mesmo que não estejam em boa fase na vida; c) respeito ao outro; d) não uso de drogas; e) desenvolvimento musical pelo treinamento com instrumentos; f) mudança de comportamentos e sentimentos pela música; g) reflexão sobre ações maldosas ou benevolentes de personagens do filme.

Esses aspectos revelam a importância da educação musical na formação dos sujeitos por meio de enunciados discursivos e atitudes perante o grupo social que integram. Desse modo, a educação pela música proporciona ao indivíduo o entendimento e consciência de si e do entorno, além de aspectos não vistos com frequência no cotidiano, elaborando um olhar fidedigno e criativo a respeito da realidade (SANTOS, 2006).

Na dinâmica *O Presente*, compreendemos a importância de ressaltar as qualidades de personalidade, sentidos e significados sobre a vida, nas relações sociais estabelecidas em grupos sociais como alegria, coragem, sabedoria, inteligência, perseverança, amizade, dentre outros adjetivos. No aprendizado pela motivação, o aluno constitui uma série de experiências relacionais, possibilitando expressões por simbolizações em diálogos e atitudes (PEDROZA, 2010), em que os participantes se divertem com os discursos formativos e realização de aprendizagem sobre qualidades interpessoais, principalmente na empatia pela música.

Na *Dinâmica Cantada*, houveram algumas dificuldades quanto à execução, pois uma parcela dos estudantes não conhecia os trechos das músicas da atividade, como *As Coisas Tão Mais Lindas* de Nando Reis, sendo necessário o redimensionamento dos procedimentos da dinâmica, no sentido de “[...] tornar a pedagogia mais eficaz [...], conseqüentemente, repensar, otimizar, densificar, regular melhor as situações e os métodos de aprendizagem que lhes são propostos” (PERRENOUD, 2004, p. 48). A adaptação do método, para aproximação dos conhecimentos musicais com saberes dos participantes, apresenta-se como movimento de contextualização, em interlocução

com memórias musicais e contato entre gerações.

Quanto à avaliação das práticas educativas durante a regência, os sujeitos pertencentes às turmas dos turnos da manhã e da tarde consideraram as atividades significativas para o desenvolvimento social e musical, além de proporcionar o contato com outras histórias, por meio do filme, e temporalidades, ao entrarem em contato com músicas de outros períodos e gêneros, no qual destacamos que “[...] todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Logo, necessita-se adequar a avaliação da aprendizagem de acordo com a realidade que a instituição de educação não formal está inserida, de modo flexível e dinâmico (ROCHA; GUARÇONI, 2017). Tal elemento foi acentuado pelo instrutor musical durante a avaliação da prática educativa em estágio, definindo como relevante para o campo da Educação Musical e colaborativo para a construção de valores em crianças e adolescentes.

Nesse sentido, a busca por conhecimentos e manifestação de proatividade é de suma importância, no tocante a aspectos de mudança acadêmico-profissional e ações que melhorem a instituição. Entre as contribuições do Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares, está a construção de identidade docente positiva e inovação em práticas pedagógicas, bem como encontro entre os campos do conhecimento da educação e da música, ocorrendo em relações socioculturais mútuas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos refletir sobre as atividades educativas realizadas durante o Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares em uma ONG de Bragança (PA). Desenvolvemos atividades formativas referentes à atuação do pedagogo em ambientes não escolares, analisando a função social e educativa por meio da observação participante e regência, visando à relação teoria e prática.

Quanto à administração da instituição, verificamos que há uma excelente organização, tanto no atendimento ao público quanto no planejamento de ações. Para melhoria dos serviços, sugerimos a criação de um documento que sistematize e caracterize as práticas com intencionalidade pedagógica. Nesse documento conteria histórico da instituição, filosofia, objetivos institucionais e socioeducativos, justificativa, referenciais legislativos e teóricos, métodos de ensino, aprendizagem, formação social, educativa e cognitiva.

Justificamos a criação desse documento para fins de registro das ações e atividades realizadas no âmbito do instituto. Outra contribuição dessa escrituração seria a disponibilização das informações para a sociedade, para discentes de cursos de graduação e para estudos e pesquisas em ambientes não escolares do terceiro setor.

No tocante das práticas educativas na observação participante, percebemos que todas possuem uma intencionalidade educativa, que são baseadas nas histórias dos alunos, seus saberes e

conhecimentos, além de priorizarem a importância da música no desenvolvimento cognitivo, social e cultural destes alunos. Valorizam o reconhecimento do outro, no que se refere à diversidade e diferença, assim como atividades de ensino e aprendizagem sobre: Educação Musical e prática instrumental de flauta-doce, violino e violão.

Na aplicação do plano de ação e regência, os objetivos e expectativas de aprendizagem foram alcançados, pois consideramos que as crianças e adolescentes assimilaram os conhecimentos musicais trabalhados, uma vez que relataram a importância da música em suas vidas, o reconhecimento e a valorização, assim como as relações socioculturais proporcionadas por esse campo do conhecimento.

O estágio supervisionado contribuiu significativamente para a formação inicial, no tocante à atuação em ambientes não escolares, de modo a reconhecer as práticas educativas desenvolvidas nesse espaço. Salientam-se os desafios para planejamento e efetivação da prática docente, em que diversos espaços não possuem a presença de um pedagogo, mas por intermédio de levantamento de literaturas e diálogos construtivos com os profissionais da instituição foi possível tecer caminhos para a efetivação da prática.

REFERÊNCIAS

A VOZ DO CORAÇÃO. Direção: Christophe Barratier. Produção: Jacques Perrin. França: France 2 Cinéma, 2004. DVD.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-70.

BRASIL. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS GOMES. **Histórico da Fundação Carlos Gomes**. 2018. Disponível em: <http://www.fcg.pa.gov.br/content/fcg#overlay-context=>. Acesso em: 16 mar. 2018.

GANDIN, D. **Planejamento: como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Hori-

zonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneopdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

MIRANDA, J. R. O estágio supervisionado e a atuação de pedagogos em espaços não escolares. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em: http://fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/estagio_supervisionado_em_espacos_nao_escolares.pdf. Acesso em 23 jan. 2022.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 30, p. 81-96, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007. Acesso em: 15 mar. 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In. PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 9-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Pósis**, v. 3, n. 3-4, 2005/2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/polesis/article/view/10542>. Acesso em 9 mar. 2018.

ROCHA, L. B.; GUARÇONI, A. Educação não-formal e seu processo de avaliação. **Revista Científica Intellecto**, v. 2, n. 2, p. 54-63, 2017. Disponível em: <https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/2017/11/7-Educacao-nao-formal-V2N2-2017.pdf>. Acesso em 19 mar. 2018.

SANTOS, C. P. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: ANPPOM, 2006. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao05/01COM_EdMus_0503-034.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

SOARES, J. Compreendendo a formação e atuação do professor de música no Brasil. In. SCHAMBECK, F. (Org.). **Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa**. 2. ed. Belo

Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 261-267. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cp-menu/8340/EDUCACAO_MUSICAL_MUSE_EBOOK_15812474844989_8340.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 245-258, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a13.pdf>. Acesso em 20 mar. 2018.

Estágio docente no ensino remoto: desafios e superação em tempos de pandemia

Edna Maria dos Santos da Silva

Nádia da Silva Dória

Valéria Risuenho Marques

02

Resumo: Este artigo científico tem como objetivo refletir sobre aspectos da vivência de duas licenciandas no Estágio de Docência II, ocorrido de forma *online*, devido à pandemia da COVID-19. Tal tema é componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Metodologicamente, o estudo é descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, tendo como estratégia de constituição de materiais empíricos, as imagens dos materiais elaborados e os registros realizados em diário de bordo. Sabe-se que a realização do estágio é um momento que possibilita a reflexão das práticas docentes e a constituição de novas ações pedagógicas. Enfatizamos neste texto, os desafios encontrados e o modo de superação destes. O desafio faz referência a não possibilidade de interação com o professor regente da Educação Básica. A superação concretizou-se na elaboração de materiais didáticos, organizados em sequência de atividades para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Concluímos nesse processo que alguns professores da Educação Básica, seja no ensino presencial, seja no ensino remoto, ainda têm resistência em abrir as portas de suas salas de aula para o aprendizado de professores em formação inicial. Ademais, notamos que as ferramentas digitais potencializam a elaboração de materiais didáticos dinâmicos para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio Docente, Ensino Remoto, Materiais didáticos, Ferramentas digitais.

Introdução

O cenário educacional teve uma mudança brusca com o advento da pandemia da COVID-19 que assola o mundo inteiro. As aulas, antes presenciais, tiveram que ser adaptadas para o Ensino Remoto, promovendo uma reorganização na forma de ensinar e aprender. As escolas tiveram que rever seus projetos pedagógicos, os professores adaptaram suas atividades para melhor atender seus alunos, levando em conta a situação de cada um, e os alunos passaram a desenvolver suas atividades em casa, com ou sem o uso de tecnologias digitais. Enfim, vimos um movimento, no meio educacional, para a adequação e adaptação de estrutura física ou de equipamentos para dar conta da necessidade que se colocava.

Nesse movimento, percebemos escolas que realizaram suas atividades por meio da disponibilização de materiais impressos com conteúdos e exercícios para os alunos realizarem em casa e devolverem em data pré-estabelecida. Também identificamos escolas que usavam os materiais impressos associados ao uso do aplicativo de mensagens instantâneas, *Whatsapp*, para o envio de orientações e de materiais, sejam eles videoaulas, áudio ou textos. Além das que conseguiram adotar o uso de plataformas digitais para viabilizar as aulas síncronas.

Nesse contexto, a forma de realizar o estágio supervisionado também teve que aderir a esse modelo de ensino, sem, no entanto, perder de vista a finalidade desta atividade que, segundo Pi-

menta e Gonçalves (1990) “é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (apud LIMA e PIMENTA, 2006).

Foi nesse cenário que o Estágio de Docência II, do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens para os anos iniciais da Universidade Federal do Pará (UFPA), realizou-se. O estágio possibilita a reflexão das ações docentes e a construção de novas ações pedagógicas que possam contribuir com a formação da identidade docente. Difere do pensamento de que o estágio seria a hora de pôr em prática aquilo que aprendemos na teoria, consideramos, assim como Lima e Pimenta (2006, p. 14) que o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade [...] teoria e prática são indissociáveis”. Portanto, não se pode separar uma da outra.

No âmbito dessa discussão, Tardif (2020, p. 10) denomina “epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. E acrescenta que os saberes referenciados são amplos e incluem “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2020, p. 10-11).

O estágio, nessa perspectiva, carece envolver os estagiários em atividades que permitam compreender e interagir com “a vida da escola”. Identificar os diferentes sujeitos e respectivos papéis. Vivenciar a ambiência da sala de aula, identificar as dificuldades dos alunos, refletir sobre possibilidades para a superação dessas atividades, enfim, envolver-se com situações que viabilizem o aprendizado do que Pimenta (2002) denomina “saberes da docência”.

No âmbito dessa discussão, se durante o estágio, antes de forma presencial, o estagiário já encontrava dificuldades dentro de sala de aula, no ensino remoto não foi diferente. A “não” aceitação do professor regente nos tirou a oportunidade de analisar como estão as práticas docentes nesse novo cenário educacional, de modo a contribuir de alguma forma para o desenvolvimento no aprendizado dos alunos. Essa não aceitação de estagiários se dá, segundo Lima e Pimenta (2006), por críticas, tais como a rotulação das ações docentes como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’. Mediante isso, traremos neste artigo dois pontos centrais: os desafios e a superação no estágio em tempos de pandemia.

Diante do exposto, este artigo científico tem como objetivo refletir sobre aspectos da vivência de duas licenciandas no Estágio de Docência II, do curso supracitado. No que tange aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa (GODOY, 1995), cujas reflexões apoiam-se em registros escritos e de imagens realizados em diário de bordo, no período de 15 de março a 23 de abril de 2021.

O desafio do Ensino Remoto

Ensino Remoto foi uma denominação adotada para fazer referência às atividades de en-

sino desenvolvidas durante a pandemia. Tais atividades passaram a ser realizadas de forma não presencial conforme o que diz o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, a saber, “a realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que “o ensino será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2020, p. 24).

No âmbito dessa discussão, evidenciam-se distinções entre o Ensino Remoto e a modalidade de Educação a Distância (EAD). No primeiro, a ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial. Em síntese, a “grosso modo, isso significa manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades” (SAE-DIGITAL, 2021, p. 1).

Na EAD, a maioria das aulas acontecem em Ambiente Virtual de Aprendizagem, em que essas aulas podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. Esta modalidade de ensino contempla características como flexibilidade e comodidade, pois alunos não precisam ter horário fixo para acompanhar as aulas, mas o fazem de acordo com sua disponibilidade. Os materiais e recursos didáticos são disponibilizados tendo como suporte recursos tecnológicos, para propiciar interações com via às aprendizagens.

Em se tratando de ensino remoto, este exigiu mudança nas ações docentes, pois tiveram que se reinventar para continuar com as atividades, a partir da utilização de recursos tecnológicos, de modo que os alunos pudessem continuar aprendendo. Em conformidade com Freire (1996, p. 35), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação [...]”.

O ensino de forma remota foi uma alternativa que se colocou de forma brusca, exigindo dos professores experiência com as tecnologias digitais, que muitos não possuíam. Nesse aspecto, os professores buscaram se superar, participando de formações para aprenderem como realizar atividades, antes desempenhadas de modo presencial.

Nesse contexto, estudos como o realizado por Reinaldo e Privado (2021, p. 1) indicaram “que o estágio supervisionado oferecido de forma remota foi visto como um momento de superação destes desafios mediante ao atendimento da legislação vigente com a utilização das ferramentas que as tecnologias nos oferecem”. Este estudo foi realizado na disciplina Estágio Supervisionado III, do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Maranhão.

No que se refere aos saberes docentes, a pesquisa realizada por Carvalho e Araújo (2020, p. 1) “buscou investigar a dinâmica do ensino remoto em dois municípios da Bahia, analisando como estas atividades estão movimentando os saberes docentes e quais demandas apresentam à formação dos professores”. As autoras evidenciam como resultados

que os saberes docentes no ensino remoto estão sendo interrogados, reforçando a sua condição de provisoriedade e de construção contínua. Tal movimento incide sobre as escolas a

Essa pesquisa traz reflexões relevantes ao processo formativo docente, no contexto remoto, que nos remetem a pensar sobre a necessidade de estarmos em constante processo de aprendizagem, abertos a novas possibilidades, dispostos a usar ferramentas tecnológicas para dinamizar atividades, seja no ensino remoto, seja no presencial.

Sobre o processo de formação docente e o uso das tecnologias digitais, o estudo de Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 1) “revelou a necessidade de ofertar espaços digitais para a interação entre docentes e um repositório digital para o compartilhamento de conteúdos entre docentes, o que representaria a diminuição da sobrecarga de trabalho”. Esse estudo investigou a adoção de estratégias para o enfrentamento do distanciamento adotado como medida para minimizar a disseminação do coronavírus.

A seguir faremos algumas reflexões sobre nossa participação no Estágio de Docência II no ensino remoto.

O desafio do Estágio Docente no Ensino Remoto

A participação no Estágio de Docência II durante a pandemia mostrou-se difícil para nós. Inicialmente fomos lotados em uma escola municipal de ensino, mas, por motivos burocráticos, não pudemos desenvolver nossas atividades nessa escola. Fomos, então, lotados em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em outra escola pública municipal. Nessa outra escola tudo parecia que ocorreria bem, dentro do que é possível no ensino remoto.

Tivemos reunião com as coordenadoras, com os professores e com nossa professora supervisora do estágio no dia 25 de março de 2021 para planejar como seriam desenvolvidas as atividades entre graduandos estagiários e professores regentes da Educação Básica. Tal reunião aconteceu no *Google Meet* e ficamos na expectativa para o início das aulas nas escolas municipais de ensino que foram marcadas para o dia 12 de abril.

Concomitante a isto, participamos de aulas síncronas com nossa professora supervisora. Ela criou uma sala de aula virtual contendo o plano do estágio, os conteúdos que estudaremos, disponibilizou o material para estudos, assim como orientações sobre as tarefas. Além disso, tivemos aulas síncronas para discutir sobre os temas estágio e docência, saberes da docência, profissionalização docente, práticas em ciências, matemáticas e linguagens para os anos iniciais, em contexto remoto e demais orientações sobre as atividades do estágio. Também participamos da oficina “Ferramentas para elaboração de aulas digitais”. Nesta oficina interagimos com o *Jamboard*, *Google Forms* e *Google Slides*. O objetivo de tal atividade era nos dar condições de elaborar materiais didáticos para o uso com as turmas nas quais interagiríamos no estágio remoto.

Uma semana depois da mencionada reunião, decidimos entrar em contato com o professor

regente da turma em que estávamos lotadas. No entanto, esse professor não respondeu às nossas tentativas de contato. Foram muitas tentativas, antes e depois do início das atividades da rede municipal de ensino. Também fizemos ligações telefônicas e nada.

Como previamente tínhamos nos envolvido em experiência no Estágio em Docência I, sabíamos da resistência que muitos professores regentes têm em relação aos estagiários, é possível que isto se deva ao fato de se sentirem inseguros em terem uma pessoa a observar suas ações em sala de aula. Nesse aspecto, o estudo de Mira (2013) indicou como um dos resultados a dificuldade quanto ao acolhimento e acompanhamento dos estagiários pelos profissionais das escolas. Esse estudo foi realizado a partir de experiência analisada no ensino presencial.

No contexto remoto, o estudo de Freitas, Maior e Nascimento (2020, p. 91) salienta que

incertezas que permearam a realização dos estágios reverberaram também em certo receio em como se daria o acompanhamento dos/as estagiários/as no em formato remoto, por parte de supervisores/as e gestores/as, acarretando, em algumas situações, em orientações mais precisas da própria gestão escolar em não receber estagiários/as.

Esse estudo envolveu “orientadores/as (professores/as da UFRN que ministram os componentes de Estágio), supervisores/as (professores/as da Educação Básica) de Estágio e estagiários/as (alunos/as de diferentes licenciaturas)” (FREITAS, MAIOR e NASCIMENTO, 2020, p. 86) e pretendeu traçar “um painel do que foi a experiência de ensino remoto vivenciada em meio à pandemia causada pelo COVID-19” (Idem, p. 86).

Os estudos evidenciam dificuldades encontradas por graduandos quando da necessidade da vivência das disciplinas de estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica, seja no ensino presencial, seja no ensino remoto. No que se refere ao ensino remoto, inferimos que esses professores talvez não tenham permitido nossa aproximação por ainda sentirem-se inseguros quanto ao direcionamento de atividades a partir do uso de ferramentas digitais.

A elaboração de material didático como superação para os desafios

Para amenizar a falta de interação com o professor da Educação Básica, sob a orientação de nossa professora supervisora do Estágio de Docência II, decidimos produzir material didático para ser utilizado em turmas do 5º ano, com o objetivo de contribuir para o aprendizado dos alunos. Sabendo das limitações quanto aos recursos tecnológicos e à internet, procuramos propor uma atividade que pudesse ser disponibilizada pelo aplicativo *Whatsapp*. Optamos pela utilização das ferramentas *PowerPoint*, *Google Forms* e o *Wordwall* para a elaboração desses materiais didáticos. A área escolhida foi Ciências, com o tema “Ciclo da água”. Tomamos como referência os objetos de conhecimento e habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Para desenvolver esse material, o primeiro passo foi fazermos uma pesquisa relacionada ao tema em livros didáticos e também no *YouTube*, para nos servir como base. O segundo passo foi a

utilização do *PowerPoint* para criar slides para usar na produção de uma videoaula, com um cenário atrativo e informativo. O terceiro passo foi elaborar um questionário através do *Google Forms* para sabermos o quanto os alunos conseguiram compreender o tema. E, para finalizar, criamos um jogo no *Wordwall*, com o intuito de divertir os alunos e, ao mesmo tempo, exercitar o conhecimento a partir do tema ciclo da água.

Para a elaboração da videoaula, buscamos entender o processo de planejamento e produção. Para esse propósito, tomamos como referência Stacul (2020) quanto à proposição de que é preciso ponderar sobre a linguagem adequada ao público-alvo, a qualidade da imagem e do som, bem como, a duração do vídeo. Stacul (2020) ressalta as seguintes etapas para a criação de videoaulas: planejamento, gravação e edição de publicação.

Quanto ao planejamento, o autor indica as etapas: *brainstorming* (tempestade de ideias, buscando o que sabemos sobre o assunto, elaborando um esboço inicial), esquematização (organização de um esquema ou organograma, estabelecendo prioridades e ordens de apresentação) e roteiro (versão escrita do que será dito na videoaula) (STACUL, 2020).

No que se refere à gravação, Stacul (2020) sugere o uso de fone de ouvido com microfone, de modo a evitar captar ruídos. Ademais, indica a necessidade de um suporte para o celular ou a câmera. No tocante a edição, “softwares gratuitos de edição de vídeo podem auxiliar na correção de erros, cortes de cenas, acréscimo de textos, transições, aberturas, etc.” (STACUL, 2020, p. 4). Por fim, para a publicação, “compartilhe seu vídeo gratuitamente na sala de aula virtual ou em plataformas como o YouTube ou o IGTV. O uso das plataformas e redes sociais irá facilitar o acesso e a interação do alunos” (Idem, p. 4).

Atentas às proposições do autor supracitado, elaboramos um roteiro, organizamos as falas, as imagens, adaptamos o espaço onde realizamos a gravação, usamos um fone de ouvido e, ao usar o celular para gravar, apoiamos em um suporte para permitir a estabilidade da filmagem.

Este material pode ser utilizado durante o Ensino Remoto, com aula online no método aula inversa (aula invertida), que é uma estratégia ativa e em modelo híbrido que otimiza o tempo do professor e do aluno, no qual o aluno é detentor do conhecimento básico com curadoria do professor, que tem como uma das técnicas usadas nesse método de ensino a utilização de vídeos, em que materiais são disponibilizados de forma *online* e com horário programado para a realização das atividades (MORAN, 2015).

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa. Esta, em conformidade com Almeida (2018, p. 17), “se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Nesse sentido, a metodologia ativa propõe a mudança na perspectiva de tirar o foco do professor como o responsável pelo processo de ensino e desloca para o aluno o protagonismo no processo de aprendizagem, no qual participa ativamente e com autonomia.

O material elaborado para o estágio seguiu a sequência: iniciamos com uma videoaula (produzida por nós), em seguida, disponibilizamos um material sobre o assunto em pdf. Posteriormente orientamos que deveriam responder a um questionário sobre o tema estudado e, para finalizar, disponibilizamos “o jogo perseguição do labirinto”, com regras pré-definidas e que tiveram o intuito de proporcionar descontração e prazer, além de visar o aprendizado. Alguns registros do material produzido podem ser vistos nas figuras a seguir.



Figura 1 - Tela inicial da videoaula produzida (Fonte: Registro das autoras)



Figura 2 - Tela do jogo elaborado com o Wordwall (Fonte: Registro das autoras)



Figura 3 - Banner do formulário sobre o Ciclo da Água (Fonte: Registro das autoras)

Relembrando o vídeo "Ciclo da água".

O que é o ciclo da água? *

2 pontos

- a) É o movimento infinito e circular que a água faz na natureza
- b) É a transpiração das árvores
- c) É o movimento elíptico que a Terra executa ao redor do sol
- d) É o percurso da água do rio

O ciclo da água é regida por qual fonte de energia? *

2 pontos

- a) Energia Eólica
- b) Energia hidrelétrica
- c) Energia solar
- d) Energia das marés

Figura 4 - Questões incluídas no formulário (Fonte: Registro das autoras)

A opção pela elaboração do jogo surgiu na perspectiva da gamificação que é a utilização de jogos no ambiente escolar. A gamificação surgiu como tendência de ensino no período pandêmico, podendo permanecer no pós-pandêmico, é uma metodologia ativa de aprendizagem, em que, no processo pedagógico, significa adotar regras e *design* de jogos (analógicos e/ ou eletrônicos) para tornar o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor. Conforme Caffé (2019, p. 1) “gamificação consiste em trazer para as interações cotidianas alguns elementos e mecânicas dos jogos para gerar mais engajamento, dinamicidade, dedicação e prazer para essas atividades”.

Nesse aspecto, por estarem imersos em uma cultura digital, os alunos já possuem familiaridade com os jogos, cabe ao professor trazer isso para dentro de sua sala de aula com objetivos voltados para o desenvolvimento educacional de seus alunos.

Considerações Finais

Assim como diversas atividades da sociedade, a comunidade escolar também precisou parar e repensar como poderia dar continuidade à educação no desenvolvimento do seu aluno. Desse modo, na condição de professores em formação inicial, em atividade de estágio supervisionado, passamos a utilizar ferramentas digitais com o objetivo de explorar o potencial de cada uma para o processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas sempre estiveram aos nossos olhos, mas só passaram a ser mais utilizadas por conta da necessidade do isolamento social.

No contexto da educação, o vírus nos desafiou tanto nas questões desse isolamento, quanto na criação das nossas aulas remotas. Acreditamos que um dos grandes problemas nesse novo

normal foi a elaboração dos materiais, pois requerem conhecimento da ferramenta, bom sinal de internet, aparelhos tecnológicos para que, de alguma forma, fosse utilizado pelo menos pela grande maioria da turma, já que sabemos da desigualdade social.

Foi desafiante concluir o estágio, mas uma das grandes aprendizagens que podemos afirmar é o êxito que alcançamos ao trabalhar os desdobramentos no ensino, quando (re)elaboramos formas de se trabalhar certos conhecimentos envolvendo as unidades curriculares juntamente com a tecnologia.

Diante disso, não podemos negar, como graduandos/estagiários, que também estamos passando por momentos difíceis como professores em formação inicial. Uma das dificuldades identificadas, tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto, foi a resistência de alguns professores da Educação Básica de abrirem as portas de suas salas de aula para podermos aprender aspectos da profissão docente que só são possíveis quando estamos imersos nas distintas realidades de escolas e salas de aula. Nesse aspecto, notamos a necessidade de maior aproximação entre os docentes das Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, no sentido de que o regente desta possa se ver também como relevante no processo formativo inicial de professores, pois tem expertise no encaminhamento e proposição de ações no âmbito das salas de aula.

No que se refere ao nosso percurso formativo, conhecer, explorar e propor atividades a partir de aplicativos, tais como os de editoração e gravação de videoaula, propiciaram possibilidades para a atuação em sala de aula, seja no ensino remoto, seja no presencial. Compreendemos que, durante a formação inicial, precisamos vivenciar e experimentar atividades que nos coloquem em constante reflexão sobre a relação teoria e prática, de modo que possamos constituir-nos enquanto profissionais abertos ao porvir e as adaptações ou adequações diante de acontecimentos que, porventura, acometam a sociedade ao qual estamos imersos.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4ª edição. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAFFE, Bernard. **Gamificação na Educação: O que é e como aplicar na prática**. 2019. Disponível

em: <https://blog.jovensgenios.com/gamificacao-na-educacao/>. Acesso em:

20 de março de 2021.

CARVALHO, E. M. dos S.; ARAÚJO, G. C. de. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**. V. 14, N. 30. Set./Dez. 2020. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. A. S.; MAIOR, P. S.; NASCIMENTO, W. E. Estágio Obrigatório e Ensino Remoto: o que temos a aprender? **Cadernos de Estágio**, V. 2, N. 2, 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63, 1995.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poísis**, V. 3, N. 3 e 4, p.5-24, São Paulo, 2006.

MIRA, M. M. O estágio supervisionado no curso de pedagogia: dificuldades e desafios. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba-PR, 2013. Disponível em: file:///Users/valeriari-suenhomarques/Downloads/7092_4294.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

MORAN, J. **Educação Híbrida**. In: MORAN, J. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação, Porto Alegre, 2015. p. 40-65.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Saberes da Docência).

REINALDO, T. B. dos S.; PRIVADO, R. de J. P. Os desafios ao professor de estágio supervisionado em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35046-35058, apr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27721>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

SAE DIGITAL. **O que são aulas remotas?** Disponível em: <https://sae.digital/aulas=-remotas/#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20aulas%20remotas%20ou%20ensino%20remoto%3F&text=A%20ideia%20%C3%A9%20que%20professor,cada%20um%20de%20diferentes%20localidades>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

STACUL, J. F. **Videoaulas para EAD**: por onde começar? Instituto Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2020. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Videoaulas%20para%20EaD_%20Por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(19-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Videoaulas%20para%20EaD_%20Por%20onde%20come%C3%A7ar%20(19-12-2020).pdf). Acesso em: 06 set. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, N. 13, Jan./Fev./Mar./Abr., 2020.

Relato de experiência no ensino de Física em período pandêmico

André Flávio Gonçalves Silva

03

Resumo: Este artigo é parte integrante do Estágio Docência do curso de doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, que foi desenvolvido durante o período de pandemia da covid-19 com disciplinas da física no curso de Ciências da Natureza e Matemática da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Este estudo trata-se de um relato de experiência vivenciado diante de tal desafio e que também apresenta um panorama a respeito do acesso à internet, em especial na região campesina do estado do Maranhão. Pode-se perceber que além do desafio da utilização das ferramentas digitais, houve um maior desafio que é infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades. Contudo, salvo alguns casos isolados, o corpo discente conseguiu realizar as disciplinas de maneira satisfatória dentro das limitações existentes.

Palavras-Chave: Educação do Campo; covid-19; Ensino Remoto Emergencial.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, mais precisamente, em 11 de março do referido ano, a Organização Mundial da Saúde - OMS classificou o novo Coronavírus (SARS-CoV-2) como uma pandemia, sendo o primeiro coronavírus a obter essa classificação. Nessa data, cerca de 118 mil pessoas já haviam sido contaminadas por esse vírus, também conhecido como covid-19, em 114 países e, no caso do Brasil, 52 pessoas já haviam sido testadas positivas. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Diante deste cenário, várias medidas foram adotadas visando o retardo da contaminação pelo SARS-CoV-2 para que não ocorresse uma sobrecarga no sistema de saúde (público e privado) e tendo como consequência um elevado número de pessoas que viessem a óbito em decorrência da covid-19 — fosse pela falta de assistência à saúde, fosse em função de complicações em decorrência desta, —, tendo em vista que era um vírus novo, não se tinha nenhuma vacina para prevenção e tampouco medicamento para tratamento efetivo, com tratamento apenas sintomático.

Uma estratégia para evitar o contágio, além da utilização de máscaras e álcool em gel, foi a redução de circulação de pessoas, assim como evitar aglomerações, principalmente em ambientes fechados. Como se pode imaginar, a educação foi diretamente atingida, pois causa aglomeração e permite o contato entre pessoas de diversas localidades, exatamente o que não se desejava. Portanto, as instituições de ensino, de todos os níveis, se viram refém da covid-19 e tendo que tomar atitudes e desenvolver estratégias de imediato para ajudar no combate da pandemia (PAULA *et al.*, 2021).

Ainda que o primeiro caso de pessoa contaminada tenha ocorrido somente no dia 20 de março de 2020, no dia 16 do mesmo mês, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, através da Portaria GR N^o 190/2020 MR, no Art. 10^o versa “As atividades presenciais de sala de aula estão suspensas pelo prazo de 30 (trintas) dias, [...]”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO,

2020a, p. 3). O fato é que as aulas ainda estão suspensas, tendo em vista que, até o presente momento, a pandemia persiste (FRÓES, 2020).

O presente artigo trata de um relato de experiência no ensino de Física no curso de Licenciatura em Educação do Campo ênfase em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Maranhão, diante dessa realidade.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Aos 17 dias do mês de julho de 2020, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA através da RESOLUÇÃO Nº 2.078-CONSEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020b) regulamentou o Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido na instituição durante período de pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). Logo no Art. 1º traz a seguinte redação:

Art. 1º Regulamentar, em caráter excepcional, a organização, o planejamento e a oferta do Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido, referente à retomada das atividades acadêmicas do período letivo **2020.1** ou enquanto perdurar o estado de pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19).

§ 1º Entende-se por Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido o regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver os componentes curriculares possibilitando a interação discente-docente-conhecimento.

§ 2º **Entende-se por ensino remoto aquele prioritariamente mediado por tecnologias na educação**, de forma síncrona ou assíncrona:

I - são consideradas atividades síncronas aquelas nas quais a interação entre os participantes se dá simultaneamente, em especial no espaço virtual no qual elas se desenvolvem; e

II - **são consideradas atividades assíncronas aquelas nas quais a interação entre os participantes não se dá simultaneamente, em especial no espaço virtual no qual elas se desenvolvem.**

(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020b, p. 1–2 [grifos meus]).

Como é possível observar, estava no segundo semestre do ano civil de 2020 e o calendário acadêmico do primeiro semestre de 2020 ainda não tinha ocorrido, com a esperança que a solução para a covid-19 seria encontrada com rapidez e as aulas presenciais seriam retomadas normalmente, o que ainda não ocorreu. Nessa resolução é feito o apontamento do que são considerados ensino emergencial remoto e híbrido, assim como ensino atividades síncronas e assíncronas. Esses conceitos são importantes para que não seja feita confusão com Educação à Distância - EaD, pois no primeiro artigo é dito que esse regulamento só possui validade enquanto perdurar o estado de pandemia pela covid-19.

Todas as possibilidades descritas e permitidas por essa resolução possuem como finalidade o controle da infecção pelo Coronavírus e a garantia da continuidade das atividades acadêmicas que, majoritariamente, deveriam ocorrer recorrendo-se a utilização de tecnologias digitais, conforme segue:

Art. 8º O docente deve realizar os registros no Sistema Acadêmico (SIGAA) discriminando as ações desenvolvidas para a implementação do Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido.

§ 1º São ferramentas institucionais de apoio ao Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido: o SIGAA, o Google Suite, MS Teams e o portal “EaD Para Você”.

§ 2º As ferramentas institucionais devem ser obrigatoriamente acessadas, utilizando o e-mail institucional do docente ou do discente, ficando sob a responsabilidade do docente o controle do acesso às turmas e/ou salas virtuais.

(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020b, p. 3–4 [grifos meu])

A instituição já possuía o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, contudo a utilização dessa ferramenta nunca foi trivial com recorrentes reclamações por parte da comunidade acadêmica. Como a demanda agora seria muito maior e com várias atividades ocorrendo ao mesmo tempo, a UFMA resolveu diversificar a utilização de plataformas para que as atividades acadêmicas pudessem ocorrer a contento, inclusive, disponibilizando *e-mail* institucional para o corpo discente, já que antes estava restrito somente ao corpo docente e administrativo da instituição. Essa estratégia visa garantir que todo o corpo discente tenha um canal de comunicação institucional e permitir a organização das salas de aula virtuais, assim como outros ambientes de aprendizagem.

Até aqui podemos verificar o cuidado que a universidade teve em encontrar meios para que pudesse garantir a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas da instituição. Contudo, a atuação da universidade é limitada, por diversas razões, mas existe pelo menos um elemento que chama a atenção diante dessas definições: a comunidade acadêmica tem condições mínimas para conduzir e participar das atividades de maneira remota?

Decerto que a resposta para essa questão é muito ampla e demanda de muitas variáveis que não são o objeto de análise deste artigo. Para ajudar no debate para a resposta, serão apresentados alguns dados do estado do Maranhão com o foco de interesse no acesso à internet.

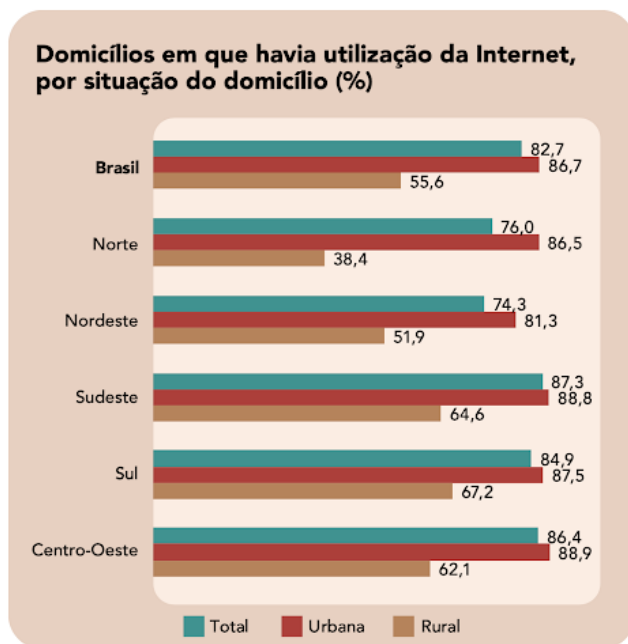
Acesso à internet do estado do Maranhão

Os dados utilizados aqui são com referência ao ano civil de 2019, pois são os dados mais atuais e foram disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2021 (G1 MARANHÃO, 2021; IBGE, 2021).

O Brasil ainda é um país em que as desigualdades socioeconômicas ainda são gritantes e, como parte dessa realidade, podemos perceber que o acesso à internet é muito divergente nas diversas regiões e quando confrontamos a realidade urbana com a do campo também é possível perceber que ainda carece de muitas políticas públicas que sejam capazes de minimizar essa diferença e oportunizar as pessoas e populações de forma mais igualitária.

Enquanto cerca de 86% dos domicílios da zona urbana acessam a internet, aproximadamente metade dos domicílios da zona rural realizam tal acesso, conforme pode ser verificado na Figura 1. Quando voltamos a nossa atenção para os dados gerais por região, o Nordeste é a que possui o menor percentual de domicílios que acessam a internet, contudo, restringindo para resi-

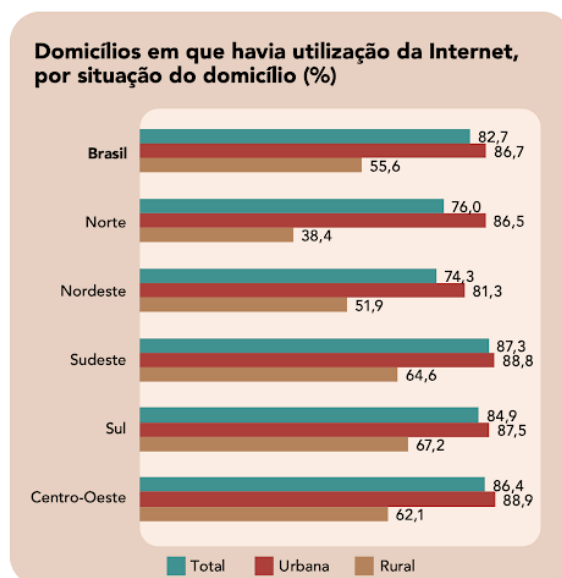
dências campesinas, o Nordeste é penúltimo lugar, ficando em último a região Norte, a qual verifica-se que menos da metade do número de residências pesquisadas possuem acesso a internet. Também é notório que em nenhuma região o acesso da população rural atinge 70%, assim como a parcela da zona urbana não possui nenhuma região com menos de 76%. Portanto, em nenhuma localidade existe equivalência de acesso entre as duas regiões.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Figura 1 - Comparativo de utilização de internet.

Em primeiro momento, pode-se julgar que o não acesso pode ocorrer pela falta de interesse. Decerto que isso pode ser um motivo de fato, mas pela Figura 2 pode-se notar que essa realidade é mais pertencente para a zona urbana, tendo em vista que cerca de um terço da população que não acessa utiliza essa justificativa. Para o caso do público da zona rural, ainda que uma parcela utilize essa justificativa, o que chama atenção é o fato de cerca de 20% dessa população argumentar que o não acesso é decorrente de não ter disponibilidade de prestadoras desse tipo de serviço. Quando verificamos essas informações junto a população urbana, essa justificativa não representa 1%.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Figura 2 - Comparativo de utilização de internet.

Esses dados apresentados, além de servir de alerta para que possamos refletir, traçar estratégias e exigir ações para que essa discrepância seja ao menos reduzida, servirão de base para analisarmos alguns elementos da experiência já citada.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Planejamento das disciplinas

Com a possibilidade de ministrar as disciplinas de maneira remota e como tínhamos estudantes¹ do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC da UFMA que já estavam no curso há cerca de 6 anos — e que não puderam concluir em tempo mínimo (4 anos) por disciplinas não terem sido ofertadas no período adequado —, todas as disciplinas de Física foram ofertadas, cada uma com carga horária de 60h, a saber: Mecânica Geral I, Mecânica Geral II, Termodinâmica, Eletromagnetismo I, Eletromagnetismo II e Física Moderna e Contemporânea, cabe destacar que o curso que possui essas disciplinas é o de Ciências da Natureza e Matemática. A estratégia de ofertar essas disciplinas é fazer com que o percurso acadêmico pudesse ser concluído o quanto antes, para que os estudantes não ficassem sujeitos a adequações administrativas. Como o foco deste trabalho não é abordar as motivações da universidade de não ter garantido o tempo mínimo para a conclusão do curso, será apenas citado o fato.

A turma com maior quantidade de estudantes foi a de Eletromagnetismo I, a qual tinha 4 participantes, as disciplinas de Eletromagnetismo II e Física Moderna e Contemporânea cada uma tinha apenas 1 estudante, as demais disciplinas continham 2 estudantes, totalizando 12 discentes.

Em consonância com o que foi apresentado anteriormente a respeito do acesso à internet nas regiões campesinas, em especial, no estado do Maranhão, todo o planejamento das disciplinas se deu previamente, para que os estudantes pudessem planejar e organizar a vida pessoal e profissional para a realização das tarefas.

Como já havia recebido relatos do corpo discente que realizar as disciplinas de maneira remota e síncrona seria impossível devido ao acesso ser distante da residência e pela limitação de equipamentos também. Cabe destacar que em várias localidades em que estudantes residem sequer há sinal de telefone móvel, quiçá internet.

Diante da realidade e das manifestações, o ambiente utilizado para participação, desenvolvimento, acompanhamento e comunicação das disciplinas se deu no *Google Classroom*, devido aos estudantes terem manifestado maior familiaridade e facilidade por ter a possibilidade de instalar o aplicativo em dispositivos móveis e pela capacidade de desenvolver atividades colaborativas de maneira mais prática.

1. O termo “estudante” ao longo do texto não faz alusão ao gênero.

Como toda disciplina foi planejada para que todas as atividades estivessem disponíveis no momento de ingresso na sala virtual, tentando ser o mais plural, a organização para obtenção da nota final das disciplinas seguiu a lógica conforme apresentado no Quadro 1.

As avaliações eram tarefas que continham um prazo e deveria ser respondido no *Google Forms*. Os trabalhos eram feitos pelos estudantes e postados dentro da sala virtual para correção docente. Enquanto os trabalhos eram mais teóricos, na tentativa que os estudantes compreendessem o conteúdo, ficando livres para consultar quaisquer materiais que julgassem adequados, as avaliações eram resoluções de questões teóricas ou não. O que fosse para ser postado na sala de aula virtual não havia restrição quanto a ser um documento nativo digital ou feito a próprio punho e digitalização.

A composição chegou a essa estrutura para que não ferisse nenhuma legislação acadêmica da universidade, que exige no mínimo 3 notas e que pelo menos uma avaliação seja por escrito.

QUADRO 1 - Demonstrativo de Notas.

Nota 1				Nota 2		Nota 3	Média
Trabalho 1	Trabalho 2	Trabalho 3	Avaliação 1	Trabalho 4	Trabalho 5	Avaliação 2	Soma das notas (SN)
3,0	3,0	3,0	1,0	5,0	5,0	10,0	$\frac{SN}{3}$

Fonte: do próprio autor (2021).

Na tentativa de deixar o corpo estudantil livre para definir o percurso e momento para desenvolver as atividades, tudo que era necessário entregar tinha como prazo limite a segunda semana do mês de dezembro de 2020, que era a última semana do período letivo. Portanto, o critério inicial era o cumprimento das atividades, que poderia ser feita até em um único dia, como poderia ser entregue somente no último dia. Da maneira que foi definido a forma de realização das atividades acadêmicas, não seria possível realizar frequência, até porque podiam ocorrer problemas de ordem técnica que inviabilizassem a participação discente em momentos síncronos, caso houvesse.

Cabe destacar que não existia horário e dia definido para que pudessem dialogar, enviar dúvidas, bastava enviar mensagens através da sala de aula virtual ou diretamente ao docente via *e-mail*, que seria respondido o quanto antes.

Reflexão diante da vivência

É certo que em uma temporalidade extremamente pequena toda a comunidade acadêmica teve que se adequar a uma nova realidade em que a maioria não estava preparada, a utilização de ferramentas digitais e o lar como ambiente de trabalho para ministrar as disciplinas, sem falar no cuidado consigo e com familiares diante da pandemia. (COVID-19, 2020; GONÇALVES; NOGUEI-

RA, 2020; PAULA *et al.*, 2021).

Assim como os docentes, os discentes também estavam diante de vários desafios, cuidar de si, dos familiares, desenvolver as atividades acadêmicas e lidar com novas ferramentas para estudar e/ou trabalhar.

Enquanto docente, residindo no centro da cidade, por diversas vezes houve o desafio de postar algo nas salas de aula virtuais em função da baixa qualidade de acesso à internet, assim como a impossibilidade de desenvolver alguma atividade em um dado horário devido à falta de energia elétrica.

O primeiro fato que chama atenção é a diminuição de noção de temporalidade e espaço, já que os lares se transformaram em salas de aula e ambientes de trabalho. O curso aqui destacado é diurno, no entanto, foram enviadas mensagens para o titular da disciplina 6h da manhã, 22h e até véspera de Natal. As mensagens fora do horário da disciplina se davam em função do momento em que os estudantes tinham acesso à internet, a maioria dependia de ir em busca de algum local que tivesse acesso, que não era em casa. Mensagem na véspera de Natal é por situação semelhante, sendo justificada pela preocupação em ficar reprovado na disciplina.

Como não tinha como ter um momento síncrono com data definida, algumas vezes, o titular respondeu fora do horário de trabalho para aproveitar e tentar um diálogo com o estudante e ajudar no que fosse possível e tentar tirar dúvidas.

Também é preciso mencionar que diante da RESOLUÇÃO Nº 2.078-CONSEPE, 17 de julho de 2020 da UFMA, os estudantes poderiam cancelar qualquer disciplina a qualquer tempo dentro do período letivo vigente. Infelizmente, a única pessoa que estava matriculada na disciplina de Eletromagnetismo I foi reprovada porque sequer ingressou na sala de aula virtual, mas estava registrada no diário e nunca houve manifestação dela a respeito de nada nem para o titular da disciplina, assim como para a coordenação. Se segundo a própria resolução:

Parágrafo Único. **Ao se inscrever** em qualquer componente curricular, a ser ofertado no período 2020.1, **o discente reconhece e aceita a duração e execução do período letivo regular bem como os termos e condições da oferta, por meio do Emergencial Remoto e/ou Híbrido.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020b, p. 6 [grifos meu])

Na disciplina de Eletromagnetismo I, uma pessoa tirou dúvidas no início da disciplina, fez uma atividade insuficiente e ficou de reenviar posteriormente, a disciplina encerrou e não entrou mais em contato, nem retornou as mensagens enviadas pelo titular da disciplina.

Ainda na mesma disciplina, outra pessoa deixou para enviar todas as atividades e realizar todas as avaliações na última semana. Esse fato por si só chama atenção, até porque em nenhum momento havia entrado em contato com o professor, apenas enviando as atividades e respondendo as avaliações. No início de todas as disciplinas, foi destacado que não seria permitido plágio, até porque é crime, além de informar tudo o que é necessário. Exatamente essa pessoa enviou traba-

lhos plagiados de vários sites educativos, não teve o cuidado em ao menos organizar a formatação. Das avaliações, somente uma conseguiu êxito. O resultado é que a média ficou inferior a 4 (quatro), o que pelas normas de graduação da universidade implica em reprovação.

Os demais estudantes conseguiram participar de maneira satisfatória, tirando dúvidas, buscando material junto ao titular da disciplina, realmente preocupados com o desempenho acadêmico.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ainda que a universidade tenha redigido uma normativa para que as atividades acadêmicas e administrativas pudessem ser realizadas, a infraestrutura não permitiu a realização da condução das disciplinas com momentos síncronos previamente estabelecidos. Os momentos síncronos que ocorreram se deram de maneira totalmente aleatória em horários e dias fora dos convencionais.

O fato da infraestrutura precária não é de responsabilidade da universidade, conforme mostrado pelo IBGE (2021), em 2019 o acesso à internet, mais precisamente no estado do Maranhão e nas regiões campestres, ainda é insuficiente e, através do desenvolvimento dessas disciplinas, pode-se perceber o quanto se torna necessário desenvolver e implementar políticas públicas que visem diminuir a desigualdade em nosso país. (BARROS, 2021; G1 MARANHÃO, 2021).

Também foi possível perceber o comprometimento da maioria dos estudantes em estudar os conteúdos, desenvolver as atividades, realizar as postagens, tentar o mínimo de comunicação com o titular da disciplina, assim como com os demais integrantes da disciplina. Já mencionado os casos e o que motivou a reprovação, contabilizando todas as disciplinas, houve cerca de 75% de aprovação, sendo somente uma pessoa que teve que realizar a Reposição (quando o estudante pode realizar uma prova para substituir uma nota baixa ou perca de avaliação) e Avaliação Final (quando o estudante realiza uma prova do conteúdo todo da disciplina e soma com a média obtida anteriormente, divide por 2, se obtiver nota igual ou superior a 6 (seis) está aprovado, caso contrário, reprovado).

Para a elaboração da legislação que versa sobre como devem ocorrer as atividades acadêmicas e administrativas dentro da universidade, um elemento não foi inserido: a saúde mental de todas as pessoas envolvidas e a quantidade de tarefas que todos nós assumimos diante da pandemia. Certo de que estamos esgotados diante do distanciamento físico² mas também esgotados de não termos mais diferenciação do ambiente do lar para o ambiente do trabalho, bem como dos horários e ferramentas.

2. Aqui o termo utilizado não é distanciamento social porque minimamente estamos em contato social, seja presencialmente no lar e/ou através das redes sociais. Logo, o termo mais adequado é o distanciamento físico, em que sequer podemos abraçar e/ou ter contato físico com pessoas que conhecemos e até mesmo com familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é parte integrante do Estágio Docência do curso de doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC que apesar de permitir que o estágio possa ser realizado em cursos de licenciatura em que o doutorando está atuando, tenho concordância com Cavalcanti e Martines (2018), existem outras atividades que são igualmente significativas para o cômputo de tal componente curricular, assim como o próprio Regimento do Curso já prevê mas não explicita quais atividades podem ser contabilizadas em substituição a tal componente.

Ainda que o desejo fosse realizar o Estágio Docência de maneira presencial e junto ao orientador, desenvolver e acompanhar o desenvolvimento dessas disciplinas não foi algo trivial, como bem menciona Gonçalves e Nogueira (2020, p. 95), “emerge um novo desafio - concretizar uma ação educativa estruturada a partir de algo completamente novo - resultante da impossibilidade de mobilização dos meios e das estruturas mentais do ensino presencial.” Assim como afirma Lima (2008, p. 195), “é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada.”

Portanto, além do aprendizado que em nenhum momento anterior a este, o programa de doutorado jamais teve uma experiência semelhante durante toda a sua existência, assim como ficou uma formação para os estudantes participantes das disciplinas em que poderão usufruir de maneira mais proveitosa desse tipo de ferramenta utiliza quando no exercício da docência, já que todos estão em fase de conclusão do curso e muito brevemente estarão dentro das salas de aula, outros já se encontram no exercício da profissão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente deixo registrado meus eternos agradecimentos ao professor Dr. Licurgo Peixoto de Brito (*in memoriam*), que infelizmente foi vitimado pela covid-19 e não pôde acompanhar o desenvolvimento deste artigo, mas que muito contribuiu desde o início para o desenvolvimento das disciplinas aqui mencionadas.

Ao Governo do Estado do Maranhão e Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA que apoia financeiramente o desenvolvimento do doutorado.

À Universidade Federal do Maranhão - UFMA por contribuir para a realização do estudo e pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Alerrandre. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019.** [S. l.], 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira; MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel de Moraes. A Formação Doutoral em Educação: Repensando o Estágio de Docência para Professores e Professoras Experiências. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 28–42, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5877>. Acesso em: 23 ago. 2020.

COVID-19: UNESCO DIVULGA 10 RECOMENDAÇÕES SOBRE ENSINO A DISTÂNCIA DEVIDO AO NOVO CORONAVÍRUS. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FRÓES, Rafaelle. **Governo confirma o primeiro caso do novo coronavírus no Maranhão.** São Luís, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/03/20/governo-confirma-o-primeiro-caso-do-novo-coronavirus-no-maranhao.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2021.

G1 MARANHÃO. **Maranhão tinha o 2o menor percentual de domicílios com internet do país em 2019, diz IBGE.** São Luís, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2021/04/14/maranhao-tinha-o-2o-menor-percentual-de-domicilios-com-internet-do-pais-em-2019-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GONÇALVES, Daniela Alexandra Ramos; NOGUEIRA, Isabel Cláudia. Reconfiguração da formação de professores em tempos excepcionais - COVID19. **Revista Prácticum**, Málaga, v. 5, n. 1, p. 95–105, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9832>. Acesso em: 24 ago. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019.** [S. l.]: IBGE, 2021. E-book. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO/PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 8, n. 23, p. 195, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **OMS classifica coronavírus como pandemia.** [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/oms-classifica-coronavirus-como-pandemia>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PAULA, Bruno Souza de et al. Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ

durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 43, p. e20200518, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172021000100425&tlng=pt. Acesso em: 22 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Portaria GR No 190/2020 MR**. São Luís: Natalino Salgado Filho, 2020a. Disponível em: <http://www.ufma.br/portaUFMA/arquivo/GcPiUHhZwx2U-TkC.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **RESOLUÇÃO No 2.078-CONSEPE, 17 de julho de 2020**. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), 2020b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portaUFMA/arquivo/0Y4SKln1B1KZXFS.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

