

Cadernos de Estágio

Transições: cenários e perspectivas



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

Profa. Dra. Rute Alves de Sousa
Profa. Dra. Samia Nascimento Sulaiman

Design e Diagramação

Jackson Matheus de Araujo Nunes

Revisão Textual

Gerlanny Laryssa Felix Genuíno

05 Editorial: Transições: cenários e perspectivas

Marliane Azevedo, Samia Nascimento Sulaiman, Rute Alves.

Poesias

10 Não é um relato assustador, é só o dia a dia de um professor

David William Silva dos Santos.

14 Lembranças remotas de desafios presenciais: Um diário de estágio

Isabel Lavôr.

Crônicas

20 Professor-chefe ou professor-maestro?

Bruno Cabral.

27 Eles não têm mais 14 anos

Maria Clara Souto do Nascimento.

29 Evidências de um amanhã

Clara Sofia Nogueira Lopes.

Relatos de experiência

32 Memorial de experiências no ensino fundamental: uma contribuição para novas práticas pedagógicas

Isabela Rodrigues.

40 De egresso a estagiário: experiências no IFRN campus Canguaretama

Simeone Gregório dos Santos.

48 Trança de tempos e de afetos: relato de experiência de um estagiário

Júlio César de Araújo Cadó.

52 Estágio de Docência Assistida: curso Fic de formação docente para EPT

Antonio Max Ferreira da Costa, José Mateus do Nascimento.

62 Introdução do conteúdo Porcentagem através da Resolução de Problemas no Estágio Supervisionado

Aline Siqueira Pedroso, Fabricio Luiz de Jesus, Bruno Rodrigo Teixeira.

- 71 Um passo de cada vez**
Naara Câmara de Souza.
- 77 Um novo laboratório de Ciências**
Mirna Ferreira de Farias, Ingrid de Castro dos Santos Oliveira.
- 81 Entre o primeiro e o último dia**
Tuísa Machado Sampaio.
- 84 A licenciatura não te ensina a lidar, mas um dia acontece**
Guilherme Dantas de Melo.
- 90 A diferença que me fez sentir**
Andressa Lima.
- 95 Saúde mental na escola: uma experiência no estágio supervisionado em Gestão e Coordenação pedagógica**
Maria Eduarda Oliveira Moreira, Raquel Gomes Gadêlha.

Artigos

- 102 Teatro de muitos sentidos: a experiência de ensino no Centro de Apoio Pedagógico Iapissara Aguiar**
Kely Araújo, Jefferson Fernandes, Malu Maia.
- 112 O Estágio Supervisionado para Formação do Professor de Geografia no ensino remoto emergencial**
Leonardo Cardoso Silva Cansanção, Marcus Vinícius dos Santos Silva, Renata Costa Gomes, Paulo César de Oliveira.
- 125 Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: percepções de uma estagiária**
Jocasta Andrade.
- 137 Estágio Supervisionado em Matemática: potencialidades e desafios do ensino remoto**
Tanise Paula Novello, André Luis Andrejew Ferreira, Carla Denize Ott Felcher.

Carta aberta

- 154 Às professoras e professores de Química em período de estágio: adiem o fim do mundo do fim**
Franklin Kaic Dutra-Pereira.

Editorial: Transições - cenários e perspectivas

*Marliane Azevedo
Samia Nascimento Sulaiman
Rute Alves de Souza*



Este número da Cadernos de Estágio se apresenta como uma produção coletiva atravessada por um novo período em nosso país, marcado por uma transição de governo, de representações e de anseios. Atrelado a isso, o contexto pandêmico e tudo que ele produziu em nossas vidas ainda se fará muito presente nos discursos de alunos e alunas em formação nos seus respectivos estágios. Ao mesmo tempo que começamos um novo período escolar cheios de esperança e que acreditamos que seguirá uma normalidade mais próxima daquela construída até o final de 2019. Somos convidados a refletir sobre as realidades construídas e materializadas nos mais variados gêneros discursivos apresentados aqui por nossos autores e autoras. Suas produções oscilam entre visões, reflexões, críticas sobre os cenários e os fazeres pedagógicos circunscritos em realidades bem distintas: de escolas públicas estaduais ou municipais a institutos federais.

Com isso o leitor encontrará nas mais variadas produções um olhar exotópico de quem retorna agora ao espaço escolar da educação básica com outra função: anteriormente estudante, hoje professor em construção. Deste fato, decorre a riqueza presente na diversidade de olhares para um mesmo objeto - o fazer docente – os contrapontos apresentados e as conclusões encerradas naquele tempo-espaço de atuação ou observação.

A edição abre com dois poemas cujo lirismo de um ser em (trans)formação nos leva ao desabrochar docente de um eu lírico-estagiário que enxerga a sua trajetória e reconhece a sua função de educar como também seu lugar de fazer-se educador, nem só de alegrias, nem só de tristezas. Conseguir enxergar a realidade por outro ângulo é um crescimento no processo de formação. O dia a dia do professor é abarcado por muitos nuances desconhecidos até o estudante /estagiário ocupar esse lugar por um determinado tempo.

O educar-se e formar-se nesse processo é um desafio ainda maior no momento crítico em que vivemos de pandemia, perdas, isolamento, ensino remoto emergencial, e cujas cicatrizes serão persistentes na vida de cada um, de formas distintas, e que ganham forma em três crônicas que traduzem vivências e questionamentos, as situações-reflexões que brotam do chão da escola. Ora cheias de esperança, ora muito desalentadoras. Em Professor-chefe ou professor maestro? somos convidados a pensar que posição queremos ocupar e para além das atribuições diárias de cada professor-supervisor, pensar numa estrutura talvez mais representativa – o Estado. Que ações têm sido construídas ao longo dos anos para que o ambiente escolar não seja apenas um espaço de sobrevivência (falta recursos, profissionais das mais diversas áreas, tempo de qualidade para se pensar o fazer pedagógico diariamente, políticas voltadas para professores e alunos). Em Eles não têm mais 14 anos e Evidências de um amanhã somos instigados a pensar sobre o quanto a escola ainda é um espaço de sonhos, esperança. Revisitar as memórias e retornar ao lugar de origem talvez seja o caminho de muitos professores em formação quando a escola deixa marcas positivas.

Do simples olhar à reflexão e autoavaliação sobre o educar. Assim somos encaminhados pelos onze (11) relatos de estágios. Navegamos junto com estagiários e estagiárias que

nos revelam a realidade dos alunos e alunas da educação básica, dos/as profissionais envolvido/as, do dia a dia do professor e professora na sala de aula dando-nos o cenário da escola e da educação básica hoje e as perspectivas do que poderemos (e precisaremos fazer para) ter no futuro próximo. As narrativas lançam luz sobre as experiências do estágio na (auto)formação docente com memórias, comparações e reflexões sobre o ser-fazer-se professor/a, sobre temas e situações específicas dos processos de ensino-aprendizagem que tornam o estágio um espaço-tempo de ensino e pesquisa, e sobre questões gerais que permeiam o campo da educação envolvendo tanto a licenciatura quanto a realidade profissional do educador e da educadora.

Essas questões são ainda mais debatidas nos três (3) artigos que também compõem esse número. Necessidades educacionais especiais e as estratégias didáticas mais adequadas para o ensino-aprendizagem, o papel do estágio na formação docente e as etapas da educação básica no contexto do ensino remoto foram abordados de forma crítica e realista colocando para nós como a escrita é formativa para quem escreve (aquele/a que realizou o estágio) mas também para nós, público leitor, a quem esta revista se dirige fortalecendo seu papel científico e educativo.

É ainda relevante ressaltar que unindo os relatos aos artigos temos quinze (15) produções que apresentam vivências e reflexões em espaços diferentes em vários aspectos e mesmo assim percebemos que muitas temáticas são pouco mencionadas, tais como – saúde mental e alunos com necessidades educacionais especiais - ou inexistentes como é o caso da temática das relações étnico-raciais. O que será que se pode inferir: ausências dessas demandas nos espaços em questão ou uma lacuna mesmo na oferta de formação continuada a professores, coordenadores e gestores? Enfim, a escola é esse espaço múltiplo e diverso que merece toda a nossa atenção e amorosidade. Cabe menos julgamentos e mais parcerias, projetos colaborativos e toda e qualquer ação em prol da comunidade escolar. Segundo a intelectual negra Luana Tolentino devemos acreditar que outra educação é possível e é nosso dever trazer à tona em nossos espaços escolares as temáticas do antirracismo, do feminismo e da inclusão, principalmente nos dias atuais, quase pós pandemia.

Este número se encerra com uma Carta Aberta que, diante do cenário educacional com enormes desafios vivenciados pela pandemia e pelo ensino remoto — e que agora materializam e acentuam defasagens e dificuldades cognitivas e emocionais de alunos/as e professores/as — faz um apelo para que se resista. Ela nos comunica e reforça o papel da professora e do professor para construir uma escola melhor, uma educação melhor, uma sociedade melhor. Assim, esperamos que os textos deste número possam nos provocar a construir novos cenários e perspectivas para a educação pública de qualidade. E quem sabe transformar nossas salas de aulas em “comunidades de aprendizado entusiasmadas” (HOOKS, 2013, p.19).

Referências

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade . São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SANTOS, Luana Tolentino. Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

POESIAS



Não é um relato assustador, é só o dia a dia de um professor

David William Silva dos Santos

1

Esse ensino remoto emergencial que
passou
Desmotivou o aluno, imagine o professor!
Mas você que achou que foi difícil ou
desafiador,
Imagine 20 anos nas costas de docência
do meu supervisor...

Presencialmente, caro leitor,
Não é ser só professor,
É ser família
É ser acolhedor,
Abrir mão de sua dor,
Ser pai fora de hora,
Ou até um se vira nos 30:
Ser eletricitista, técnico em informática
Professor de outra disciplina,
Além de levar ameaças e ouvir piadinhas,
Brincarem com sua autoestima,
E continuar acreditando que são seus filhos
E que você é o único abrigo.
Estes que às vezes acham você é um robô
Ou um ser sem sentimentos negativos,
Pois não tem condições, sentir tudo isso
E continuar sorrindo.
Por dentro nós sabemos de sua realidade,
meu amigo.

Não é só docência.
É amor e empatia,
Pois ôh serzinho pra ser forte e
Ser desrespeitado no dia a dia.
E por falar em desrespeito
Vai achando que eu esqueci deste governo
Que negligencia com a educação o tempo
inteiro.
E falar em corte de verbas,
É com ele mesmo!

Então, seu Presidente,
Troca de profissão só um dia com a gente
Ou deixa atrasar teu salário quatro meses
nesta crise vigente.

Dorme às duas da manhã planejando
aulas

E acorda às cinco contente,
Achando que tudo vai dar certo
Para chegar na instituição, colocar um
projektor na mão
E na sala de aula nem a imagem e o áudio
funcionarem.

Vai se virar como?
É com o piloto na mão.
Achou que estaria descansando em sua
mansão?

O Excelentíssimo Senhor deve falar:
É brincadeira comigo?
Não. É apenas a realidade de mais um
docente
Que em um dia descontente, vai estar
sorridente.

Vai! Sorri, Presidente!

O mais difícil de aceitar
É que muitos não entendem,
Que o médico que se formou,
Foi graças a este docente.
Que na escola da vida aprendeu,
E ensinou a muita gente,
Não só o conteúdo,
Mas as possibilidades que o mundo
Ainda tem para nossa gente.
Essa gente, mesmo com pouco que
aprendeu,
Que se colocar no lugar do outro é mais
importante
Que a conta corrente.

A cada semana que se passava,
Eu agradecia a oportunidade que a vida
me daria,
De acompanhar na prática minha futura
profissão querida.
Desistir dela?
Jamais. É missão, é sina.

Em um certo dia, pela primeira vez,
O cansaço do supervisor foi maior que a
alegria,
O sorridente era apenas descontente.
Até ver aquela garota em sua cadeira de
rodas
Jogando basquete com seus amigos
coletivamente.
Um sorriso de canto surgiu lentamente,
Como a força de um guerreiro
Renovando suas energias graças a seu
destino.
Foi naquele momento que entendi
Que mesmo com um mundo lá fora,
Desde que ele pisava naquela escola,
Seus problemas ficavam para outrora.

Levo com afincos essa experiência
E repito internamente:
Dedique-se dia a dia,
Com amor,
À profissão que abraçou,
Pois, desde cedo, já sabia que era na sala
de aula
Que encontraria seu sentido que tanto
queria.
Ao Estágio I, minha retribuição,
Por, em cinco semanas, me lembrar
O porquê de me fazer tão forte a vida.

Lembranças remotas de desafios presenciais: Um diário de estágio

Isabel Lavôr

2

Já faz um bom tempo
Que meu estágio eu concluí.
Bem antes da pandemia
E da moda do Google Meet.

As lembranças são remotas
De vivências presenciais
Que podem ser diferentes das suas
Mas também podem ser iguais.

Em essência, penso eu
Não mudou muita coisa não.
Da educação básica à superior
É muito descaso com a educação.

A graduação foi sofrida
Do início até o final.
Sempre querendo mudar de curso
E pra Pedagogia dar tchau!

“Eu quero mesmo é estudar cinema,
É o meu sonho nessa vida!”
“É isso o que você quer?
E o que te impede minha filha?”

“Ah mãe, já fiz metade do curso
Logo mais eu já vou formar
Nesse semestre mesmo
Já começo a estagiar”.

Vamos ver se no estágio
Eu descubro minha vocação
Se vou gostar de dar aulas
Ou definitivamente não!

Teoria não vale nada
Se não puder aplicar
Já está mais do que na hora

Do estágio eu desenrolar.

As orientações da faculdade
Não ajudam muita coisa:
“Agora é cada um por si”
Já nos diz a orientadora.

De escola em escola,
E começo sempre o mesmo papo:
“Vocês aceitam estudantes
De estágio supervisionado?”

Depois de muitos “não”,
Uma alma bondosa decide ajudar
Deve se lembrar do tempo
Que esteve em meu lugar.

“Aceitamos estagiários,
Você pode começar
Se eu não te der uma chance,
Como você vai praticar?”

Dezenas de documentos,
Muitas fichas a preencher.
“Uns entregue na escola,
Outros ficam com você.”

A burocracia terminei
Que comece a observação!
Fico sabendo de várias fofocas
Dos alunos do fundão.

A primeira etapa
Graças a Deus eu cumpri.
Agora rumo a prática
E um plano de aula produzir.

“Deve ter chegado a hora
De aplicar meu conhecimento

O básico da faculdade
Enquanto eu ainda me lembro.”

Teorias da aprendizagem
Didática e avaliação
Rever os principais conceitos
Dos fundamentos da educação.

A aula que planejei
É claro que deu errado
Porque se tivesse dado certo
Com certeza não era estágio.

O slide travou
E a dinâmica também.
Interrompida pela professora:
“Posso falar contigo meu bem?”

“Desculpe o imprevisto
O bimestre já vai terminar
E antes da prova final
Eles precisam revisar.”

A aula ficou pela metade
E o entendimento também.
E assim foram as demais
Rotina que o estagiário conhece bem!

Aos trancos e barrancos
As horas de estágio eu cumpri
E de volta pra faculdade,
Que ainda precisa deferir.

A supervisora conferiu
Todos as fichas de estágio
É claro que faltou um
Ai, deve ser mau presságio!

De volta para escola
Antes do prazo acabar
Na busca da diretora
Para minha ficha carimbar.

Como é sofrida
A vida do estagiário
E se for da faculdade
Não é sequer remunerado.

Terminei, até que enfim
Mais um semestre venci
E que venham os próximos
Já que não dá pra fugir.

Depois desse vieram outros
Cada qual com seu valor
Vários dramas diferentes
E só entende quem passou.

A dor e o sofrimento
Fazem parte da vida
“O que não mata fortalece”
Isso Nietzsche já dizia.

É apenas meu testemunho
Digo com humildade
Você pode ter tido mais sorte
Ou levar a vida com passividade.

A vocação não sei se achei
É difícil afirmar
Mas afirmo com certeza
Pro estágio não quero voltar!

CRÔNICAS



Professor-chefe ou professor- maestro?

Bruno Cabral

1

Cheguei à escola sem muitas expectativas. Tudo o que eu sabia é que precisava passar pelo menos quarenta horas lá, mas até então não tinha a menor ideia do que fazer durante esse tempo. Iria fazer um tour pela escola? Conversar com os professores? Funcionários? Acompanhar algumas aulas? Quem sabe até dar uma aula? Eu não sabia, só queria encontrar um supervisor, de preferência naquele colégio porque ficava perto da minha casa. Depois das aulas na universidade pela manhã, era só pegar o ônibus de sempre, descer algumas paradas antes do habitual e pronto, passaria a tarde ali fazendo o que precisasse fazer para cumprir minha carga horária.

Primeiro dia: entro às 13h30min e os alunos atrasados estão sentados num banco de madeira no corredor de entrada — a escola abre às 13h, como eu descobri mais tarde, e quem não entrar a essa hora tem que ficar esperando ali até o sinal que encerra a primeira aula, às 13h50min. O pátio e as salas de aula estão do outro lado do portão gradeado, e não consigo ver muita coisa antes de me apresentar e dizer o que eu estava procurando ali. O porteiro me deixa entrar e me mostra a sala da coordenação, onde aquela que se tornaria minha supervisora está conversando com alguém, e espero junto com outro rapaz que está lá para formalizar um estágio em História.

Como os dois têm o mesmo objetivo, entramos juntos na sala. Ele se apresenta primeiro porque chegou mais cedo, e é rapidamente encaminhado para um professor. Fico sozinho com a coordenadora e explico minha situação. Onde estava minha documentação da universidade? Entro em pânico, não achei que precisasse levar os documentos antes de confirmar que poderia estagiar ali, mas abro o arquivo no celular e lhe envio a carta padronizada destinada aos supervisores que recebemos da professora orientadora do estágio.

Percebo pelo tom da coordenadora que ela não deixa essa falta passar. Já me sinto fora de lugar naquele ambiente e ainda não faz nem uma hora que estou na escola, porém tento não deixar isso transparecer. Faço uma nota mental para não cometer um erro daqueles novamente porque tenho a sensação de estar numa entrevista de emprego concorrendo a uma vaga única — esse é o meu primeiro estágio obrigatório, então a minha referência é aquilo que até agora eu entendia por estágio.

Até então, o acordo era que eu acompanharia uma professora de português da segunda série do ensino médio. No terceiro ano, como fiquei sabendo, os professores não supervisionavam estagiários para poderem focar no conteúdo de cada disciplina (leia-se, o que é cobrado no ENEM). Então um estagiário em sala seria um incômodo, penso, enquanto ela segue lendo a carta. Chega então às atividades propostas: todas de observação, não há nada explícito no documento sobre regência — uma das primeiras vezes em que ouvi esse termo ser usado como sinônimo para dar aula e me perguntei se a palavra tinha o sentido de governar, como uma autoridade, ou de conduzir, como o maestro que rege a orquestra (se eu puder, escolho o segundo).

“Aqui não diz nada sobre ter que ficar na sala de aula, então você vai passar muito mais tempo na coordenação comigo do que com um professor”, ela diz. “Então você vai ser mi-

nha supervisora?”, pergunto sem muita segurança, e ela confirma. Me sinto aliviado por ter alguém para me acompanhar — ainda que não exatamente acolhido —, porém isso não dura muito. “O outro rapaz foi pegar a assinatura do diretor, mas acho que você nem sabe do que precisa...” Ótimo. Ela já me enxerga como alguém que não sabe o que está fazendo ali. Outra nota mental: tenho que me esforçar para desfazer essa impressão.

Combinamos os dias e horários em que eu estaria na escola. Eu poderia começar naquele mesmo dia? No dia seguinte? “Acho melhor eu começar na semana que vem”, respondo, embora saiba que as horas de atividade em campo só contariam após a documentação ser cadastrada no sistema. Não mencionei isso porque tive medo de que ela pensasse que eu não queria a vaga, e somente depois de conversar com alguns colegas é que disse à minha então supervisora que só poderia começar na data recomendada pela professora orientadora, dali a algumas semanas.

Ganhei tempo para me preparar, foi o que pensei. Planejei as atividades — agora que já tinha uma escola onde estagiar, era preciso saber o que fazer lá — e enviei o plano para a supervisora. Tudo bem, respondeu ela ao meu e-mail, o que pode acontecer é que surja a necessidade de adaptá-las a depender da rotina da escola. Maravilha! Era para isso que servia o estágio. Todas as disciplinas da área de educação discutiam essa necessidade de se adaptar ao contexto: da escola, da sala de aula, da turma...

Contudo, não demorei a descobrir que não era bem nesse sentido que eu teria que me adaptar. No primeiro dia oficial do estágio, cheguei na hora marcada e o porteiro fechou o portão assim que me viu entrar pelo corredor porque pensou que eu fosse um aluno atrasado. Até aí, tudo bem, imaginei mesmo que algo assim pudesse acontecer. Me apresentei como estagiário e ele me deixou passar. Então, fui até a sala da supervisão com o plano de atividades salvo no celular, caso precisasse dele como havia precisado da carta. Antes que eu entrasse, porém, minha supervisora saiu da sala, me reconheceu e pediu para eu ir entregar uma caixinha de som, que ela estava segurando na mão, a uma professora no laboratório de informática. Onde ficava o laboratório? Eu ainda não conhecia as dependências da escola. Ela me diz que é do outro lado do pátio, no final do corredor, e vou até lá com a mochila ainda nas costas.

O cumprimento curto e o pedido feito em menos de um minuto pela supervisora me deixaram apreensivo, mas tento não desanimar. Volto à sala e a primeira coisa que ela diz é: “Eu vi as atividades que você planejou. Você tem algumas ideias, mas por enquanto vai ficar aqui na coordenação ajudando no que precisar”, e me apresenta brevemente à vice-diretora que também está na sala, me descrevendo como estagiário não em observação, mas da coordenação. E a “ajuda” que ambas solicitam consiste em ficar numa salinha lá dentro grampeando uma pilha de provas para a semana seguinte. A observação? Ficou para outro dia.

Tudo bem, era só uma ajuda, talvez depois eu conseguisse realmente observar algo na escola. Dou uma rápida olhada na prova desmembrada sobre a mesa: filosofia, segunda

série, questões objetivas de múltipla escolha, três páginas. Um método tradicional de avaliação, penso, dado interessante para apontar no relatório (até porque naquele momento eu não tinha muito mais o que apontar). Mas quem sabe aquelas questões, mesmo objetivas, não fossem reflexivas de alguma forma? Era uma prova de filosofia, afinal. Escolho uma pergunta aleatória e leio: “Onde e quando nasceu o filósofo Fulano de Tal?”, e seguem quatro alternativas com diferentes cidades da Europa e uma data entre 1600 e 1900. Nada sobre o pensamento de Fulano de Tal, ou por que ele era relevante, ou por que estudantes brasileiros do século XXI tinham que estudar um filósofo europeu do século XIX. É, era realmente um método tradicional. Segui grampeando as provas.

Quando terminei, fiquei à espera de mais alguma “atividade” para fazer (a impressora tinha parado de funcionar por um momento, então não havia mais provas prontas), e então uma aluna entrou na sala para conversar com a coordenadora. Descobri que ela, junto com outras duas meninas, havia consumido bebida alcoólica dentro da escola no dia anterior, e agora a coordenação estava apurando o que aconteceu para tomar as medidas necessárias: ligar para os pais, falar individualmente com as estudantes e dar uma advertência. Suspendê-las estava fora de questão porque as provas eram na próxima semana. Logo entendi que a dinâmica da escola parecia girar em torno das Provas com ‘P’ maiúsculo, visto que mesmo naquele caso a proximidade das avaliações foi o que determinou a punição que as alunas receberam: uma advertência, documento para o qual não havia sequer um modelo pronto nos arquivos do computador.

Acompanhei o diálogo entre a coordenadora e a estudante o mais distante possível na sala não muito espaçosa. Em menos de três minutos, a menina já estava chorando, dizendo que só queria experimentar a bebida para saber como era, ao que a coordenadora e a vice-diretora responderam com a maior das sutilezas que, se a bebida contivesse alguma substância desconhecida, a aluna poderia estar morta e a equipe da escola não teria como ajudá-la. Mais: a família dela morava no interior do estado, e ela só morava e estudava na capital porque trabalhava de carteira assinada na cidade. “Você tem noção de que basta uma ligação pro seu trabalho pra você ser demitida e voltar pro interior?” Silêncio.

Não falo nada, só observo (finalmente!), mas consigo imaginar como a aluna se sente. É importante ensinar jovens a não aceitar o que quer que seja de estranhos? Sim. A conversa com essa adolescente poderia ter sido mais cuidadosa? Também. Não era preciso muito para ver que a menina estava claramente arrependida nem que aquela falta era grave, porém compreensível. Num mundo ideal, alguém daquela idade não deveria ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e o conservadorismo por trás da fala da equipe pedagógica não garante que os jovens não consumam substâncias ilícitas para sua idade, apenas que eles façam isso escondido — ou nem tão bem escondido, nesse caso.

Na hora do intervalo, minha supervisora me leva à sala dos professores para que eu possa “me apresentar e fazer conexões”, nas palavras dela, e eu com certeza me apresentei. As conexões é que precisaram esperar porque a energia da sala era caótica demais para

mim. As vozes altas dos professores ecoavam no ambiente fechado por causa do ar condicionado (enquanto, nas salas de aula, só havia ventiladores que era necessário desligar às vezes, por fazerem muito barulho). Semanas depois, conversei com um professor que preferia passar o intervalo no pátio com os alunos porque estes eram menos barulhentos que o restante do corpo docente, e ele não estava exatamente errado.

Uma professora de quem eu não sabia sequer o nome achou estranho eu estagiar na coordenação sendo aluno de Letras, então expliquei que meu estágio poderia ser feito com a supervisão de um coordenador e que por enquanto eu estava ajudando com as provas. Foi o suficiente para ela parar de falar comigo e se dirigir diretamente à minha supervisora, dizendo num tom irônico que “entendeu a jogada dela” e que “ninguém escapava dela”, confirmando o que eu já sabia: o interesse da coordenadora em aceitar me acompanhar não era nem de longe o de contribuir com minha formação enquanto futuro professor, e sim o de ter um “assistente” para imprimir e grampear provas e levar equipamentos de uma sala a outra de vez em quando. É, Paulo Freire, eu não estava preparado para isso. Mas o que eu poderia fazer?

Chegou então a semana de provas e ainda havia avaliações para serem impressas (nesse dia, a impressora funcionou perfeitamente, para a minha infelicidade). Teoricamente, os três primeiros horários de aula seguem normalmente até o intervalo antecipado, e depois os alunos voltam para as salas para responder às provas — três por dia, ou no mínimo duas, no estilo do ENEM. Como era de se esperar, é impossível fazer uma aula realmente produtiva nesses dias, pois os estudantes estão preocupados demais com as avaliações, então recomenda-se que as aulas desses primeiros horários sejam mais dinâmicas e envolvam discussões coletivas, filmes, etc., ao invés de conteúdos novos que as turmas “não conseguiriam assimilar”.

Na prática, porém, os alunos ficam nos corredores ou no pátio até a hora do intervalo, e a escola fica (quase) tão barulhenta quanto a sala dos professores. O clima é de ansiedade coletiva: há os que revisam o conteúdo das disciplinas do dia, os que tentam decorar alguma coisa de última hora, e os que conversam ou jogam cartas para passar o tempo. No entanto, após o intervalo, silêncio absoluto: é preciso silêncio para responder às Provas. E imagino os estudantes tentando responder, calados, à pergunta sobre onde e quando nasceu o filósofo Fulano de Tal, enquanto perguntam a si mesmos o que aquilo vai mudar em suas vidas. Me pergunto o mesmo.

No dia seguinte, sexta-feira, uma aluna precisa fazer as Provas mais cedo porque, segundo ela mesma, “tem um exame marcado”. Ela responde às avaliações na salinha onde eu havia grampeado as provas na minha primeira semana, e eu fico encarregado de vigiá-la. Em menos de meia hora, ela termina e é liberada para ir embora, mas vai até o banheiro para trocar de roupa, pois não quer ir ao exame usando uniforme. Quando ela volta, está usando uma calça preta e um cropped rosa sem mangas. “Menina, que exame é esse que você vai fazer? Aquele da esteira?”, pergunta a coordenadora, e a aluna responde na mes-

ma hora: “Exame de motorista”. E eu rio porque a cena parece saída de um esquete.

Passada a semana de Provas, começam as reposições para os estudantes que faltaram. Como são poucos os que precisam da reposição, sou eu que fico na sala os acompanhando para garantir que não colem. Agora que a minha “ajuda” não é mais necessária, posso assistir a algumas aulas — desde que não sejam da terceira série, claro —, mas minha supervisora parece ainda menos disposta a de fato me supervisionar. Continuo indo à sala dos professores no intervalo por causa do café gratuito, porém converso apenas com os outros estagiários que encontro por lá.

Um dia, pego o mesmo ônibus que alguns deles para ir à escola e acabamos chegando juntos e um pouco atrasados. Entramos na sala da coordenação e sentamos na salinha das provas para aproveitar o ar condicionado. Minha supervisora entra alguns minutos depois e diz que estava esperando... por eles. Quando me vê, parece realmente surpresa: “Ah, eu tinha esquecido de você!”

Não, ela não disse “eu tinha esquecido que você viria hoje”. Ela disse “eu tinha esquecido de você”.

Após essa delicadeza, pergunta o que eu tenho planejado para aquele dia, e eu sigo fazendo o que planejei. Caminho sozinho pelas dependências da escola, que ela não fez questão de me mostrar, e converso com os funcionários da cantina e da cozinha. As cozinheiras me contam um pouco sobre sua rotina, sua relação com os outros funcionários e com os alunos. Curiosamente, elas têm mais contato com estes do que com aqueles.

Fico sabendo que, diferente da maioria dos professores, que possui carro particular e para quem é reservado o estacionamento, elas fazem o caminho de ida e volta da escola a pé. Trabalham a tarde inteira no espaço fechado da cozinha, e por isso eu não as tinha visto ainda. Embora sejam praticamente invisíveis ao restante da escola, são as mais preocupadas com a saúde física e mental dos alunos.

Nos poucos minutos de intervalo, ouvem reclamações e desabafos dos estudantes, e são as únicas que ouvi afirmarem que seria importante haver um acompanhamento psicológico para eles. É quando o jargão de que “a escola não se faz só de professores” começa a fazer sentido para mim, pois, por esses relatos, percebo que os alunos se sentem mais à vontade para dividir suas angústias com essas funcionárias do que com aqueles teoricamente mais próximos deles, pois atenção e cuidado não dizem respeito ao cargo que cada um ocupa no microcosmo da escola.

As semanas na escola vão chegando ao fim, e, para formalizar o estágio, preciso que minha supervisora avalie meu desempenho — o que chega a ser engraçado porque ela não me acompanhou de fato, e mais de uma vez não foi à escola nos dias em que eu estaria lá nem fez questão de me avisar. Deixei a ficha de avaliação com ela e concluí minhas atividades de observação. No final do dia, ela já tinha preenchido o documento, e explicou as notas que me deu dizendo que sentiu falta de uma proposta de intervenção da minha parte. Até aí, tudo bem, considerando que o estágio era de observação e que não me foi dada

abertura para colocar qualquer projeto em prática. Mas o ponto alto da avaliação foi a crítica que recebi quanto ao meu jeito de falar com as pessoas.

Nas palavras da supervisora, eu era “muito educado”, “falava baixo” e precisava ter “mais atitude” da próxima vez. O que me chamou atenção foi que o fato de eu ser “muito educado” foi apontado como algo negativo. Então, eu lembro da sala dos professores durante o intervalo e isso faz mais sentido. Na lógica de uma escola que se preocupa com os alunos apenas na medida em que estes se mostram bons em assimilar conteúdos e apresentar bons resultados em provas padronizadas, aplicadas muito mais no formato de um treinamento para o vestibular do que como uma verdadeira experiência educativa, o bom professor é aquele que fala alto para ser respeitado como autoridade. É o professor mais preocupado em ser ouvido do que em ouvir o que seus alunos têm a dizer. É o professor que rege a aula não como maestro que conduz, mas como chefe que comanda.

Em outras palavras, é o tipo de professor que eu jamais quero ser.

Eles não têm mais 14 anos

Maria Clara Souto do Nascimento

2

“Já te enlouqueceu pensar na rapidez com que a noite muda?” Foi neste trecho da música “Night Changes”, do One Direction, que fiquei pensando durante boa parte do meu estágio, especialmente nas conversas que aconteciam nas salas dos professores. A vida em 2022 já não é a mesma de dois anos atrás... Muita coisa aconteceu desde então: uma pandemia assolou o mundo, obrigou todos a ficarem isolados em suas casas, vivendo em seus próprios universos. As relações tiveram que mudar também, assim como o modo de realizar as tarefas mais simples como ir ao trabalho ou à escola. E é aí que os alunos do Peregrino Júnior entram — ou quaisquer outros.

Os relatos mais comuns que pude ouvir foram “eles não conseguem aprender assuntos simples” ou “os alunos do ensino médio ainda possuem a maturidade do fundamental”. Ao passar apenas pouco mais de um mês naquela escola pude constatar que, sim, é verdade. E ainda fica pior, pois ao refletir sobre o assunto, sei que não era necessária uma pandemia de dois anos para que a escola pública no Brasil fosse consideravelmente mais atrasada em relação às demais... A defasagem escolar é, lamentavelmente, uma realidade no ensino que não é privado já há muito tempo. Mas o fato é: a pandemia aconteceu. E as suas consequências vão permanecer por um longo período — principalmente para esses alunos.

Os jovens do 3º ano que acompanhei eram apenas recém chegados à adolescência quando tudo isso estava prestes a acontecer. Por volta de seus 14 anos, ainda não tinham dimensão da importância de suas escolhas e, agora, se vêem entrando na vida adulta e precisando decidir o rumo de suas vidas — talvez por meio de uma prova, talvez por outros meios... Então, por isso é tão complicado culpá-los por não serem capazes de lembrar todas aquelas datas, todas aquelas fórmulas, todos aqueles conceitos tão básicos. Eles só têm 14 anos.

Não. Eles não têm mais 14 anos. Eles nunca mais vão ter. E aqueles dois últimos anos? Podem ter sido perdidos; eles também nunca mais o terão. Perderam uma base importante, perderam a chance de construir relações que poderiam durar uma vida, ou perto disso. Podem ter perdido amigos. Perdido a motivação de continuar se esforçando para algo que parece perdido. Isso não pode ser alterado, não há como voltar no tempo. Mas há como alterar o de aqui para frente.

Sendo assim, o papel da escola faz-se tão importante nesse momento: é ela que trará de volta o prazer nos estudos através de diferentes, dinâmicos e inovadores projetos que só são possíveis com a cooperação de todo o corpo escolar. Aqueles que estimulam a participação de todos os alunos trabalhando unidos e ainda evidenciam os diversos tipos de inteligências, além da criatividade e da subjetividade de cada um, são fundamentais não apenas para construir um espaço escolar saudável, mas para a própria formação deles como indivíduos. Por isso, sei que ainda existe aquela faísca de esperança, mesmo que seja tão louco pensar na rapidez com que a noite muda.

Evidências de um amanhã

Clara Sofia Nogueira Lopes

3

No ônibus rumo ao meu destino, é como se tivesse voltado anos atrás, quando tudo era mais fácil, embora na época, no auge da minha adolescência, não achasse bem assim. Quando cheguei ao colégio, o qual antes podia chamar de meu, uma sequência de lembranças e boas sensações me tomam o peito. Lembro de quando meu mundo se resumia aos muros daquela escola, das conversas na fila do lanche, do choque de realidades que experimentei nas primeiras semanas de aula, da evolução construída.

O pátio está cheio, os alunos transitam e conversam entre si, agrupados nas mesas redondas ao redor das árvores. Há empolgação, afinal é a primeira vez que muitos se veem após dois anos de pandemia. Dois anos de experiências perdidas. Dois anos ralados, perdidos para uns, atrasados para outros. Apesar disso, os que ali conseguiram chegar, se mostraram empolgados para terminar o que haviam começado.

A diversidade em seu sentido amplo caracteriza a escola. Jovens falam de política, enquanto diferentes culturas mostram suas caras e casais de adolescentes andam de mãos dadas sem medo pelos corredores.

Quando chego na sala, a professora demonstra satisfação em rever seus ex-alunos, agora em preparação para se tornarem também professores. É estranho estar nessa posição, estar à frente e observar de fora tudo aquilo. De repente, Cássia Eller interrompe meus pensamentos. A turma acorda do seu estupor pós-almoço e se surpreende com a caixa de som da professora, que ameaça dançar na frente de todos. Tudo se anima, a sala pulsa, a aula começa. É incrível como tudo se desenrola, a gramática se atrela a arte, ao cotidiano, é matéria viva e faz sentido! Tudo naquela sala é coeso e uno.

Talvez eu esteja vestindo uma lente romântica sobre o momento e ignore os problemas ali em volta, como os aparelhos quebrados da escola, cicatrizes de tempos difíceis, as deficiências trazidas da pandemia, a enorme fila do lanche que impede os alunos de chegarem na hora certa depois do intervalo e talvez até ameaças, cochichando por trás dos panos às direitas do palco, a ordem normal das coisas.

O dia segue e auxilio alguns alunos nas atividades, escuto suas iniciativas em sala, e observo-os indo embora. Ficamos somente eu e a professora, que me trata como a adulta que até aquele momento não tinha caído a ficha que eu era; a adolescente espiava até agora sob meus olhos e se saudava de todos aqueles momentos. Conversamos sobre tudo, o contexto, os alunos, a escola, a política...

Na saída, já no final da tarde, encontro o pátio com apenas uns gatos pingados. Procuro pelos alunos e encontro-os no auditório principal discutindo sobre os atuais cortes na educação, em uma assembleia formada por eles. Ouço vozes indignadas, punhos erguidos e argumentos de jovens conscientes. Eles sabem o que fazem. Vou embora sob o som dos tambores, tocada pelo espírito de luta que habita na instituição. Deixo para trás, enquanto sigo meu caminho, minhas memórias do passado, minha escola, onde o futuro se encontra e o amanhã não tarda.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



Memorial de experiências no ensino fundamental: uma contribuição para novas práticas pedagógicas

Isabela Rodrigues

1

Introdução

Escrever sobre a própria trajetória nos anos iniciais do ensino fundamental nos permite deixar registrado um tempo histórico de nossa própria vida escolar. Desse modo, é possível resgatar na memória quem nós éramos quando criança e quais eram as nossas maiores dificuldades como alunos do ensino fundamental, pois os pedagogos de hoje outrora foram alunos da educação básica e atualmente o seu papel dentro da escola só mudou de posição.

Este trabalho é importante para a formação do professor crítico e reflexivo sobre a sua prática pedagógica, pois resgatar a trajetória escolar no ensino fundamental faz com que o docente se coloque no papel de estudante para analisar as suas maiores facilidades e dificuldades na época supracitada.

Ao se colocar no papel de estudante, o professor tem a possibilidade de refletir e criticar a sua própria ação pedagógica, levando em consideração as necessidades dos alunos e questionando a melhor forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, neste trabalho foi realizado um estudo comparado das práticas pedagógicas trabalhadas pelas professoras na época lembrada e as experiências que foram observadas nos estágios vivenciados no decorrer do curso de graduação em pedagogia na estimada Universidade Federal do Pará.

A missão de um professor é complexa e intrigante tanto na teoria como na prática, uma vez que a ação pedagógica do docente

sempre deve estar atrelada com as teorias e concepções educativas estudadas no proceder de sua formação, que de certa forma influenciam na sua prática durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta senda, é importante elencar que os estágios realizados nos cursos de formação de professores se constituem além de atividades meramente práticas. Para Pimenta e Lima (2006), os estágios se constituem como atividades de pesquisas, pois em seu decorrer o profissional necessita ter conhecimento e preparo teórico/científico para realizar o seu trabalho com êxito, a partir do estudo, da pesquisa e criação de novas formas de trabalho.

É no estágio que o formando da docência observa as práticas institucionais, refletindo, criticando e investigando por meio da fundamentação teórica estudada durante a sua formação, algo que perdurará na sua atuação como docente formado. O estágio como pesquisa constrói um professor pesquisador, crítico e reflexivo em relação a sua prática pedagógica.

Pimenta e Lima (2006) fazem uma crítica aos docentes que baseiam unicamente as suas propostas pedagógicas em reprodução de práticas tradicionalmente consagradas como eficientes. As autoras explicam que essa forma de trabalho acaba por limitar o processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, faz com que os professores não valorizem a sua formação intelectual, pois não fundamentam teoricamente a sua prática pedagógica e não possuem uma ponderação crítica em relação a sua observação e vivência na escola.

Dessa forma, as concepções internalizadas pelos formandos da docência é o que os formam professores críticos, reflexivos e atuantes na área educativa. De acordo com Freire (1996) não existe teoria sem a prática, tampouco podemos melhorar a prática sem a teoria. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2002) nos mostra a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos seus resultados.

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, LIMA, p. 12, §34)

De acordo com Freire (1996), na educação não existe neutralidade e cada professor tem a missão de criar, pesquisar e organizar novas formas de ensino para trabalhar da melhor forma possível as especificidades de sua turma.

Neste sentido, objetivou-se com este trabalho resgatar as lembranças quando estudante do ensino fundamental, de modo que fosse possível analisar essas vivências a partir do conhecimento crítico aprendido no ensino superior.

Desta forma, este trabalho se torna uma importante ferramenta para estudos complementares de construção de conhecimento que buscam influenciar as atitudes de professores e professoras do ensino fundamental e da educação básica como um todo, visto que vivemos em constante transformação e devemos nos reinventar a partir

dessas transformações, para que o processo de ensino-aprendizagem prospere êxito e se efetive no tempo e espaço das nossas escolas.

Primeira memória resgatada: a importância do respeito ao tempo de aprender dos educandos

Desde a educação infantil era notório o medo de ir à escola, algo que perdurou até os primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, o medo foi construído por causa da minha falta de habilidade em realizar perfeitamente as demandas solicitadas pelas professoras, às vezes era o número 7 mal feito e que parecia mais com o número 1. Na verdade, aquele era o número sete, pois era o que eu conseguia fazer a partir das minhas capacidades.

Mas porque estou iniciando com essa memória? Justamente pelo simples fato de o meu “eu” criança não ter conseguido suprir as expectativas da professora que me auxiliava. Ela costuma dizer que aquele número não era o 7, mas era o número 1 com um traço no meio. Dizia ela: “Você tem que fazer corretamente”.

A grande questão não era dizer que eu tinha que escrever corretamente, mas era a forma que ela se expressava, com cobrança, autoritarismo e imposição. O tom de sua voz era alto e ela gritava em cada tentativa frustrada, aquilo foi gerando dentro de mim um medo pela professora, um sentimento de incapacidade de minha parte e uma insegurança em relação à escola.

Essa memória é importante pelo fato de entender que, por mais que tenhamos um

cronograma planejado de aprendizagem, cada criança tem o seu tempo de aprender e suas formas de responder o que está sendo proposto pela professora.

A tentativa de impor algo para o aluno sem ao menos respeitar e reconhecer o seu processo fica explícito numa sociedade de cobranças e norteadas por princípios neoliberais, seja por notas altas nas provas, seja por uma perfeição utópica que os próprios seres humanos criaram, uma vez que é colocado que as crianças devem aprender tudo o que está previsto, porém esse tempo quase não é o tempo das suas capacidades, sendo apenas o tempo de um ano letivo (MAINARDES, 2015).

Ao observar as aulas de professores do ensino fundamental em alguns estágios realizados a partir da minha inserção na Universidade Federal do Pará, foi possível notar vários tipos de práticas e vários tipos de perspectivas de ensino. Optou-se por destacar uma em especial, de modo a relacionar com a lembrança resgatada acima.

Ao ser inserida como estagiária numa turma de 1º ano do ensino fundamental, foi possível atentar para algumas considerações: a turma estava em processo de alfabetização (decodificação do código alfabético) e alguns alunos não conseguiam decodificar as letras cursivas. É importante atentar que, o que parece ser algo fácil para um adulto, pode não ser fácil para uma criança que está em processo de alfabetização.

O perfil desta turma era de crianças com aproximadamente 5 e 6 anos de idade, que vieram da educação infantil com um breve conhecimento acerca do código

alfabético e, principalmente, reconhecimento de letras de imprensa. A professora passava conteúdo no quadro utilizando letras cursivas, porém foi possível perceber que a maioria dos alunos não tinham, ainda, passado por uma transição das letras de imprensa para as letras cursivas.

Para as crianças, olhar o quadro e visualizar as palavras ali escritas era algo ainda sem sentido. Diferente da minha falta de habilidade em fazer o número 7 no papel, o meu “eu” criança dava sentido ao número, embora não conseguisse demonstrá-lo corretamente para o papel.

Em relação às crianças desta turma de 1º ano do ensino fundamental, elas olhavam para a palavra e: algumas conseguiam reproduzi-las para o papel, porém não davam sentido para o que estavam escrevendo; outras olhavam para o quadro, mas além de não reconhecerem as letras, também não conseguiam reproduzi-las para o papel. Assim, a professora não conseguia atender as necessidades de aprendizagem da turma toda, as crianças ficavam o proceder da aula tentando reproduzir do quadro palavras e letras que para elas não tinham sentido.

Como o estágio foi de observação e com poucos dias de duração, não foi possível realizar projetos de intervenções na escola. Contudo, teve-se a possibilidade de trabalhar com alguns cadernos de caligrafia para que as crianças pudessem praticar a escrita e, também, passar a se familiarizar com as variadas formas de letras.

Por isso, a importância de levar em consideração o conhecimento prévio da criança, trabalhar em cima do que ela realmente sabe para que comece a aprender o que

verdadeiramente não sabe. Cada aluno possui a capacidade de aprender, cabe ao professor analisar, perceber e construir formas de aprendizado de acordo com as necessidades e capacidades do alunado.

Segunda Memória Resgatada: de um estudante do ensino fundamental para um formando da docência.

Ao fazer um estudo comparado lembrando algumas experiências educativas realizadas na época que fui aluna do ensino fundamental e alguns estágios e relatos de experiência que obtive no curso de licenciatura em pedagogia, foi possível perceber que hodiernamente muito se tem mudado no cotidiano da escola, entretanto, com algumas demonstrações de resistência por parte de professores em desenvolver novas práticas pedagógicas.

Primeiramente quero ressaltar o cômodo em relação aos livros didáticos e as suas atividades pré-estabelecidas. Algo que despertou atenção no período de 6 meses que prestei estágio numa escola pública no município de Belém/PA. Além disso, é importante destacar que o estágio foi realizado após o período pandêmico da covid-19, em turmas do ensino fundamental dos anos iniciais.

O estágio foi realizado em turmas do ensino fundamental, a escola estava trabalhando em organização de escala para não apresentar aglomeração nas salas devido a pandemia. Por isso, no decorrer do estágio oportunizou-se observar aulas, professores e turmas distintas.

Algo que pôde ser observado foi a cons-

tante utilização dos livros didáticos, reprodução do que estava escrito no quadro e atividades impressas. Pouco ouvia-se uma discussão, dúvidas e possibilidades de haver um diálogo entre a turma e a professora. Normalmente as aulas eram desenvolvidas a partir da escolha de uma página do livro em que os alunos tinham que realizar as atividades pré-estabelecidas.

Na época na qual cursei o 2º ano do ensino fundamental, recordo-me que eram desenvolvidas atividades exaustivas de livros didáticos, muitas vezes sem a própria explicação da professora, tínhamos que resolver as questões a partir dos textos explicativos dos livros. Algo muito comum nas escolas é a utilização desse método, porém, o ensino-aprendizagem vai além dos livros e dos exercícios. É importante que se tenha planejamento, diálogos, utilização de variados instrumentos para que de fato os alunos internalizem o que se propõem no currículo escolar.

Para Vigotsky (1989), o processo de ensino-aprendizagem é composto por fases: interação, mediação e internalização do conhecimento científico previsto no currículo. A primeira é a interação aluno e professor, pois um precisa do outro para que o ensino-aprendizagem de fato aconteça; a segunda é a mediação, na qual o professor vai pensar em vários instrumentos e colocar em prática para mediar o conhecimento científico aos alunos; a terceira é a internalização — momento em que o aluno já absorveu o conteúdo e passa utilizá-lo na sua prática social.

Neste contexto, faz-se imprescindível elencar que os livros didáticos pré-elaborados auxiliam na organização dos conteúdos

que os professores devem ministrar, mas cabe a cada docente criar outras formas para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. O livro didático se perfaz como um instrumento alternativo, porém não se torna o único, a sua utilização corriqueira se apresentou para mim (quando criança) e para as crianças da escola como algo exaustivo, desestimulante e desinteressante.

Outro ponto importante que deve ser destacado refere-se ao conformismo das escolas em relação aos modelos tradicionais de ensino. Pimenta e Lima (2006) discutem que as escolas se resumem ao ensino, cabendo a responsabilidade ao aluno de aprender ou não o conteúdo previsto, porém é importante compreender que a aprendizagem deve prosseguir em concomitância com o ensino e ambos devem fazer parte do mesmo processo.

No cerne dessa afirmativa pode-se perceber que, embora a realidade familiar e social do aluno também contribua para o proceder do processo de ensino-aprendizagem, o conformismo do modelo de imitação de práticas tradicionalmente construídas limita a criatividade do docente em construir mecanismo de ensino de acordo com as influências sociais vividas pelos educandos.

Embora as situações externas às escolas influenciam no desempenho escolar do aluno, faz-se necessário pensar e construir por meio de fundamentação teórica novas formas de realizar a prática docente e não colocar previamente toda a responsabilidade no aluno ou na situação social vivenciada pelo mesmo.

Destarte, algo memorável de se res-

saltar durante a minha passagem pelo ensino fundamental, como aluna, se refere ao 4^a ano. Nesse período, foram desenvolvidas atividades interessantes que despertaram o interesse pelo estudo e pesquisas de referidas temáticas.

O ano era 2009, escola pública, municipal e localizada no município de Bragança/PA. Na época a turma tinha duas professoras que trabalhavam por disciplinas, mas que constantemente se juntavam de forma interdisciplinar para realizar várias atividades, as professoras não utilizavam somente a sala de aula, mas também se apropriaram de todo o espaço da escola, como a quadra, o pátio e a biblioteca.

Neste trabalho destacarei duas atividades promovidas por essas professoras, o mercado e a feira de ciências.

Na atividade do mercado tivemos que montar nossas barracas e especificar alguns produtos para comercializar, delimitar preços e compostos químicos. A turma foi dividida em grupos de comerciantes e fregueses. Trabalhamos com porcentagem, as operações de soma e subtração, saúde alimentar e também o gênero textual anúncio publicitário, uma vez que os grupos dos comerciantes tinham que influenciar os grupos dos fregueses a comprarem os produtos que estavam à venda.

Outra atividade promovida pelas professoras foi a feira de ciências na qual tínhamos que falar temas específicos da saúde do corpo, da importância de ter hábitos de higiene e fazer demonstrações com objetos visuais.

O trabalho foi dividido por grupos, no qual fiquei com o grupo que deveria pesquisar

sobre os malefícios causados pelo uso do cigarro. O grupo foi formado por 4 alunos, e juntamente com a professora pensamos em mostrar as mazelas da utilização do cigarro por meio de uma carne bovina estragada e outra própria para a alimentação.

Além disso, nos reunimos para fazer um folder manual que explicava detalhadamente as causas do vício, o que nos permitiu desenvolver a criatividade, pesquisar sobre o tema, entender a gravidade do tabagismo e conscientizar as pessoas sobre os seus malefícios. O trabalho foi desenvolvido no pátio da escola e se tornou tão interessante que fomos convidados para apresentarmos em outras escolas da região.

Essa escola ficou marcada na memória e não somente pelo trabalho das professoras, mas também pela organização e realização de projetos culturais que envolviam a participação dos alunos, dos pais e da comunidade.

Na escola onde desenvolvi o estágio de 6 meses pouco observei a articulação entre os professores e o compartilhamento de ideias, talvez pelo fato de não arriscar a interação e aglomeração das crianças, justamente por causa do período pandêmico da covid-19.

Todavia, uma atividade pensada por uma professora do 1º ano despertou a atenção das crianças e a compreensão no que concerne à decodificação do alfabeto. A atividade foi a criação de um jogo intitulado de “Trilha do Alfabeto”. As crianças tiveram que jogar o dado e pular entre as casas para poder identificar a letra e ressaltar nomes de algo que iniciasse com ela.

A partir da ideia da professora, foi pos-

sível montar o jogo pela plataforma virtual “Canva”, apresentada em oficina na disciplina de estágio do ensino fundamental I, incluída no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Pará. A partir disso, algumas professoras da escola passaram a utilizar a ferramenta para elaborar atividades e criar jogos educativos, de modo a desenvolver um ensino diferenciado por meio de outros instrumentos.

Considerações Finais

A partir deste memorial pode-se refletir acerca do que realmente devemos almejar para as nossas crianças e alunos da educação básica, que elas realmente internalizem o conteúdo e o utilizem na sua prática social, tornando-se conhecedores, pesquisadores e construtores de conhecimentos, e que realmente sejam contempladas pelo processo de ensino-aprendizagem (interação, mediação e internalização), tanto defendido por Vigotsky (1989).

Nessa perspectiva, não devemos aceitar que nossos alunos fiquem somente com os conteúdos dados como passados alcançando o tempo de um ano letivo, com notas e conceitos de provas que, às vezes, não demonstram plenamente o seu desempenho e aprendizagem processual.

O que se almeja é que o conhecimento seja reflexo do cotidiano na vida do estudante, que ele saiba usar a matemática na sua prática social, mentalizando contas no momento das compras, entendendo que a matemática está na estrutura da sua casa, está na tecnologia, está na sua vida.

Pretende-se que os alunos saibam distin-

guir os gêneros textuais na sociedade, que saibam conhecer e explicar o seu espaço geográfico, a sua história e a sua cultura. Que conheçam as particularidades do mundo, saibam discutir e dialogar, saibam que é impossível saber de tudo, e que podemos conseguir aprender um pouco de tudo.

O papel da escola é entregar à sociedade o conhecimento científico organizado no currículo, cabendo ao professor criar da melhor forma possível mecanismos de ensino que faça com que os alunos aprendam. Não basta apenas passar o conteúdo que está no currículo, para que de fato o aluno aprenda é necessário que o professor seja analítico, reflexivo, pesquisador e crítico.

A missão do professor na profissão docente é buscar o êxito do processo de ensino-aprendizagem e para isso é necessário que organize formas de ensino em que os educandos apresentem a sua compreensão sobre o conteúdo curricular.

Uma educação que não causa medo por meio do autoritarismo, na qual professor e aluno trabalham juntos para a realização da aprendizagem, para a produção e construção do conhecimento.

A educação não é imposição de conteúdo, transferência de conhecimento e o professor não é o único detentor da sabedoria, pois todos somos sujeitos repletos de historicidade e cultura, seres inconclusos e em constante aprendizado.

Entender isso é de suma importância para que os educadores passem a levar em conta a rigorosidade ética da profissão e adotar um papel constante de pesquisador, de modo que busque construir novas maneiras de realizar o processo de ensino-apren-

dizagem, causando, assim, a reflexão e a prática transformadora.

Referências

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

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* In: *Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPED*, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

LIB NEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro* In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, JEFFERSON. *A Organização da Escolaridade em Ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar*. *Revista Pedagógica*, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência: diferentes concepções*. *Revista Poiesis*, 2005/2006.

VIGOTSKY, LEW S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins, 1989.

**De egresso a estagiário:
experiências no IFRN campus
Canguaretama**

Simeone Gregório dos Santos

2

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Canguaretama, compôs a terceira fase, iniciada em 2011, do Plano de Expansão da Rede Federal. Segundo o MEC, nesta fase, delineou-se um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014. No dia 02 de outubro de 2013, a presidenta da República, Dilma Rousseff, inaugurou os campi Canguaretama, Ceará-Mirim e São Paulo do Potengi, representando um marco na vida de milhares de estudantes.

A conjuntura nacional de interiorização dos IFs representa uma descentralização da educação profissional tecnológica e superior, oportunizando o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade aos moradores das cidades do interior — grupos de pessoas, muitas vezes, esquecidos pelo poder público —, visando, com isso, à superação das desigualdades regionais. Nesse sentido, tem-se a formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população.

A cidade de Canguaretama está localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN), distante, aproximadamente, 77 km ao sul da capital, Natal. Segundo o IBGE, em 2021, estima-se uma população de 34.814 pessoas. Em 2010, apontava o Índice de Desenvolvimento Humano municipal mensurado em 0,579, considerado um baixo indicador. A economia abarca o turismo como um dos pilares, tendo em vista que abriga as famigeradas praias, além de monumentos históricos, que despertam o interesse do público, movimentando o setor econômico local.

Semanalmente, o município recebe uma quantidade significativa de visitantes e de viajantes.

Entre 2015, ingressei na referida instituição, onde cursei o ensino médio associado ao Técnico Integrado em Informática. Após quatro anos, retorno ao campus em 2022, mas na posição de estagiário da disciplina de Língua Portuguesa para trazer as minhas contribuições na área da docência e do ensino. Um grande privilégio para mim. Entre 25 de abril a 10 de junho de 2022, desenvolveu-se o estágio obrigatório no IFRN sob a orientação da professora Dra. Samia Nascimento Sulaiman e a supervisão da docente Ma. Monick Munay Dantas da Silveira Pinto. Esta foi minha professora do 4º ano do curso técnico.

O relato de experiência é oriundo de um trabalho de finalização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Português). O Estágio I significa o primeiro contato do licenciando com a comunidade escolar, através da qual torna-se possível compreender a sua organização e o seu funcionamento sob o ponto de vista crítico e reflexivo. Conforme defende Pimenta e Lima (2006, p. 7), o estágio apresenta-se como “uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Nessa perspectiva, constitui uma pesquisa cujo objetivo é observar a realidade da escola bem como ponderar acerca dos atores que a constitui. A partir da realidade, é possível refletir sobre ela. Apropriá-la. Analisá-la. Questioná-la. Isso, por sua vez, propicia o crescimento acadêmico-profissio-

nal, já que o graduando passa a conviver, no exercício da observação, com os desafios da profissão docente, construindo uma bagagem de experiências construídas em sala de aula.

O estágio como uma atividade de pesquisa, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 14), é “uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. Em outras palavras, concretiza um ambiente de compressão do contexto em que o estagiário atua. A pesquisa no estágio possibilita ao estudante de licenciatura o desenvolvimento da postura e de habilidades inerentes ao pesquisador, ou seja, incorpora às suas atribuições e, com isso, passa a elaborar projetos que possibilitem, concomitantemente, compreender e problematizar as situações observadas.

Além disso, considero o estágio uma oportunidade propícia para o exercício prático dos conhecimentos, habilidades e competências aprendidos ao longo da formação na universidade — em um constante diálogo entre teoria e prática, já que mantém reciprocidade, conforme advoga Pimenta e Lima (2006). A profissão docente constitui uma prática social, isto é, o professor protagoniza o papel de intervir na realidade social por meio da educação, que não fica restrita aos muros da instituição escolar (PIMENTA; LIMA, 2006).

Nesse primeiro estágio, desenvolveu-se atividades de observação ao longo das 7 (sete) semanas. Segundo Viana (2003), compreende-se a observação como um arcabouço de informações e de dados acerca da realidade observada, que é, essencialmente, o contexto escolar. Consiste, decer-

to, em fazer ciência na prática de examinar, estudar e investigar o ambiente no qual os alunos convivem e são desenvolvidas as práticas pedagógicas, envolvendo diretamente a escola, alunos, professores e servidores.

Dentre os tipos de observação, adotou-se a participante que é: “originalmente usado na pesquisa científica das ciências humanas, caracterizando a ação do pesquisador em vivenciar a própria realidade que pesquisa e não apenas realizar uma observação distanciada do seu objeto de pesquisa” (BARBOSA; NORONHA, 2008, p. 2). Nesse tipo de observação, o estagiário não mantém um olhar distanciado da realidade, mas assume uma postura participativa.

Assim, o objetivo deste é descrever as atividades desenvolvidas no decorrer do Estágio I a partir das experiências vivenciadas no IFRN Campus Canguaretama, sob o prisma da observação do cotidiano escolar. Dessa forma, o presente trabalho apresenta a seguinte estrutura: inicia descrevendo o contexto de estágio, suas condições e estrutura organizacional, o corpo discente e docente, além da equipe técnica. Outrossim, apresenta-se o diário de campo, apontando e caracterizando o estágio bem como atividades observadas e desenvolvidas, suas impressões e questionamentos no percurso da formação docente. Ao final, as conclusões do presente trabalho.

O CONTEXTO DO ESTÁGIO

1. Aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola

O IFRN Campus Canguaretama apresenta uma área total de 106.796,92 m² e uma área construída de 8701,65 m², contando com 16 salas de aulas (climatizadas com aparelho de ar-condicionado, portas de vidro, computador no birô do docente, caixas de som, datashow multimídia, quadro branco, pincel marcador e apagador) e 23 laboratórios (informática, física, química, biologia, por exemplo).

Ademais, conta com setores administrativos, estacionamento, biblioteca (acervo bibliográfico dedicado às áreas de estudo atendidos pelo campus), ginásio poliesportivo, campo de futebol, sala de práticas de ginástica, de luta, de boxe, além de um amplo centro de convivência (reúne os alunos durante intervalos de aula), refeitório e cantina. Decerto, expõe uma infraestrutura de trabalho satisfatória para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A instituição atende, em média, 1000 alunos, com uma equipe de 60 professores, 35 técnicos-administrativos, terceirizados responsáveis pelo serviço de limpeza e segurança da instituição.

Em 2018, quando concluí o Curso Técnico Integrado em Informática, o campus estava em excelentes condições de funcionamento, com infraestrutura totalmente adequada às necessidades de alunos e de servidores. Ao retornar, em 2022, percebi que a qualidade da instituição permaneceu, com aperfeiçoamento nos serviços prestados.

2. Corpo discente: expectativas e possibilidades de aprendizagem

As atividades do estágio foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Literaturas em duas turmas do 2º ano, dos cursos Técnico Integrado em Informática e em Eletromecânica, cujos horários foram, respectivamente, 07h-08h30 e 08h50-10h20, às sextas-feiras¹. Em média, cada turma abrangia 40 alunos, os quais frequentavam assiduamente as aulas e chegavam pontualmente. Um número bem insignificante de estudantes faltavam, o que, por sua vez, demonstravam, com isso, compromisso com os estudos.

De forma geral, os educandos prestavam atenção durante a ministração do conteúdo, fazendo anotações e intervenções para tirar dúvidas. Contudo, costumavam utilizar o telefone celular em momentos inoportunos, culminando na ameaça da professora de expulsá-los da sala, postura adotada com a qual concordo. Essa situação se repetiu exaustivamente, ainda que, nas últimas semanas, tenha acontecido de modo tímido. Isso é prejudicial aos estudantes, já que atrapalha a concentração e aprendizagem da matéria. Não há necessidade de usar o aparelho no momento da aula, apenas quando requisitado; foi, inclusive, recomendado que o deixasse na mochila, distante da aparência.

É, plenamente, possível realizar atividades em sala de aula com auxílio do telefone, mas de modo responsável e consciente, o que, infelizmente, não ocorreu. Cabe

¹ Este dia da semana foi o único disponível, já que, de segunda a quinta-feira, o graduando assiste às aulas presencialmente na UFRN.

ao professor desenvolver no alunado uma consciência crítica quanto ao uso do aparelho, o qual é totalmente permitido, desde que dentro de um contexto mediado pelo educador, a fim de que se obtenha um bom aproveitamento.

Uma outra questão a ser discutida diz respeito ao barulho e às conversas paralelas provocados pelos estudantes durante a aula. Em vários momentos, a professora pede silêncio para dar continuidade à exposição do conteúdo. Felizmente, não há resistência quando repreendidos e, prontamente, a calma é restabelecida. O uso indiscriminado do celular e barulho são pontos negativos observados em ambas as turmas.

No curso de Informática, os discentes são mais ativos e participativos, havendo uma interação maior com a docente; já no de Eletromecânica, mostraram-se mais reclusos, mas participaram da discussão da aula. Afirmando que não tive um contato muito próximo com os alunos, confesso, por ter certa timidez. Contudo, busquei conversar e estabelecer diálogo com eles. Trataram-me sempre com muito carinho e respeito, não me sentindo intimidado em nenhum momento.

À tarde, às sextas-feiras, realizou-se um momento de tira-dúvidas, no qual, em 4 (quatro) semanas, pudemos revisar algumas das principais classes de palavras, no âmbito da Morfologia da Língua Portuguesa — conteúdo importante para o andamento da disciplina, já que o conteúdo da 2ª unidade seria os estudos da análise sintática. Os discentes demonstraram entendimento acerca do que estava sendo explicado,

sendo, por sua vez, bastante produtiva as atividades desenvolvidas durante as semanas. Ao final de cada encontro, percebi, pelos comentários e pela fisionomia deles, a satisfação que sentiam ao sanarem dúvidas acerca de questões pontuais da gramática normativa e dos estudos da morfologia. Infelizmente, como o período do estágio estava acabando, o estudo das dez classes não foi feito; apenas de seis delas.

Das 13h30 às 16h, na sala 71, com grupo de 7 alunos, estudamos as classes de palavras a partir da exposição teórica e, em seguida, da resolução de questões acerca do conteúdo. Observei que, embora seja um assunto amplamente estudado no ensino fundamental e no início do ensino médio, tinham um pouco de dificuldade em lembrar os conceitos, mas que foi superado ao ser elucidado e discutido. Busquei manter a interação com os alunos e um ambiente de aprendizagem fluido, descontraído e menos maçante, já que, frequentemente, os estudos gramaticais são enfadonhos e cansativos. Para a minha realização, pude verificar que aprenderam muito bem o assunto, tendo em vista as discussões profícuas promovidas.

3. Corpo docente: formação, planejamento, material didático, avaliação e concepções

Quanto à formação, a professora supervisora, Monick Munay Dantas da Silveira Pinto, possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008) e mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (2019).

Atualmente, é docente do IFRN, Campus Canguaretama. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, letramento, Educação Profissional, entre outras.

No que diz respeito ao planejamento, a supervisora elaborou um projeto anual e bimestral de aulas, ao qual tive acesso. Interessante salientar que, segundo ela, a instituição não solicita tal documentos dos professores, cabendo a cada um elaborá-lo para melhor desenvolver as aulas ao longo do ano letivo, embora, no SUAP, ao registrar a frequência dos alunos, o conteúdo de cada aula ministrada seja requerido consignar. A Ma. Monick sempre ministrava o conteúdo teórico e, em seguida, passava uma atividade para ser respondida em casa e corrigida oralmente junto com a turma na aula seguinte. A cada atividade era atribuído um “visto”, para aqueles que a faziam, como uma forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Referente ao material didático, utilizou-se dos slides, como forma de exposição e apresentação do conteúdo, e um estudo teórico que aprofunda a discussão do conteúdo trabalhado em sala de aula. Isso é bem interessante, tendo em vista que permite ao aluno revisar e intensificar os estudos. Durante o período de observação, a professora buscou diálogo e interação com os alunos, sempre prezando pelo respeito. Vejo como gosta da profissão, pois empenha-se em desenvolver um trabalho responsável e competente, focalizando o aluno como protagonista da prática docente. De fato, quando gostamos daquilo que, com amor, executamos, somos

realizados. Voluntariamente, ela dispôs-se a tirar dúvidas acerca do conteúdo ou alguma questão pontual da aula, uma vez na semana, no contraturno, presencialmente. Ela, ainda, disponibilizou o e-mail e o número do WhatsApp, como ferramentas remotas de comunicação virtual.

No que se refere à avaliação, pude observar, até o momento em que estive presente no campus, dois instrumentos. O primeiro deles foi os vistos nos cadernos: aqueles que faziam, semanalmente, as atividades propostas ao final da aula, recebiam um carimbo. O segundo foi uma avaliação escrita na qual os alunos deveriam, a partir de uma situação inicial, dar continuidade ao conto, de forma que fossem criativos na narração da história. Infelizmente, não tive contato com as produções, exceto, enquanto aplicava a produção textual, em que pude observar, por cima, problemas estruturais de um texto narrativo. Os estudantes tinham dificuldade de demarcar o início de um parágrafo; construir e alterar, eficazmente, os turnos de falas das personagens, além de questões gramaticais.

A avaliação proposta no planejamento da supervisora para o primeiro bimestre correspondeu aos vistos nos cadernos, a produção de um conto a partir de um contexto determinado e, por fim, a uma prova escrita que reúne todo o conteúdo estudado. Esta última, infelizmente, não pude presenciar, dado que o período do estágio havia concluído. Acredito que estas ferramentas avaliativas são suficientes, tendo em vista que focalizam diferentes competências dos alunos.

4. Direção e equipe técnica: organização das ações e seu projeto pedagógico

O diretor-geral do Campus Canguaretama é Flávio Rodrigo Freire Ferreira, que foi eleito pela comunidade acadêmica em dezembro de 2019, com 90,38% dos votos. O reitor do IFRN, José Arnóbio de Araújo Filho, nomeou-o no dia 21 de dezembro para a gestão 2020-2024. O diretor é extremamente atento às demandas e às necessidades dos alunos, buscando atendê-los da melhor forma possível. Preza pela formação cidadã dos estudantes, pelo diálogo, pelo pluralismo e pela diversidade no espaço escolar. Durante o período do estágio, ele sempre foi atencioso comigo, deixando-me confortável e seguro.

A equipe técnica da instituição constituiu-se pela: secretaria e diretoria acadêmica, Equipe Técnico Pedagógica - ETEP, Coordenação de Atividades Estudantis (COAES), Coordenação de Apoio Acadêmico (COAPAC), dentre outras.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição alinha-se às diretrizes nacionais de educação, propondo um contexto de ensino-aprendizagem fundamentada em uma visão humanística e na justiça social. A educação é conceptualizada como um direito reconhecido a partir do seu papel socialmente referenciado.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado desenvolvido no IFRN Campus Canguaretama, ao longo de sete semanas, foi bastante enriquece-

dor para a minha formação, tendo em vista que possibilitou o primeiro contato com a sala de aula sob o método da observação participante. Essa experiência, decerto, comprovou as expectativas quanto ao prosseguimento na carreira do magistério como professor de Língua Portuguesa.

Felizmente, não tive nenhum tipo de problema ou contratempo com a supervisora, alunos ou servidores do campus. Foi observado, como aspecto negativo, apenas, que os discentes, em ambas as turmas observadas, tinham o hábito de utilizar o aparelho celular durante as aulas, o que foi censurado expressamente pela professora, bem como barulhos e conversas em momentos inoportunos.

Contudo, de forma geral, são bons estudantes, assíduos e pontuais, demonstrando interesse pelos estudos. Busquei e construí uma relação de respeito; mostrei-me solícito e atencioso às demandas do estágio. Os servidores me trataram cordialmente, sobretudo, a professora supervisionava e o diretor-geral, que se mostrou simpático, gentil e cuidadoso, concedendo autonomia para desenvolver as atividades.

Fiquei muito satisfeito ao verificar o quão produtiva a oficina de revisão das classes de palavras se apresentou. Os estudantes que participaram demonstraram compreensão e entendimento acerca do que estava sendo estudado. Senti-me recompensado pelos resultados que obtive.

Verdadeiramente, a estrutura física do instituto impressiona, haja vista a extraordinária organização dos espaços educacionais. À disposição dos discentes, salas de aulas climatizadas, com todo o suporte téc-

nico-tecnológico ao professor, laboratórios dos mais diversos tipos, além de acompanhamento prestado pela assistência social bem como pela assistência psicológica e médica, com vistas a atender às necessidades da comunidade acadêmica. No Brasil, deveria haver muitos mais IFs, a fim de que tenhamos uma educação pública, gratuita e de qualidade acessível a todos os brasileiros.

Por fim, destaco a importância do IFRN na vida dos alunos, pois estudar nessa instituição é um marco qualitativo no ensino-aprendizagem, o que, sem dúvida, reverbera na vida pessoal e profissional. Friso o brilhante trabalho desenvolvido pela professora supervisora, que se dedica firmemente ao ofício docente, desenvolvido com muito amor e carinho, e pela orientadora, que sempre esteve disponível para prestar assistência aos graduandos nas tarefas do estágio. Sem dúvida, retornar ao campus como um estagiário, uma vez sendo, outrora, aluno, permitiu experienciar momentos marcantes e inesquecíveis.

Ao estabelecer um eixo comparativo entre a época em que cursava o Técnico em Informática na instituição e o atual momento, percebo que as estratégias didáticas se repetem, não havendo, portanto, grandes discrepâncias. Percebo que a docente manteve o seu método de ensino pautado no compromisso de possibilitar a construção do conhecimento em sala de aula. Como professor em formação, noto que o uso das tecnologias no espaço escolar deveria ser mais constante, tendo em vista que enriquece a prática pedagógica por dispor de uma gama de possibilidades de aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, T.; NORONHA, C. O período de observação da escola: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos, e ações de uma antiga conhecida nossa. Estágio supervisionado interdisciplinar (Módulo 3), Natal, RN: SEDIS, 2008.

CUNHA, C. Gramática essencial. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

IBGE. Canguaretama. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/canguaretama.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

Trança de tempos e de afetos: relato de experiência de um estagiário

Júlio César de Araújo Cadó

3

Em *Literatura para quê?*, Antoine Compagnon (2012) afirma que escolhe ser professor aquele que não consegue se separar do espaço escolar. Os motivos que emergem desse encontro, no entanto, podem variar. Para alguns, a entrada nas licenciaturas dá-se apesar da experiência negativa enquanto aluno, em que se imiscuem os gostos particulares e a vontade de mudança; para outros, entretanto, a vivência discente foi pedra de toque para a opção pelo trabalho como professor. Minha situação colocasse-se mais próxima do segundo caso descrito.

Cursei meu Ensino Médio em uma excelente escola técnica. Ainda que desde o primeiro ano já tenha percebido a incompatibilidade com a área profissional do curso técnico para o qual entrei, as possibilidades fornecidas pela instituição nunca fizeram passar pela minha cabeça abrir mão dessa formação. Dando prosseguimento ao curso, no segundo ano, tive um encontro que seria decisivo em minhas escolhas futuras.

Novo ano, novos professores. Dentre as personagens desconhecidas que apareceram, estava a professora de Língua Portuguesa e Literatura. Ainda me lembro da primeira aula, quando ela escreveu um pequeno texto de boas-vindas no quadro: “Há tempo para tudo debaixo do céu”. Da sentença, lembro que ela desdobrou uma reflexão sobre o tempo que nos assombra — Cronos que nos devora incansavelmente. A partir daquele momento, vir a ser professor de Língua Portuguesa abriu-se como um novo caminho para mim. Não sabia que, alguns anos depois, retornaria à mesma escola sob a orientação da mesma professora para cursar as disciplinas de Estágio.

Na primeira experiência como estagiário, devido ao contexto pandêmico e às condições de execução das atividades definidas pelo Colegiado do Curso de Letras, as atividades precisaram ser mantidas à distância, ainda que boa parte das escolas de Ensino Básico, no momento, já estarem retornando para o ensino presencial. No meu caso, essa imposição não interferiu diretamente, pois a instituição-campo de estágio em que atuei manteve as atividades remotas. Não nego que foi um pouco frustrante a realização da primeira disciplina, uma vez que o esperado retorno a um espaço tão significativo não se realizou efetivamente. Por isso, no Estágio II, com a retomada presencial das atividades da universidade, mais uma vez, pedi à professora que me aceitasse como estagiário — o que felizmente aconteceu.

O sentimento que me ocorreu nos primeiros dias foi o de estranhamento. Ainda que as dependências da escola se mantivessem em sua maioria, da mesma forma, com algumas modificações nas dependências, foi estranho não ver os rostos que costumava encontrar naquele espaço de circulação — alguns que não serão revistos devido à inércia do Governo Federal na compra de vacinas contra o vírus da covid-19. Por isso, para essa experiência, parece ocorrer a junção entre a linearidade e a circularidade dos tempos, pois, assim como as mudanças se fazem evidentes, é perceptível a permanência de questões parecidas em outros sujeitos. Ao caminhar pelos corredores, as dúvidas, as angústias e os desejos falados pelos alunos são os mesmos que se ouviam anteriormente, e que eu tinha também.

A turma com a qual trabalhei durante o

período de estágio foi do segundo ano, ou seja, em teoria, os alunos já passaram um ano em interação com os outros, com a escola e com os professores. Contudo, tendo em vista a vigência do ensino remoto até o início de 2022, a entrada na instituição abriu-se como novidade para eles. Desse modo, não era apenas uma geração de estudantes que estava ingressando na instituição, mas duas, ou até mesmo três gerações em sequência, já que os ingressantes de 2020 mal tiveram a possibilidade de vivenciar a dinâmica escolar antes da emergência pandêmica.

Embora os governos e as instituições tenham iniciado, há alguns meses, a flexibilização das medidas de isolamento social, a pandemia ainda é uma realidade do presente, pois a iminência da contaminação não pode ser descartada. Durante o período de estágio, a professora-supervisora e alguns testaram positivo para a covid-19 ou desenvolveram quadros de sintomas gripais, o que, seguindo as recomendações institucionais, acarretou o afastamento deles da sala de aula até a recuperação.

Considerando as condições atípicas que regeram as práticas durante os semestres remotos, tornou-se um acordo tácito entre os professores a necessidade de diminuir o ritmo das aulas e de retomar conteúdos anteriores antes de iniciar as novas discussões. Isso evidencia, por parte da instituição, o reconhecimento de que o ensino remoto trouxe marcas para os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos; marcas estas com as quais será preciso lidar por tempo indeterminável. Mesmo com essas questões, o período durante o

qual realizei as atividades desse estágio me marcou profundamente, pois foi a primeira vez em que entrei em uma sala de aula física enquanto professor em formação; anteriormente, apenas os links do Google Meet haviam possibilitado a vivência docente.

Um elemento de destaque da experiência de estágio é a parceria que se estabeleceu entre a professora-supervisora e eu, seja na elaboração da proposta de intervenção didática — elemento central dentro das atividades de Estágio II —, seja no desenvolvimento e na articulação das demais ações. Semanalmente, mantivemos encontros para discussão e planejamento dos próximos passos que seriam seguidos. No que diz respeito, especificamente, à criação da proposta, a participação da docente foi peça decisiva para que o formato final fosse alcançado. Sobre esse aspecto, considero relevante mencionar o momento em que apresentei minhas ideias iniciais para a professora. Ao oralizar e discutir os componentes da proposta, lacunas observadas e possíveis reformulações que poderiam ser realizadas tornaram-se nítidas para mim.

Ademais, mediante o diálogo com a professora, pude incorporar à atividade as outras frentes de trabalho de Língua Portuguesa. Nesse sentido, pudemos relacionar as várias faces que constituem a disciplina na atividade. Diferente de escolas particulares, onde existe um professor específico para cada área, na escola pública, é necessário articular no tempo, por vezes exíguo, os diferentes conteúdos pertinentes ao nosso campo de formação. Se há, do ponto de vista didático, a separação entre análise linguística, leitura, produção de textos e

oralidade, tal como prevê a BNCC (2018), considero que as práticas de ensino-aprendizagem significativas revelam-se, sobretudo, ao conjugar esses elementos e fazer a linguagem pulsar na sala de aula em toda a sua potencialidade criadora de sentidos.

REFERÊNCIAS

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

COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PTDEM - Língua Portuguesa e Literatura. In: Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA. Natal: IFRN Ed., 2012. p. 9-57. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Estágio de Docência Assistida: curso Fic de formação docente para EPT

*Antonio Max Ferreira da Costa.
José Mateus do Nascimento*

4

Reflexões Iniciais

O estágio de docência assistida é componente obrigatório da matriz curricular do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PP-GEP-IFRN) inserido na linha de pesquisa 3: história, historiografia e memória da educação profissional. Este determina que um professor pleno deste programa coordene atividades de ensino, seja coorientador em atividades de iniciação científica, projetos integradores, trabalho de conclusão de curso (TCC) — ou equivalente em cursos de graduação ou de ensino médio integrado a cursos técnicos (regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA) na metodologia de Educação à Distância (EaD) — e direcione as suas ações em ensino e/ou pesquisa e/ou extensão.

A prática do estágio como eixo central nos cursos de formação de professores, apresenta aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

Para Pimenta e Lima (2012, p.45):

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, é objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

A partir do que dizem Pimenta e Lima

(2012) entende-se que o estágio de docência assistida possibilita aos acadêmicos em processo de formação docente pensar e repensar aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

No que se refere ao presente relato de experiência do estágio de docência assistida, percebe-se que o ensino está direcionado às reflexões sobre “A Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil”, estando este implicado em seus aspectos: históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, educacionais, e por serem discussões pertinentes à linha de investigação 3, na qual se inclui a pesquisa de doutoramento desses que escrevem, facilitando os debates acerca da formação cidadã dos discentes.

Imagem 1: sala de aula



Fonte: <https://educador360.com/gestao/quantidade-de-alunos/>

Já a pesquisa, as discussões e as contribuições para formação e a prática profissional dos egressos para atuarem no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (EP) com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA) — através dos cursos lato sensu, ofertados pelo IFRN nos

anos de 2006 a 2009 — relacionada apenas com meu objeto de estudo no quesito história da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como as metodologias e a formação dos professores para essa modalidade de ensino — sendo sujeitos da investigação profissionais que concluíram as disciplinas da referida especialização —, objetivaram analisar as entrevistas realizadas com os coordenadores, professores e alunos que atuaram nesse curso lato sensu do Proeja.

Assim, diante do exposto, nota-se que as atividades do estágio de docência assistida, estavam em interação com o objeto de pesquisa da tese destes pesquisadores que ora escrevem esse texto, favorecendo as reflexões sobre a História da Educação e da Educação Profissional, campos epistêmicos em desenvolvimento científico no Brasil.

Para um melhor desenvolvimento dessa reflexão, estrutura-se esse relato da seguinte forma: no primeiro item aborda-se as “Reflexões sobre o ensino e a pesquisa no estágio de docência assistida” pensando sobre a relação ensino-aprendizagem como processos interligados, e a pesquisa como complemento da prática pedagógica de qualquer docente em formação, em seguida são feitas as reflexões finais, nas quais se recupera os pontos positivos e negativos de um estágio em docência assistida como parte do currículo de um curso de pós-graduação stricto sensu.

Reflexões sobre o ensino e a pesquisa no estágio de docência assistida

A prática pedagógica, referente ao ensino, aconteceu no segundo semestre, corres-

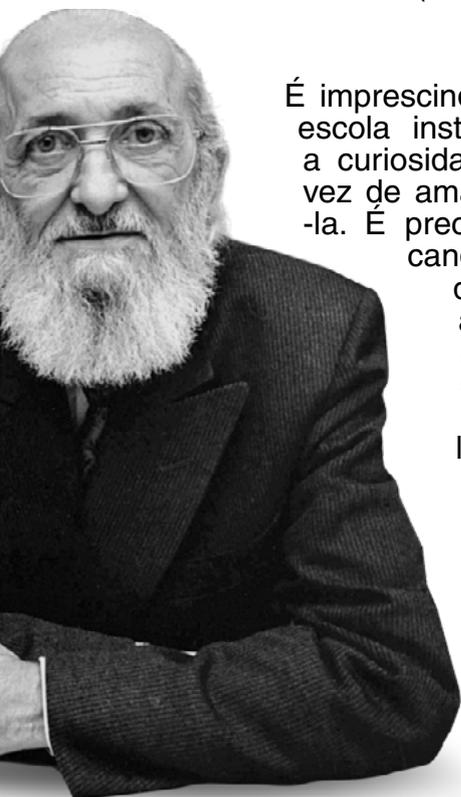
pondente ao ano letivo de 2019.2, compreendendo o período agosto-dezembro/2019, na disciplina de Formação de Professores para a (EP), no Curso de Formação Inicial e Continuada (Curso Fic) com ênfase na Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na modalidade EaD, sob a orientação de um professor e de duas supervisoras, cujas aulas envolviam temáticas relevantes ao contexto histórico-político-social-econômico do Brasil, do mundo e da localidade, seguindo a proposição da ementa da disciplina, através de metodologias que favoreciam a discussão, a reflexão e a formação de seres críticos e atuantes na sociedade.

Mas o que significa ensino? Segundo Libâneo (1994), ensino traduz-se como sendo um processo ou uma atividade conjunta realizada pelos docentes e discentes, sistematizadas sob a mediação dos professores, com fins a promoção das condições e meios pelos quais os estudantes apreendem os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e as convicções.

Seguindo nessa perspectiva da associação de conteúdos com os estudos, ressalta-se que “ensinar não é transferir conhecimentos”, mas “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” como adverte Freire (2011, p.47), compreende-se que tal ato exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Ainda conforme Freire (2011), ensinar exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade. O autor acrescenta ainda outras exigências aos que se destinam a missão de ensinar, tais como: o compromisso, a competência, a generosidade, a liberdade e a autoridade do professor.

Para Freire (2011, p.121):



É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Tendo por base essa lógica da pedagogia libertadora freireana, é que se buscou construir a prática docente empreendida nesse

estágio de docência assistida, possibilitando aos estudantes, sentirem-se desafiados, e mais que isso, serem protagonistas e arquitetos da sua própria prática cognoscitiva.

Durante o desenvolvimento dessa prática de ensino, os desafios eram inúmeros, desde o manejo com as ferramentas da metodologia de ensino EaD, bem como a gestão do ambiente de ensino-aprendizagem, sendo estes mediados por meio do *Moodle*¹. Como se tratava de uma turma virtual, tudo que acontecia a nível de ensino-aprendizagem, perpassava por um planejamento sistematizado, e dessa forma atingir com êxito os objetivos elencados.

A título de ilustração, segue o cronograma de planejamento das atividades de ensino:

¹ O Moodle é um sistema de código aberto para a criação de cursos online. Também conhecida como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma é utilizada por alunos e professores como ferramenta de apoio ao ensino a distância - EAD em mais de 220 países, conforme consta em texto disponível em: <https://ctead.ifpa.edu.br/noticias/544-afinal-o-que-e-moodle>. Acesso em: 04 out. 2022.

Quadro 01: Distribuição das atividades de Ensino da Disciplina Formação de Professores para a Educação Profissional e TCC 2019.2

Carga-horária total: 40 horas			
Data	Temática/Atividade	Objetivo	Metodologia
13 a 19/08/19	Boas Vindas e Sondagem	Socializar; sondar os conhecimentos prévios sobre a temática da Educação Profissional/da Formação de Professores no Brasil e da metodologia EaD; e conhecer o perfil dos cursistas.	Utilização de um fórum, constando a seguinte descrição: 1. Diga seu nome, sua formação, local em que trabalha; 2. O que você sabe sobre Educação Profissional? Já fez algum curso EaD?
13 a 24/08/19	Fórum de Dúvidas	Estimular e ajudar na resolução de problemas ou reflexões surgidos na hora do estudo em um ambiente virtual de aprendizagem.	Criação de um local com na página virtual utilizando a ferramenta fórum de dúvidas.
17 a 24/08/19	Fórum de Discussão tratando da História da Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil.	Discutir as ideias de Araújo (2008), Machado (2008) e Moura (2014).	Os cursistas acessam os artigos no local materiais didáticos, baixa/salva, leem, refletem e escrevem no fórum de discussão as suas impressões do que entenderam da temática, bem como as experiências em relação a EP.
25/08 a 26/09/19	Atividade Avaliativa	Trabalhar os conceitos e definições que tratam da temática da formação de professores para EP; Desenvolver a escrita do texto acadêmico “fichamento”; Avaliar o que foi aprendido no módulo 3.	Ler os textos propostos, refletir e escrever um fichamento conforme modelo disponível na página virtual. Feito isso o cursista teve que postar no espaço avaliação.
27 a 31/09/2019	Devolutiva das avaliações.	Desenvolver nos cursistas o costume de aprimorar os escritos produzidos e ampliar os saberes.	Por meio do <i>moodle</i> foi devolvido os fichamentos com as devidas observações apontando sobre quais aspectos foram positivos e que ainda podem avançar.
31/09 a 07/10/19	Produção do TCC_ <i>Paper</i>	Refletir por meio da escrita acadêmica e tendo por base a bibliografia disponibilizada sobre a temática da formação de professores para EP.; Estimular a pesquisa científica.	Abrimos um fórum para os cursistas tirarem suas dúvidas sobre a escrita do <i>paper</i> ; Ler os textos disponíveis no <i>moodle</i> ; Pesquisar outros artigos para aprofundar a reflexão na escrita do <i>paper</i> ; Concluída a escrita do <i>paper</i> , o cursista deve postar no espaço destinado no <i>moodle</i> .

Quanto a pesquisa, essa se materializava no ambiente do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) grupo que foi inaugurado em 2004, no âmbito do Campus Natal Central do IFRN, objetivando contribuir na orientação de monografias de alunos dos cursos de licenciatura e de pós-graduação stricto sensu (mestrado acadêmico em Educação Profissional), bem como possibilitar a integração intra e interinstitucional de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento na elaboração e no desenvolvimento de projetos de pesquisa nas áreas de políticas educacionais da educação profissional, formação docente, inicial e continuada, e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. Além de divulgar as pesquisas realizadas em eventos acadêmicos e de publicações em periódicos especializados e livros.

Atualmente, o NUPED vem trabalhando em pesquisa com foco em: Licenciaturas, Ensino Médio e EJA, sendo coordenado pelo professor Doutor José Mateus do Nascimento, referendado pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq (MCTI/CNPq n.014/2013). Intitulado Especialização PROEJA-IFRN (2006-2009): contribuições para a formação e a prática profissional dos egressos, o projeto tem sua centralidade na investigação das contribuições do Curso Especialização Proeja, em turmas ofertadas nos Municípios de Natal, Currais Novos e Mossoró no período de 2006 a 2009, para a formação e a prática profissional de egressos. Para tanto, traz-se como objetivos específicos: construir um mapeamento sobre o campo profissional de atuação dos egressos

dos Cursos de Especialização Proeja-IFRN em questão; analisar aplicabilidade dos conhecimentos apropriados nos Cursos de Especialização Proeja-IFRN e a relação com o campo profissional dos egressos; e compreender como a referida formação lato sensu influenciou na consolidação do campo de atuação da educação profissional integrada à educação de pessoas jovens e adultas no contexto em estudo.

O Curso de Pós-Graduação lato sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA- Especialização Proeja foi desenvolvido em oito polos do IFRN (Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Currais Novos, Macau, Apodi, Pau dos Ferros e Caicó). No entanto, foi eleito como campo de pesquisa apenas três polos de formação desses profissionais da educação (Natal Central, Currais Novos e Mossoró), em razão deles terem abrigado mais de uma edição do programa, com formação de nove turmas em anos consecutivos (de 2006 a 2009), totalizando 222 alunos concluintes e o envolvimento de 80 docentes.

Adverte-se, no entanto, que esta pesquisa se engaja na reflexão sobre a função social e pedagógica da formação de docentes, oportunizadas por cursos de especialização dessa natureza, assim como as contribuições que estas trazem para a área de conhecimento, e atuação dos profissionais da educação profissional integrada à educação de pessoas jovens e adultas.

Quanto a metodologia utilizada, esta se encontra respaldada na abordagem qualitativa, por ter um caráter analítico, interpretativo e reflexivo no que tange aos dados

coletados, abarcando as dimensões de estudo exploratória e explicativa. Para tanto, houve um direcionamento bibliográfico e documental necessário à elaboração de fichas de análises, questionários e roteiro de entrevistas.

Para confrontar os dados coletados durante o desenvolvimento do estudo, utilizou-se como fundamentação autores do campo da Educação Profissional (MOURA, MANFREDI, FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS) e na área da formação de professores (SILVA, KUENZER, IMBERNÓN), além do embasamento legal.

No que diz respeito aos encontros do grupo de pesquisa, eles ocorreriam quinzenalmente, especificamente às quintas-feiras, do ano de 2019, no turno vespertino, das 16h30min até às 18h, na sala de aula do mestrado, situada na Diretoria Acadêmica (DIAC) do Campus IFRN/Natal Central.

As atividades da pesquisa se davam de forma dialogada, com discussões e percepções das progressões das ações propostas. As ações realizadas até o momento (2019) foram: estudo teórico de referências bibliográficas que integram a EJA, o Ensino Médio e a EP, além de formação de professores para o Proeja; comparações entre os Projetos dos anos de 2006 a 2008, para fins de identificação das diferenças entre eles, seus avanços e/ou retrocessos, como também com vistas a definir as categorias de análises dos TCCs dos concluintes desse período; e análises dos TCCs dos concluintes dos anos 2006 e 2007 (a partir das categorias previamente definidas) e organizadas em atividades, tais como: transcrição e análise das entrevistas (questionários dos

coordenadores, professores e estudantes que atuaram nessa especialização em 2006, 2007 e 2008); escrita e revisão de artigos para publicação em livro visando a divulgação dos resultados da pesquisa.

No que tange à análise dos TCCs, foram distribuídos em média oito trabalhos (cinco de 2006 e três de 2007) para cada pesquisador, que os lia, estudava individualmente, em seguida, preenchia e enviava a ficha de análise por e-mail (tccproeja@gmail.com) antes dos encontros presenciais para registro e arquivamento, bem como para viabilizar o acesso dos demais pesquisadores às análises realizadas.

Nos momentos presenciais, havia a socialização das impressões acerca das leituras, avaliando quais categorias estavam presentes nos TCCs lidos. Foram doze as categorias analisadas: Pertinência do estudo para o campo da EP e para o Proeja; Atendimento aos objetivos propostos no projeto (Inovação e diversificação das práticas pedagógicas e Elaboração teórica sobre a integração entre os campos da EB, EP, EJA); Interdisciplinaridade; relação teoria-prática; Relação com os temas dos seminários temáticos (Leitura e produção de textos, Diversidade Cultural e Inclusão Social, Cooperativismo e Economia Solidária); Inovação e ressignificação das práticas pedagógicas e docentes no Proeja; Ensino e aprendizagem (discussão teórico-conceitual e/ou análise de situações que empregam diferentes estratégias de ensino e aprendizagem no Proeja); Gestão (discussão teórico-conceitual e/ou análise de situações que empregam diferentes Gestão no Proeja); Currículo EJA/Proeja (discussão

teórico-conceitual e/ou análise de situações concretas relacionadas ao tema); Processos culturais; Política pública; Relação com disciplina/eixo. Em relação a esta última categoria, foram analisadas as disciplinas dos Módulos 1 e 2, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 02: Elenco das disciplinas-eixo presentes no Projeto Proeja (Módulos 1 e 2)

Módulo 1- PROEJA: trabalho, política e gestão educacional 1º Módulo	
Disciplinas	C a r g a horária
- Concepções e princípios da EP, da EB da EJA	60
- Políticas e legislação educacional	60
- Produção textual e a prática da pesquisa em EJA	40
- Gestão democrática	40
- Carga horária de disciplinas (h/a)	200
Carga horária do módulo: disciplinas (200h) + Artigo científico (20h)	220

Módulo 2- PROEJA: currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem 2º Módulo	
Disciplinas	Carga horária
- Concepções curriculares em EP, em EB e em EJA	60
- Didática em EP, em EB em EJA	70
- Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos	50
- Diversidade cultural e inclusão social	20
- Carga horária de disciplinas (h/a)	200
- Carga horária do módulo: disciplinas (200h) + Monografia (20h)	220
Carga horária total do curso	440

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Algumas ações eram previstas a posteriori, e não estão inseridas nessas 20 horas acima descritas, como a elaboração dos instrumentos de coletas de dados e a realização da pesquisa de campo — entrevistas (professores e coordenadora) e aplicação de questionários (alunos) com os concluintes das turmas de 2006, 2007 e 2008, dos Campi de Natal Central, Mossoró e Currais Novos. Estavam previstas publicações de artigos em congressos nacionais e internacionais e em livros. A elaboração do relatório final com as sistematizações e com as considerações relevantes das análises realizadas dos TCCs concluídas em 2017 e em seguida publicadas em formato de livro com título: “Especialização PROEJA em foco: cenários e interfaces”.

Desse modo, compreende-se que a pesquisa enquanto método formativo, parafraseando Pimenta e Lima (2012), possibilita por um lado a ampliação e análise dos contextos estudados e, por outro, viabiliza o desenvolvimento de posturas e habilidades. Isso tudo, foi proporcionado na pesquisa, fazendo-nos entender e refletir sobre a proposta do projeto do curso de especialização, os sujeitos envolvidos, os contextos de suas aplicações, os TCCs produzidos, e, sobretudo, as implicações da formação diante da prática profissional. Todo esse desenvolvimento relatado propiciou-nos o amadurecimento, a fim de empreender outros projetos de temáticas que conversam ou não, visto que as metodologias utilizadas favoreceram a reflexão de outros fenômenos que não se encerram com esse relato de experiência, com frutos sendo germinados em mais uma nova obra, produção do grupo de pesquisa

Proeja, intitulada “Sujeitos da especialização o Proeja em foco: entre concepções e práticas” lançado virtualmente no canal do PPGEP-IFRN no primeiro semestre do ano de 2020.1.

Reflexões Finais

O estágio de docência assistida no Curso Fic de Formação de Professores para a EPT descrito como relato de experiência possibilitou-nos unir teoria e prática dentro do contexto da sala de aula virtual e em especial na formação de professores para a EP. Nesse fazer docente pode-se perceber o favorecimento e a abertura para o ensino e aprendizagem, tanto por parte das supervisoras responsáveis pelo curso, como pelos cursistas.

Ter sido bem acolhido pelas supervisoras e pelos estudantes foi de certo modo saber que sempre se aprende algo novo, e que cada aprendizagem é um novo reinventar, seja como pessoa, ou como profissional da educação e em especial da Educação Profissional EP.

Além desses novos aprendizados é interessante pensar que os resultados tecidos nesse relato de experiência do estágio de docência assistida, imersos no processo formativo do doutorado, sejam futuramente publicados em bases científicas para que outros profissionais possam conhecer como funciona o campo da EP, tanto no ensino presencial como no ensino de EaD, considerando sempre como relevantes as ideias tecidas no contexto da história da educação e da formação de professores no ensino brasileiro.

Referências

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIB NEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PEDAGOGIA LIBERTADORA. In: HISTEDBR. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/pedagogia-libertadora#_ftn1. Acesso em: 04 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: CEFET, 2008. (Digitado).

Introdução do conteúdo Porcentagem através da Resolução de Problemas no Estágio Supervisionado

*Aline Siqueira Pedroso;
Fabricio Luiz de Jesus;
Bruno Rodrigo Teixeira*

5

O presente relato diz respeito a um episódio vivenciado pelos dois primeiros autores do texto, no Estágio de Regência ocorrido em abril de 2022, em uma escola pública estadual situada no norte do Paraná, com a participação de 26 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

Antes de realizarem o Estágio de Regência na escola, os estagiários foram orientados por um professor do Departamento de Matemática da Universidade, terceiro autor do texto, a fim de planejarem as aulas que seriam ministradas. Os conteúdos matemá-

ticos a serem trabalhados foram definidos pela escola, entre eles, o de Porcentagem, que foi abordado através da Resolução de Problemas¹.

Ao estudarem o conteúdo e buscarem por tarefas matemáticas a serem desenvolvidas com os alunos do 6º ano, os estagiários se depararam com o seguinte trecho de um livro didático.

Figura 1 –Trecho do livro didático

6 Porcentagem

São muitas as informações que são exibidas pela mídia usando **porcentagens**. Veja uma delas.



De todo o lixo produzido pelas grandes cidades brasileiras, 39% são constituídos de papel e papelão. Isso significa que, a cada 100 kg de lixo produzido, 39 kg são de papel e papelão.

39 em 100 ou $\frac{39}{100}$ ou 39% ou trinta e nove por cento.

As **porcentagens** correspondem a frações de denominador 100 ou frações equivalentes a elas.

Fonte: Dante (2018, p. 196).

¹ “Nessa concepção, o problema é visto como ponto de partida para a construção de novos conceitos e novos conteúdos; os alunos sendo co-constructores de seu próprio conhecimento e, os professores, os responsáveis por conduzir esse processo.” (ONUICHIC, ALLEVATO, 2011, p. 80)

Diante disso, decidiram utilizar essa ideia de trabalhar a porcentagem como uma fração de denominador 100, mas não queriam um enunciado por meio do qual os alunos chegassem, de imediato, a uma fração de denominador 100, tendo em vista a intenção de trabalhar com a fração no significado de razão presente na explicação do livro didá-

tico: “... a cada 100 kg de lixo produzido, 39 kg são de papel e papelão” (DANTE, 2018, p. 196). Para isso adaptaram os valores presentes na situação descrita na Figura 1, aproveitando o contexto, da seguinte forma a fim de utilizarem frações equivalentes:

Foi realizada uma pesquisa para determinar a quantidade de lixo que uma família produz em um mês. Foram computados os seguintes valores:

106 kg de resíduos orgânicos;
50 kg de papel e papelão;
6 kg de plástico;
4 kg de metal;
4 kg de vidro;
30 kg de outros tipos de materiais.

- A) Qual a quantidade total de lixo produzida por essa família em um mês?
- B) Represente sob forma de fração, a relação entre a quantidade de plástico e a quantidade total de lixo produzido por essa família.
- C) Considerando que a quantidade de papel produzido é 30kg, represente sob forma de fração a relação entre a quantidade de papel e a quantidade total de papel e papelão produzidos.

Os estagiários então utilizaram essa tarefa matemática como sendo o problema gerador ² para introduzir o conteúdo Porcentagem através da Resolução de Problemas, conforme será relatado a seguir.

No dia do Estágio de Regência, referente ao episódio aqui relatado, ao chegarem na sala de aula, os estagiários tiveram boa receptividade por parte dos alunos, que se mostraram bastante educados e acolhedores, assim como em aulas anteriores, em

que os estagiários já haviam trabalhado temas como Adição e Subtração de Frações e Frações equivalentes.

Para dar início aos trabalhos, os estagiários explicaram que os alunos seriam organizados em grupos e detalharam a dinâmica ³ da aula que seria ministrada. Explicaram que entregariam o enunciado da tarefa matemática e pediram que esperassem a realização de uma leitura em conjunto, que auxiliasse na compreensão de todos

2. “[...] o problema gerador é aquele que, ao longo de sua resolução, conduzirá os alunos para a construção do conteúdo planejado pelo professor para aquela aula.” (ONUCHIC, ALLEVATO, 2011, p. 84)

3. Os procedimentos de ensino adotados pelos estagiários foram inspirados nas etapas propostas por Onuchic e Allevato (2011) em um roteiro contendo sugestões para o desenvolvimento de um trabalho através da Resolução de Problemas em sala de aula.

os estudantes, para iniciarem a resolução. Disseram também que seria entregue uma folha individual para colarem no caderno e uma folha definitiva (igual a individual) para o grupo resolver e entregar aos estagiários ao final de cada resolução.

Posteriormente, esclareceram que, enquanto os alunos estivessem desenvolvendo a tarefa, passariam observando como cada grupo estava pensando e elaborando as resoluções, mas sem dizer se estavam corretas ou incorretas, visto que o mais importante naquele momento era entender e averiguar o processo escolhido por cada grupo, buscando compreender como cada um deles estava fazendo. Além disso, destacaram que após o término da resolução chamariam alguns alunos, de grupos diferentes, para irem até o quadro registrarem a do seu grupo e explicarem como pensaram, a fim de explorar as ideias que haviam surgido nos grupos, e, após uma discussão geral, introduzirem um conteúdo matemático partindo da resolução da tarefa.

Foram formados grupos de três e quatro integrantes, separando-os por proximidade, para que fosse gerado menos barulho possível com a movimentação das carteiras. No início os alunos não gostaram muito dos grupos, mas logo se acostumaram e não houve muita resistência quanto a isso. Assim como lhes foi orientado pelos supervisores, os estagiários tiveram o cuidado para que na formação dos grupos nenhum aluno ficasse posicionado de costas para a lousa, pois isso dificulta na hora da discussão e quando precisam copiar o conteúdo.

Após isso, os alunos passaram então a trabalhar na resolução da tarefa matemáti-

ca. Cabe destacar que eles não apresentaram dúvidas quanto ao enunciado. O objetivo com essa tarefa era definir porcentagem como sendo uma fração de denominador 100. Em decorrência disso, os itens “b” e “c” foram utilizados para que chegassem em frações que poderiam ser transformadas em frações com denominador 100.

Como os estagiários já haviam trabalhado o conteúdo Frações equivalentes, alguns grupos já representaram o que era pedido, por exemplo, no item “b”, de duas formas $6/200$ e $3/100$. Grande parte deles já parecia compreender que essas duas frações representavam a mesma quantidade, e, além disso, nenhum grupo apresentou dificuldades nessa tarefa. Isso foi observado enquanto os futuros professores passavam pelos grupos.

Finalizada essa etapa da aula, foram escolhidas as seguintes resoluções para serem apresentadas no quadro. Essas resoluções foram escolhidas pelo fato de trazerem as frações esperadas para a formalização do conteúdo pretendido.

Figura 2 – Resolução do grupo D⁴

a) Qual a quantidade total de lixo produzida por essa família em um mês?

$$16 + 50 + 6 + 6 + 30 = 200 \text{ kg}$$

Essa família produz em 1 mês 200 kg de lixo

b) Represente sob forma de fração, a relação entre a quantidade de plástico e a quantidade total de lixo produzido por essa família.

$$\frac{6}{200} = \frac{3}{100}$$

A família consome 200 kg por mês e desses 200 kg 6 kg são de plástico

c) Considerando que a quantidade de papel produzido é 30kg, represente sob forma de fração a relação entre a quantidade de papel e a quantidade total de papel e papelão produzidos.

$$\frac{3}{5}$$

De 50 kg de papel e papelão 30 kg são de papel e 20 kg de papelão e com os dois juntos dão 50 kg

Fonte: Relatório Final dos estagiários (2022).

Figura 3 – Resolução do grupo E

a) Qual a quantidade total de lixo produzida por essa família em um mês?

$$\begin{array}{r} 106 \\ + 4 \\ \hline 110 \\ + 50 \\ \hline 160 \end{array} \quad \begin{array}{r} 160 \\ + 4 \\ \hline 164 \\ + 30 \\ \hline 194 \end{array}$$

A quantidade total de lixo produzida por essa família em um mês é de 200 kg

b) Represente sob forma de fração, a relação entre a quantidade de plástico e a quantidade total de lixo produzido por essa família.

$$\frac{3}{100} \text{ ou } \frac{6}{200}$$

c) Considerando que a quantidade de papel produzido é 30kg, represente sob forma de fração a relação entre a quantidade de papel e a quantidade total de papel e papelão produzidos.

$$\frac{3}{5} \text{ ou } \frac{30}{50}$$

Fonte: Relatório Final dos estagiários (2022).

4. Os grupos foram nomeados com a utilização de letras do alfabeto.

Primeiramente foi solicitado aos alunos do grupo E que, por meio de um representante, colocassem sua resolução no quadro e explicassem o que pensaram. Foi explicado que no item “a” adicionaram todos os valores apresentados no problema, pois queriam saber qual era o total de lixo produzido por essa família. No item “b”, eles disseram que primeiramente escreveram a fração $6/200$, pois o problema informava que a quantidade de plástico produzida era 6 kg, e, como queriam fazer a relação com o total de lixo produzido, escreveram a fração desta forma. Disseram também que simplificaram a fração encontrada por eles para a forma irredutível, pois já haviam aprendido sobre isso. No item “c” explicaram que fizeram o mesmo: escreveram a fração $30/50$, pois neste item era informado que, da quantidade total de papel e papelão (50 kg), 30 kg eram de papel, por conta disso escreveram essa fração e representaram na forma irredutível.

A resolução do grupo D também foi escolhida pelo fato de a justificativa por eles apresentada ir ao encontro da interpretação que seria realizada com as frações com denominador 100. Na lousa explicaram que no item “a” haviam adicionado todos os valores apresentados no problema. Para o item “b”, explicaram que escreveram a fração $6/200$ pois entenderam que, desses 200 kg encontrados no item “a”, 6 kg eram de plástico. Escreveram a fração na forma irredutível assim como o outro grupo. Para o item “c”, eles escreveram somente a fração já na forma irredutível, porém durante a discussão explicaram corretamente o que haviam compreendido. Disseram que, como os 50

kg estavam relacionados ao total de papel e papelão juntos, e o problema informava que somente de papel havia 30 kg, então eles sabiam que ia surgir a fração $30/50$ e já a escreveram como 35.

Os estagiários perguntaram para a turma se alguém tinha alguma dúvida quanto às resoluções apresentadas pelos grupos e todos disseram que não. Diante disso, partiram para a formalização do conteúdo. Primeiramente falaram sobre o total de lixo encontrado no item “a”, perguntando se todos haviam compreendido que os 200 kg, representavam a quantidade de todos os tipos de lixos juntos, e todos confirmaram que sim. Retomaram então o que foi dito pelo grupo D, falando que como no item “b” é solicitado que se escreva em forma de fração a relação entre a quantidade de plástico e a quantidade total de lixo, a resposta foi $6/200$, pois, do total de 200 kg de lixo produzidos, 6 kg são de plástico. Após isso, perguntaram se todos haviam compreendido essa ideia e os alunos novamente confirmaram que sim. Então, os estagiários destacaram o seguinte, partindo dessa resolução: “Já sabemos que de 200 kg de lixo, 6 kg são de plástico. Caso quiséssemos saber quanto de plástico teria a cada 100 kg de lixo, quanto seria?” Um dos alunos que foi ao quadro respondeu que teríamos 3 kg de plástico, justificando sua resposta pela fração $3/100$ que havia escrito em sua resolução e os demais alunos da turma concordaram.

Após isso, foi explorada a resolução para o item “c”, com um questionamento dos estagiários a respeito de como fariam para descobrir quanto de papel teríamos a cada 100 kg de papel e papelão. Neste momento,

alguns alunos, talvez por impulso, olharam para a fração irredutível (35) apresentada no item “c” pelo grupo D e responderam que eram 3 kg. Os estagiários então questionaram novamente a turma, se concordavam com essa resposta e outro aluno respondeu que não seria possível ser 3 kg, pois 100 kg era mais que 50 kg (que era o total de papel e papelão), então a quantidade somente de papel iria ser mais que 30 kg, já que a quantidade total de papel e papelão tinha aumentado.

Para auxiliar os alunos na compreensão do que estava sendo destacado, os futuros professores escreveram a fração 30/50 novamente no quadro e questionaram como poderia ser feito para obter uma fração com denominador 100, equivalente a essa. Os alunos então disseram que era só multiplicar por 2. Neste momento foi retomado que a multiplicação deveria ser feita, tanto no denominador quanto no numerador e que isso era de extrema importância pois, caso contrário, as frações não seriam equivalentes.

Feito isso, foi formalizada com a turma a ideia de porcentagem associada a uma fração de denominador 100. Os estagiários apresentaram a seguinte definição: “As porcentagens correspondem a frações de denominador 100 ou frações equivalentes a elas”. (DANTE, 2018, p. 196). Além disso, os estagiários introduziram o símbolo “%” para representar porcentagem e realizaram a leitura do símbolo.

Por fim, destacaram então que quando temos uma fração com denominador 100, podemos reescrever essa fração como porcentagem, apresentando essa ideia utilizan-

do as frações da tarefa, por exemplo, $\frac{6}{200} = \frac{3}{100} = 3\%$. Contudo, nessa retomada das frações da tarefa, poderiam ter explorado um pouco mais a ideia de razão atrelada aos percentuais obtidos, para ficar o mais evidente possível para os alunos a articulação de todas as ideias que foram trabalhadas.

Para os estagiários, trabalhar com o conteúdo Porcentagem através da Resolução de Problemas, permitiu um estudo mais aprofundado, tendo em vista que até o momento de preparo e estudo para o Estágio de Regência, apenas utilizavam a ideia de porcentagem sem refletir a fundo sobre seus significados e definições.

Refletindo após o Estágio de Regência, com relação a sua atuação, não apenas nesse episódio relatado, mas durante todas as regências, os estagiários destacaram aspectos como os seguintes em seu Relatório Final:



Durante toda a realização do estágio nossa atuação foi positiva, principalmente pela preparação que houve antes da aplicação do plano [de aula], na elaboração de todo o planejamento [...].

O planejamento detalhado [...], o envolvimento dos alunos com as tarefas, somado a colaboração da maioria dos alunos, foram os principais motivos para o pleno desenvolvimento da nossa aula. Acreditamos que o uso de uma metodologia, diferente da tradicional, no nosso caso a Resolução de problemas, foi um dos principais motivos para que houvesse a colaboração e compreensão dos alunos [...]. Embora grande parte do Estágio de Re-

gência tenha corrido bem, algumas falhas ocorreram. Uma delas, apontada pela supervisora que estava na sala, foi que ao passarmos por alguns grupos quando chamavam, acabamos dando o encaminhamento direcionado ao aluno que fez a pergunta, ao invés de chamarmos todos do grupo, para que juntos pudessem entender a dúvida desse aluno e participar do encaminhamento que estávamos dando. Ao sermos alertados sobre isso, percebemos o erro e a partir dali passamos a nos policiar e nos próximos encaminhamentos isso não ocorreu mais.



Ainda no Relatório Final, os estagiários destacaram a importância do Estágio, e, mais especificamente, do trabalho desenvolvido com a Resolução de Problemas (que, portanto, engloba esse episódio relatado), para sua formação como professores:



Todo o processo que passamos durante a disciplina de estágio, foi de extrema importância para nossa formação como futuros docentes. A ideia de trabalhar com uma metodologia diferente da utilizada tradicionalmente nos traz experiências totalmente novas. Julgamos esse, o aspecto mais considerável diante de todo o processo.

O ato de trabalhar com a metodologia de ensinar através da Resolução de Problemas, que é uma das metodologias que mais estudamos no nosso curso, nos proporcionou um aprendizado que talvez não alcançaríamos somente com o estudo em sala de aula. É importante citarmos que, além

de trabalharmos com uma metodologia diferente, durante o Estágio temos o apoio e orientação de professores do departamento de Matemática.

Após a execução da oficina, percebemos a importância do planejamento detalhado de uma aula, desde a escolha correta da tarefa até a prévia elaboração de dúvidas que poderiam surgir e principalmente a proposta de encaminhamento para a formalização do conteúdo que seria abordado, pois isso nos proporcionou uma maior segurança no desenvolvimento da aula.

Ficou claro para nós, o quanto é necessário o envolvimento dos alunos durante todas as partes da aula e a importância de dar voz a eles, incentivar para que expressem suas ideias, seja na hora do desenvolvimento das resoluções ou na hora de discussão das respostas com toda a turma. Além do mais, acreditamos que isso é um dos principais fatores que contribuem para a autonomia dos alunos, somado também ao fato de que, trabalhando com essa metodologia, não devemos dizer imediatamente se as respostas estão corretas ou não, no momento de desenvolvimento da tarefa. Embora seja um pouco difícil acostamá-los a essa ideia, isso permite que eles adquiram mais confiança no que fazem.

O ato de levá-los ao quadro para a discussão das tarefas foi algo muito enriquecedor para nós [...], durante as aulas percebemos que sempre que iam até a lousa eles realmente se empenhavam ao explicar a estratégia do seu grupo. Até mesmo para as resoluções incorretas que escolhemos, no momento de explicar para a turma, o próprio aluno, muitas vezes já havia percebido,

através da explicação do grupo anterior, onde havia errado e deixava isso explícito em sua fala, “Pensamos dessa forma, mas deveríamos ter feito como o grupo x, pois desse jeito estaria certo”, e isso foi algo interessantíssimo de se presenciar, pois mostra que na parte de discussão com a turma, várias dúvidas podem e foram sanadas. Além do mais, é neste momento em que podemos mostrar a eles, que nem sempre existe somente uma maneira de se resolver um problema, diferentes estratégias podem ser usadas e chegarem a resultados válidos.

Por fim, acreditamos que o Estágio de Regência foi de extrema importância para nós e para nossa carreira como professores. Nos permitiu a aplicação dos conhecimentos aprendidos na graduação, como, por exemplo, a metodologia Resolução de Problemas, com a qual nunca havíamos trabalhado, nos permitindo experimentar aspectos teóricos do curso na prática. ”

Referências Bibliográficas

DANTE, L. R. Teláris Matemática, 6º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

ONUICHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. Boletim de Educação Matemática, v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

Um passo de cada vez

Naara Câmara de Souza

6

I. Prólogo

Durante o início de minha formação acadêmica, pensava se a minha escolha tinha sido a correta. Guardava muitos receios, principalmente o de não conseguir atingir os objetivos que impus a mim. Pensava em como colocar em prática tudo o que vinha aprendendo na graduação em Pedagogia na minha sala de aula futuramente, que professora eu seria. Posso dizer que enfim cheguei na etapa de vivenciar de perto o caminho que antes tinha dúvidas e que agora, com o estágio supervisionado, foi esclarecido meu objetivo maior: mediar a educação das crianças e jovens significativamente.

Antes mesmo de escolher a escola para cumprir o estágio supervisionado, o que vinha à mente era se conseguiria realizar minha regência, meu medo de falar sempre esteve presente durante a minha vida e não seria diferente nessa etapa da vivência em sala de aula. O que posso dizer é que me surpreendi com o que vivenciei.

II. O primeiro contato

Meu estágio obrigatório no Ensino Fundamental I deu-se em uma turma de 1º ano em uma escola estadual no bairro do Bom Pastor, onde moro desde criança, mas anteriormente não tinha contato com a escola. Devido ao meu trabalho remunerado, só pude frequentar, durante o estágio, a escola três vezes por semana e duas horas por dia, das 7h às 9h, mas, mesmo assim, não deixei de obter aprendizados significativos para minha formação — apesar do curto tempo em que passava na escola.

O primeiro dia de estágio foi bem receptivo, desde o “bom dia” do porteiro até a diretora, minha preocupação sobre não ser bem recebida foi em vão. A professora supervisora me recebeu de braços abertos, fui apresentada à turma e assim dei início a uma etapa sobre a qual tinha receio. Vivenciei o momento do cântico do Hino Nacional Brasileiro regido por um batalhão da Polícia Militar do bairro que se encontrava presente na escola, pois há uma parceria, assim como o momento de rotina inicial que a professora adotou em sala de aula, a contagem da turma começando pelas meninas, depois os meninos, a turma toda e por fim os que faltaram, também a dinâmica do calendário. No restante da aula, e nos outros dias como observadora participante, fui auxiliando os alunos com as atividades que a professora responsável passava. Senti-me acolhida, pela equipe e pelos alunos, no meu primeiro dia até ganhei desenhos de algumas alunas. Foi assim, meu primeiro contato.

III. Percurso

Durante os dias que se passaram, pude observar a turma melhor e identificar algumas dificuldades específicas de alguns alunos como também da turma toda, além da professora ter falado sobre essas dificuldades comigo também. No decorrer do estágio, estive pertinho das crianças, fui descobrindo mais sobre elas, suas famílias e como são carinhosas e brincalhonas, ganhei muitos desenhos e abraços. Pude participar tanto ajudando nas atividades como também à frente da rotina inicial do dia e na leitura de uma história do livro didático.

No decorrer desses dias que antecederam minha regência, a professora sempre falava da importância de ser dinâmica, de não se prender ao livro didático que não contemplava aspectos essenciais, como o contexto real de cada uma ou do contexto social em que estavam inseridas, dessa forma, a professora fazia uso de outros materiais didáticos relevantes para o aprendizado em sala de aula, pois como ressalta Bittencourt (2011, p. 296), “materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitador da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”.

Assim, como já havia discutido em sala de aula na universidade, o livro didático é mais um material para ser usado e não uma regra de uso. Dessa forma, pensei em planejar minha regência utilizando outros recursos didáticos.

Foi no meio dos conteúdos apresentados, da observação das necessidades da turma e do interesse por atividade de fabricação, de manuseio, que pude pensar em trabalhar jogos com as crianças. Não se trata de uma atividade para passar o tempo e sim um recurso didático que auxilia na prática docente ao proporcionar a construção de conhecimentos novos ou de reforçar o que já foi trabalhado, além de desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, mas o papel da professora é essencial como mediadora desse recurso.

IV. Em meio a caminhada

Reconhecendo as dificuldades da turma,

escolhi a sequência numérica para trabalhar em minha regência, pois como há a necessidade de ser letrado e estar inserido em práticas sociais envolvendo a escrita, também faz-se necessário ser numeralizado (Nunes; Bryant, 1997) para que possa saber lidar e responder às demandas do cotidiano que envolvem a matemática. Também já era um assunto presente que as crianças utilizavam todos os dias com a dinâmica de contagem da turma, mas para além do contar, vi a necessidade de trabalhar a escrita dos números também. Assim, em conjunto com a professora, construí meu planejamento para a fabricação de um tabuleiro numérico, inicialmente para trabalhar os números de 1 a 20 e, além disso, trabalhar também os tipos de tabuleiros e alguns jogos de tabuleiro, trazendo um pouco da história desses jogos.

Para esse primeiro momento de regência, levei a turma para sala de leitura para que pudessem assistir a um vídeo no YouTube sobre jogos de tabuleiro, mas nem tudo são rosas. O que havia planejado não pôde ser contemplado devidamente, houve algum problema com o projetor e precisei improvisar. Como tinha computador, passei o vídeo e pedi às crianças para tentarem assistir pela tela ou apenas ouvirem; houve algumas reclamações de não conseguirem ver, concluí o vídeo, mas não pude apresentar devidamente o slide que preparei para a aula. Por precaução, levei um tabuleiro 4 em 1 e prossegui com a explicação usando o tabuleiro que levei. Questionei sobre os jogos que foram citados no vídeo e os que podiam ser jogados no tabuleiro, alguns já tinham visto ou jogado, até mesmo pelo celular.

Após a abordagem sobre jogos de tabu-

leiro, expliquei à turma que iríamos construir um tabuleiro com os números para jogarmos depois. Para isso, a turma foi dividida em duplas e cada dupla recebeu quatro folhas de ofício com figuras de bolas e nuvens para numerar de 1 a 20 e recortarem. Foi um momento divertido e complicado ao mesmo tempo, pois tinha que auxiliar todas as crianças para escreverem os números, nesse momento a professora me auxiliou, e também observar se elas não perderam as bolinhas após recortarem. Assim concluí o primeiro dia de regência.

Para o segundo momento de regência, foi dada continuação da construção do tabuleiro. Desta vez, a turma tinha que colar as bolas numeradas no papel madeira que serviria de base para o jogo. Para organizar as bolinhas na ordem numérica, fui questionando a turma por qual número começar e anotando no quadro, sempre perguntando qual número vinha a seguir. Assim, as crianças colaram na sequência, mas sempre passava de mesa em mesa para verificar a ordem e percebi que algumas duplas tinham perdido bolinhas, o que foi resolvido com escrever o número que faltava em uma folha de ofício e recortar para entregar aos que tinham perdido.

Após a parte de colagem, chegou o momento de confeccionar os dados do tabuleiro, para isso demonstrei como fazer com o rolo de papel higiênico, cortando em três partes e sobrepondo uma parte na outra para formar o dado, foi necessário deixar todos os rolos já cortados e assim as crianças foram tentando montar, algumas precisavam de auxílio. No fim, deu tudo certo e as duplas enumeraram os dados de 1 a

6. Já finalizado o tabuleiro e os dados, pedi para as crianças desenharem no tabuleiro, deixando bem colorido. Devido ao tempo, não foi possível realizar a parte das regras do jogo como havia planejado antecipadamente, mas foi bem divertido a dinâmica de jogarem em duplas, as crianças também jogavam com outros colegas, fui acompanhando os jogos e participando de alguns.

Ao refletir sobre a minha prática docente, pude perceber a vivência de proporcionar uma dinâmica utilizando um jogo que fez a turma se sentir pertencente ao seu ensino-aprendizagem na sala de aula, nenhuma criança ficou de fora, toda turma participou do processo de construção do tabuleiro.

V. Quase lá

Para o terceiro e último dia de regência, também propus um jogo, dessa vez, voltado para o componente de ciências. Para explorar a parte sensorial da turma, foi apresentado o jogo dos cinco sentidos, a professora responsável já havia trabalhado o conteúdo em sala e observei o interesse da turma pela temática. Assim, a aula deu-se da seguinte forma, perguntei sobre os cinco sentidos que a professora já havia apresentado a eles, as respostas que obtive foram em relação às partes do corpo que são utilizados e alguns usaram os termos tato, visão, logo após, falei que iria realizar um jogo divertido.

Antes de dar início, arrumei as carteiras para que estivessem em forma de “U” e levei a mesa da professora para o centro, para que assim as crianças pudessem visualizar a brincadeira melhor, posicionei quatro caixas na mesa e expliquei como seria o jogo.

Falei que em cada caixa seria colocado um objeto e cada uma precisaria usar os sentidos para descobrir o que havia dentro; mas tinha um detalhe, elas não poderiam ver nada, pois estariam vendadas. Chamei quatro crianças, coloquei as vendas nelas e fui passando instruções sobre os sentidos que podiam usar, como: a audição, o tato, o olfato ou o paladar dependendo do objeto. Quando descobriram o que era, elas podiam tirar as vendas e constatarem que de fato era o que haviam dito. Assim a dinâmica foi acontecendo, iam quatro crianças por rodada até todos terem vivenciado.

Por fim, perguntei como havia sido a brincadeira, o objeto que cada uma descobriu e como descobriram; também realizei uma atividade final de registrar no caderno o objeto e os sentidos usados, pois por meio do registro pude observar o domínio dos conceitos e as dificuldades apresentadas. Ademais, agi inspirada pela discussão apresentada por Kishimoto ao descrever que “quando as crianças escrevem ou desenham o que vivenciaram, elas estão em intenso letramento com gestos, sons, grafismos, como desenhos, rabiscos (icônicos) e letras, números e fórmulas lógicas.” (KISHIMOTO, 2004, p. 365).

VI. Concluindo uma parte do percurso

Com base na experiência relatada, o estágio supervisionado trouxe aprendizados únicos, percebi como cada criança agia no ambiente escolar, o que a caracterizava e como se dava seu aprendizado, algumas precisavam de um auxílio maior na execução das tarefas. Uma experiência única e significativa para minha formação como educadora.

A escola em que atuei realmente se comprometeu em trazer uma educação voltada para o aluno como sujeito de seu aprendizado e uma gestão democrática. O pouco tempo que fiquei, percebi como uns ajudam aos outros sem distinção.

Enfim, espero que quando for minha vez de estar em frente a uma sala de aula, possa exercer a minha regência de uma forma democrática, buscando um ensino-aprendizagem diversificado, fora do tradicional e que seja significativo para as crianças.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Livro didático: um objeto cultural complexo. In: _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p. 296 – 324.

SOBCZAK, Anne Heloíse C. Stelmastchuk; ROLKOUSKI, Emerson; MACCARINI, Justina C Motter. Jogos na alfabetização matemática. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; GRANDO, Regina Célia. Organização do Trabalho Pedagógico. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização

do Trabalho Pedagógico / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014, p.6-15.

SPINILLO, Alina Galvão. Usos e Funções do Número em Situações do Cotidiano. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014, p.20-29.

Um novo laboratório de Ciências

*Mirna Ferreira de Farias,
Ingrid de Castro dos Santos Oliveira*

7

Seguimos para o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II e como graduandas do curso de licenciatura em Química entendemos cada vez mais a importância dessa atividade no processo de ensino-aprendizagem como futuras docentes. A prática e a vivência escolar contribuem para a nossa formação, estreitando a didática teórica com aquela possível no mundo real, o qual teremos que enfrentar com destreza e desenvoltura.

Segundo Broietti e Stanzani (2015), os Estágios Supervisionados devem ser planejados de forma a criar condições para que todas as atividades desenvolvidas possam ser sistematizadas, discutidas e teorizadas e também devem contribuir para que o futuro professor compreenda a escola, em toda a sua complexidade, como campo de observação dos processos de ensino e de aprendizagem com a finalidade de subsidiar discussões teóricas e de inovações pedagógicas.

E assim, nessa nova jornada, seguimos com a execução das atividades propostas em nosso Projeto do Estágio I, na mesma Escola, e isso facilitou nossa investigação e comunicação com a comunidade escolar. Em nossas visitas à escola, a professora e supervisora do estágio, juntamente com o diretor, que sempre participou de nossas reuniões, enfatizaram o quanto seria importante e necessário para a comunidade escolar que preparássemos materiais didáticos que pudessem ser utilizados durante as aulas no Laboratório de Ciências com a finalidade de promover novas atividades neste ambiente, já que há algum tempo o Laboratório encontrava-se sem a utilização

adequada, devido principalmente ao período em que as aulas ocorreram em formato remoto por conta da pandemia de covid-19.

Segundo Giordan (1999), os professores afirmam que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, contribui para construção de conhecimento científico, além de atuar como meio de envolver o aluno nos temas em pauta. Sendo assim, e considerando a importância das aulas práticas laboratoriais — que representam uma etapa importante no processo de ensino-aprendizagem, pois nessas aulas o aluno tem a oportunidade de pôr em prática o conteúdo teórico, despertar a curiosidade e interagir, colaborando para um aprendizado significativo —, propomos a elaboração de uma cartilha contendo sugestão de experimentos, além da construção e montagem de uma tabela periódica interativa e de um modelo de sistema solar para serem utilizados como recursos didáticos durante as aulas de Ciências no Laboratório.

Sendo assim, elaboramos a cartilha para uso do professor com sugestões de experimentos, atividades de baixo custo, assim como a proposição de substituição de reagentes e vidrarias por materiais e produtos de fácil acesso e usuais, a fim de facilitar a ocorrência das aulas práticas. Seguem os experimentos propostos:

i) EXPERIMENTO 01: “AS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS” (ELEOTÉRIO et al., 2007). Conteúdo a ser trabalhado: transformações físicas e químicas; propriedades gerais e específicas, estrutura da matéria; mudanças dos estados físicos.

ii) EXPERIMENTO 02: “INDICADOR UNIVERSAL DE pH” (LIMA et al., 1995).

Conteúdo a ser trabalhado: construção e fixação dos termos e conceitos na aula em que o tema é o pH;

iii) EXPERIMENTO 03: “O MOVIMENTO DAS MOLÉCULAS DE GÁS” (VALADARES, 2001). Conteúdo a ser trabalhado: o comportamento de um gás “ideal”, no qual as interações entre moléculas são desprezíveis e as colisões são frontais, com conservação de energia e momento linear.

Quanto à lista de materiais e reagentes e suas possíveis substituições, sugerimos, por exemplo: almofariz e pistilo que podem ser substituídos por triturador (tipo pilão), béquer por frasco de vidro ou copo descartável de plástico, hidróxido de sódio por soda cáustica comercial, ácido acético por vinagre de álcool comercial dentre outros.

Para a elaboração e montagem da tabela periódica interativa e do modelo de sistema solar, planejamos as atividades juntamente com a nossa supervisora do estágio e para a execução das atividades, contamos com a participação dos alunos do 9º ano.

Durante uma das aulas de Ciências, que foi realizada no Laboratório de Informática da escola, distribuímos em média três elementos da tabela periódica para cada aluno, onde eles ficaram responsáveis por pesquisar informações como número atômico, número de massa, onde esse elemento é encontrado em abundância ou aplicado e a distribuição eletrônica para que cada um, em seguida, confeccionasse o molde desses elementos químicos da tabela periódica. Após a preparação e padronização dos moldes, estes foram impressos e plastificados e cada um foi fixado com fita magnética em uma placa de zinco, possibilitando a retirada

daquele elemento da tabela, quando necessário, permitindo ao professor usar a tabela como um quebra-cabeça, por exemplo. Ao lado da tabela periódica, foi fixado um QR Code para que aqueles que possuem smartphones acessem informações sobre a tabela periódica e os elementos químicos que a constituem, assim que apontarem as câmeras de seus aparelhos celulares, pois serão direcionados a vídeos do YouTube relacionados a cada elemento químico que compõe a tabela periódica.

Já para a construção do modelo de sistema solar, contamos com a participação de um grupo de alunos que será responsável por apresentar esses materiais durante a Feira de Ciências que ocorrerá na escola. Juntos, primeiramente, pesquisamos sobre a ordem dos planetas em relação ao sol e as cores que mais se aproximavam do real para cada um. Em seguida pintamos, montamos e fixamos na parede do Laboratório pintada de preto, simbolizando o espaço sideral.

Foi muito gratificante ver o interesse e a contribuição dos alunos em participar da construção desses materiais que ficarão dispostos no Laboratório de Ciências para uso em muitas aulas. Reconhecemos que as aulas práticas laboratoriais representam um recurso metodológico importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Ciências, pois nessas aulas podemos experimentar e aproximar a teoria da prática, contribuindo para uma melhor compreensão do conteúdo e conseqüentemente a melhor construção do conhecimento. Cada material preparado pôde contribuir para uma aula mais atrativa

e participativa, aumentando a capacidade de aprendizado e contribuindo para a construção do conhecimento científico.

Finalmente, esperamos que professores e alunos possam intensificar a utilização do Laboratório de Ciências com a utilização dos recursos didáticos disponibilizados. Acreditamos que ter o Laboratório de Ciências disponível e apropriado para as aulas possibilita aos professores e alunos a oportunidade de colocar em prática o conteúdo teórico e despertar a curiosidade em aula. Para nós, enquanto estagiárias, foi um processo novo e bastante interessante, interagir com os alunos e contar com a participação destes, nos dá uma expectativa do que está por vir.

Referências

BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. L. Os estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de Licenciatura em Química da UEL. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 306-317, 2016.

ELEOTÉRIO, I. C.; KIILL, K. B.; SENE, J. J.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. Experimentos para a identificação de íons ferro em medicamentos comerciais. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 26, p. 37-39, 2007.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 10, pp. 43-49, 1999.

LIMA, V. A.; BATTAGLIA, M.; GUARACHO, A.; INFANTE, A. Estudando o equilíbrio ácido-base. *Química Nova na Escola*, São

Paulo, n 1, p. 32- 33, 1995.

VALADARES, E. C. Proposta de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 13, p. 38-40, 2001.

Entre o primeiro e o último dia

Tuísa Machado Sampaio

8

O primeiro dia é sempre o mais assustador, de tudo. O desconhecido, a ideia de não me adequar ou talvez me adequar até demais e depois ter uma lacuna daquela experiência no cotidiano, o medo de uma sensação de deslocamento, ou pensar que talvez eu não fosse suficiente para a licenciatura, e até mesmo encontrar um choque geracional que trouxesse os questionamentos de como me preparar para lidar com o/a aluno/a daquele momento, de uma geração que talvez não conseguisse reconhecer. Era como o primeiro dia de uma novata em uma escola nova.

Passar pelos portões de uma escola estadual no primeiro dia da parte prática do Estágio I trouxe esse medo do desconhecido. Tão logo essa marca temporal passou, a noção de que a realidade de uma escola do ano de 2022, quando tinha me formado no ensino médio em 2008, era algo muito distante, se perdeu na proximidade e no acolhimento que senti com os professores e estudantes. Passado o medo e a insegurança, permiti-me também fazer parte do dia a dia dos alunos e, o mais especial, contribuir para fazer a diferença na educação de quem eu conseguisse.

Foi no meu último dia, no entanto, que tive a experiência que me marcou na escola. Durante as semanas que passei no colégio, havia auxiliado um aluno autista da terceira série numa atividade em data anterior àquela. No último dia, o professor solicitou-me que ajudasse o discente novamente. A primeira dificuldade começou com o sentar-se na cadeira. Como o adolescente tinha TOC de limpeza, eu tive que ir até a sala dos professores pegar álcool para a higienização

da cadeira e mesa, caso contrário ele não iria se sentar. Ao retornar, descobri que ele queria que fosse álcool líquido e não em gel. Mais uma vez fui até a sala dos professores e trouxe o álcool “certo”. Mesa e cadeira higienizadas, mãos à obra.

Por mais que o estudante tivesse suas limitações e necessidades próprias para iniciar a atividade, ele foi muito aberto a ouvir. Era perceptível que esse aluno queria fazer o exercício, porém não sabia como. O professor tinha um costume de explicar algumas atividades no quadro por meio de esquemas, e acredito que isso dificultava ainda mais a compreensão do discente autista. Consegui perceber que ele melhor compreendia quando as explicações eram lineares. Conversando sobre a atividade que consistia em uma construção de um parágrafo nos parâmetros do ENEM, deparei-me com um obstáculo pessoal que me levou a duvidar um pouco da minha capacidade no momento.

Nunca fiz ENEM nos moldes atuais. As duas vezes em que eu ingressei na UFRN foram por meio de provas da COMPERVE. Em nenhum momento estudei para fazer uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio, então eu estava olhando para aquelas diretrizes pela primeira vez, com um olhar de quem não apenas tinha que entender, mas que também tinha que decodificar para outrem. E se eu explicasse errado? Colocando minhas dúvidas um pouco de lado, decidi fazer o que podia na hora: dar o melhor de mim.

Conversei com o estudante para saber as ideias que ele tinha sobre o tema da redação, a pena de morte. Assim, constru-

imos o parágrafo a partir das ideias dele, dei alguns insights e lapidei certos pontos do que ele falava porque era um assunto do qual eu tinha conhecimento, apesar de há anos não trabalhar com ele. Em algum momento da minha primeira graduação, em Direito, escrevi um artigo justamente sobre a pena de morte. A abolicionista penal que habita dentro de mim tem seus momentos de querer ver a luz, porém ela se segurou para possibilitar que fossem apenas as ideias dele ali, e com um bom embasamento. Eu sabia que em termos de construção de contexto de realidade o parágrafo dele com as minhas informações ficaria muito rico, porém meu medo era de não conseguir ensinar-lhe a estrutura de forma adequada pela minha própria falta de experiência.

Nesse ponto, preciso abrir um parêntese para comentar que não acho que o professor tenha dado uma bagagem de conteúdo suficiente para que os estudantes pudessem discutir essa temática. Pelos comentários que pude escutar acerca dos textos dos outros alunos, muitos deles não conseguiam argumentar por falta de informações sobre o tema. Teria sido importante um aporte teórico sobre o que é a pena de morte, sobre cláusula pétrea, sobre como aplicar outras formas de penas, dados acerca do sistema prisional... e não falo isso não apenas como alguém que naquele momento estava unindo duas áreas de conhecimentos afins, mas pelo fato de que meu “eu” estudante de redação tenha sido lapidado dessa maneira.

Retornando ao momento de diálogos entre mim e o aluno, percebi também que ele era muito mais atencioso e focado no

contato individual do que na aula coletiva e se beneficiaria bastante de um tutor para auxiliá-lo nas tarefas. Ao tratarmos dos argumentos do parágrafo a ser produzido, fui mostrando a eles os conectivos, os quais o professor havia informado que precisavam estar nos textos, e fui escrevendo os períodos na construção adequada para formar o parágrafo a partir das ideias e argumentos dele (esse formato foi realizado a pedido do professor) para em seguida o aluno copiar.

Em seguida, quando o estudante levou ao professor o parágrafo para ser corrigido, a dúvida me deu uma ansiedade novamente: o que eu havia comunicado teria sido suficiente? A única correção feita pelo docente fora acerca das letras maiúsculas que o aluno tinha esquecido de pôr no início das frases. Com a sensação de dever cumprido, a cereja do bolo foi, algum tempo depois, ver que o estudante que eu ajudara por não conseguir entender como fazer a atividade estava explicando a outro aluno o que ele tinha errado. Percebi que eu tinha sido bem sucedida em me comunicar com o estudante de modo que ele teve condições de repassar aquilo que lhe fora explicado e havia aprendido.

A experiência de realmente me sentir capaz de fazer a diferença foi a mais gratificante possível. Assim, entre o primeiro e o último dia deixei de lado a marca temporal de horas, minutos, semanas, para me preencher em um ciclo de aprendizado e amadurecimento que não poderia ser medido no relógio, mas sim em satisfação, vontade e um sentimento de dever cumprido.

A licenciatura não te ensina a lidar, mas um dia acontece

Guilherme Dantas de Melo

9

O Choque do Inesperado

Uma das coisas mais naturais de se ocorrer em sala de aula, seja com um professor experiente ou com um docente em formação, é a fuga parcial ou completa pelos alunos dos tópicos do plano de aula. Por mais redonda e consistente que uma sequência didática possa ser no papel, quando há espaço para que estudantes se expressem, perguntem e desafiem, sempre haverá um ponto ou outro levantado que está completamente fora das expectativas do professor.

O que fazer nesse tipo de situação? Se não tomar o devido cuidado, o professor pode tanto ficar absorto na discussão e comprometer seu planejamento, como pode se prender completamente ao seu roteiro didático e ignorar uma singela curiosidade dos seus alunos. Com uma boa bagagem de experiência em campo, um docente aprende a contornar esse tipo de discussão, tanto desenvolvendo um filtro para tópicos que podem ser trabalhados no conteúdo, como também a habilidade e o conhecimento para agregar determinados pontos ao seu roteiro. Com isso, ele transforma um momento de sufoco e falta de foco em uma oportunidade para prender a atenção do alunado. Parece até mágica, o inesperado virar oportunidade. No entanto, o que fazer quando um desses “tópicos” acaba sendo a confissão de um crime cometido pelo aluno? Ou um relato de problemas domésticos? Ou uma dúvida pessoal que vira motivo de ridicularização em sala? E se a discussão ativa fortes gatilhos psicológicos em alguém da turma? O choque pode ser grande e a mágica pode perder completamente o brilho.

Fora das metodologias e concepções de

ensino, o ambiente pedagógico pode parecer um local assustador para professores em formação, muitas vezes por conta do medo em ter que lidar com esses tipos de situações inesperadas. Com toda a gama de casos sobre situações de crise envolvendo professores em atuação que são relatados diariamente na mídia e por colegas da graduação, o licenciando pode, por vezes, ficar paranoico, pensando nas mil e uma possibilidades que podem ocorrer com ele na sala de aula no dia seguinte. Contudo, qual a raiz dessa insegurança? Por que esses tipos de situações nos são inesperadas?

As Primeiras Vistas da Sala de Aula

Tendo em vista que em meus últimos dois anos como licenciando estivemos à mercê do ensino remoto, este foi o primeiro estágio que me permitiu conhecer o ambiente físico escolar e suas adversidades, sendo então a minha primeira experiência, a partir da faculdade, com a realidade presencial do ensino. Assim, tirando as poucas oportunidades que tive com estágios não obrigatórios, essa foi a primeira vez que assumi uma turma de alunos presencialmente, e uma das minhas primeiras experiências no sistema público de ensino. Sendo aluno de física, meu estágio foi na disciplina de ciências, onde fiquei responsável por uma turma do oitavo ano.

Para alguém que teve o ensino fundamental completo em escolas particulares, o ensino público especificamente, as instituições municipais e estaduais é sempre uma caixinha de surpresas. Não se sabe exatamente o que esperar do espaço físico das instituições, dos alunos ou mesmo dos

recursos disponíveis para as aulas. Entretanto, com toda a visão pejorativa do sistema público que é compartilhada estruturalmente na nossa sociedade, não há como evitar a estereotipagem da instituição pública precarizada, com alunos vândalos que não respeitam o professor, e sem recursos para sequer ter quadro branco e ventiladores nas salas. Esse tipo de imagem preconcebida põe tensão e ansiedade em muitos licenciandos nos seus primeiros estágios de regência, vendo as escolas públicas como grandes adversidades que precisam ser contornadas para a aquisição do diploma. Por sorte, participei por dois anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e, por mais que tenha sido em modalidade remota, pude observar previamente a partir dele um pouco da realidade do professor no ensino público, o que me ajudou em muito a desconstruir boa parte desses preconceitos.

Assim, meu choque de realidade foi consideravelmente amortecido quando observei as primeiras aulas da minha professora supervisora. Contudo, a tensão e a ansiedade ainda pairavam no ar, afinal, em algum momento quem estaria ali na frente seria eu, tendo que fazer desenhos de anatomia humana no quadro, puxando a atenção da turma e tentando manter o silêncio na sala de aula. Lecionando, no entanto, acabei percebendo que esses pontos se baseiam, em boa parte, na prática em sala de aula e na comunicação com os alunos, tentando criar um balanço entre o pulso firme e abertura para fala e expressão. Com essa experiência, posso dizer que senti muito mais confiança na minha conversação em

sala de aula e na autoridade que tinha com os alunos. Até que, em uma aula sobre sistema respiratório em que eu comentava sobre os problemas envolvendo consumo de cigarro, um aluno levantou uma questão: “E a maconha professor? É melhor que o cigarro, né?”. Fiquei paralisado por um instante, e, com o olhar, tentei buscar na supervisora um consentimento para abordar o assunto. Porém, assim que me dei conta, a classe já havia começado uma discussão generalizada sobre o uso da maconha e não havia mais como fugir do assunto.

Naquele momento, minha aflição não residia em discutir o assunto em si, o qual eu considerava algo normal de se falar. Ela estava na forma como eu deveria abordá-lo. Afinal, seria adequado falar seriamente sobre o uso de maconha para alunos do oitavo ano da mesma forma que discutido esse assunto com colegas de trabalho? No que deveria me limitar para não passar uma ideia errada? Ou ainda, aquele era realmente o melhor momento e local para tirar dúvidas de pré-adolescentes sobre uma das substâncias mais polêmicas da história? Querendo ou não, essas são situações que acontecem, e apesar de parecerem facilmente contornáveis na literatura, se não houver um preparo específico para elas, é esse tipo de reação que se pode ter.

Essa não foi a única circunstância que me jogou para o canto da parede, e muito menos foi a pior delas: alunos acusando seriamente seus colegas de beberem e fumarem; alunos autistas sendo ridicularizados em sala pelo que falam; discussões políticas no meio da aula; comentários xenofóbicos; comentários sexuais envolvendo docentes;

alunos com depressão simplesmente deixando a aula no início e não voltando mais, entre outros casos. A princípio, por questões tanto de ética quanto moral, parecem ser situações solucionáveis a partir do apoio, da repreensão e do aconselhamento, mas na prática, essas ações não são tão simples de serem feitas e empreendidas, podendo, inclusive, ter um impacto negativo se feitas de forma incorreta.

O que um docente deveria fazer nesses tipos de situações? Intervir? Sim, mas como? Onde deveríamos aprender sobre isso? Apenas com a prática? Por que tópicos como esses são dificilmente abordados nas disciplinas de educação? São de fato situações inesperadas e fora da média ou são situações específicas demais para serem consideradas parte da docência? Afinal de contas, seria a sensação de falta de preparo para circunstâncias como essas uma lacuna formativa?

O Papel da Licenciatura

Durante 4 a 5 anos de formação, licenciandos intermediam entre disciplinas da sua área específica e disciplinas voltadas para as práticas educacionais. Nesse período, é feito um esforço máximo para que os docentes em formação consigam gerar um produto da união entre a prática pedagógica e o desenvolvimento do seu conhecimento específico. No entanto, como em qualquer outra área de formação, um profissional nunca é moldado em completude pelo seu percurso acadêmico, mas principalmente pela sua vivência. Assim, a bagagem cultural, assim como as atitudes, modos e falas que um professor leva para a sala de aula

não são moldados em totalidade pela sua jornada acadêmica, mas são principalmente frutos das experiências de vida e dos bens culturais que ele consome (MATOS, 2015).

Isso é uma característica marcante de cargos sociais humanitários, onde os profissionais precisam se capacitar para promover não só o bem-estar do próximo, como também o seu encaixe social. Para isso, é necessário que o profissional não apenas se forme em plena capacitação para exercer seus serviços específicos, mas também desenvolva o tato para conseguir se vincular à classe para a qual ele dará suporte. Desse modo, um professor não pode se formar apenas um bom construtor de



Fonte: Educaethos

planos de ensino e um orador de primeira. Ele deve desenvolver a noção de que não será um mero interlocutor em sala de aula, mas um mediador do conhecimento e um ser dialógico (FREIRE, 2020), que estará a todo o momento em comunicação com seus alunos, instigando, desafiando, problematizando e dando suporte para o seu aprender e para o seu desenvolvimento como pessoa.

Contudo, o desenvolver desta prática comunicativa não deveria ficar a cargo apenas

da experiência vivida pelo licenciando e por mero espelhamento das práticas educativas dos seus docentes. A falta de habilidade comunicativa para temáticas delicadas ou críticas em sala de aula pode se apresentar como um forte empecilho para o desenrolar do trabalho docente, pois esta está diretamente relacionada a sua atuação em sala de aula. Assim, ela pode ser compreendida como uma lacuna formativa, e como tal, pode ser extremamente prejudicial à adequação do futuro profissional ao seu ambiente de trabalho, pois, como ressalta Dos Santos e Menezes:

Geralmente, é no início da sua carreira inserido na sala de aula que o professor se dá conta do tamanho das lacunas na sua formação inicial, isto resulta em um “choque de realidade” que acaba por frustrar o profissional, influenciando assim no seu modo de atuação com os alunos e com os colegas de trabalho. (DOS SANTOS, MENEZES, 2018, apud, SOUZA et al., 2020, p. 4–5).

Não se pode minimizar o objetivo geral da licenciatura como era feito há 40 anos. A formação de docentes, sejam eles licenciados ou pedagogos, não pode ser meramente técnica e instrumental: ela também deve ser humana. Como está disposto no artigo 3º do Parecer CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015, que fala sobre o objetivo da formação inicial e continuada de docentes:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão am-

pla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015)

Como poderíamos, formados como docentes, afirmar que desenvolvemos uma compreensão ampla e contextualizada da educação se a base fundamental da comunicação e da compreensão não foi desenvolvida ao final da formação? Isso sem falar na omissão sistêmica das modalidades citadas, que pouco ou nunca são mencionadas durante o percurso formativo.

A falta de disciplinas voltadas ao tratamento de alunos com Necessidades Especiais de Ensino (NEEs), de transposição didática para pessoas com algum tipo de deficiência física ou cognitiva, de comportamento frente a problemas sociais e psicológicos atravessados pelos estudantes e de reconhecimento do contexto em que a instituição de ensino está inserida fazem bastante falta na formação do professor como ser humano, e isso fica bem perceptível ao graduando nas experiências dos estágios.

Formação de Seres Humanos

Apesar de toda a crítica feita, é importante refletir que, como formação humana, a jornada pela licenciatura terá que deixar diversas lacunas não preenchidas, uma vez que não há formação de seres humanos se não houver espaço para que os próprios formandos se desenvolvam propriamente como humanos. Por mais que hajam disciplinas voltadas para as práticas em sala de aula e para a conscientização do futuro

docente sobre o seu contexto de trabalho, devemos nos lembrar do que ressalta NUNES (2001, apud, OLIVEIRA, SALES, SILVA, 2017, p.10):

[...] professores são tomados como mobilizadores de variados saberes que se corporificam na prática pedagógica de forma que são construídos e reconstruídos conforme as experiências, os percursos formativos e profissionais e a necessidade de utilização.

Desse modo, seria, em certo ponto, tecnicista pensar que um percurso formativo poderia abarcar as múltiplas facetas sociais do trabalho docente como disciplinas metodológicas que, em teoria, desenvolveriam um profissional competente a realizar uma aproximação humana em um ambiente de convívio mútuo, tomando como base referenciais científicos e aulas expositivas. Nessa perspectiva, não haveria espaço para a construção da mentalidade subjetiva do docente, sendo o produto desse processo, então, um profissional moldado como sujeito transparente de si, vazio de opiniões, dialética, experiência ou vivência, fundado pela hipercomunicação e com ausência da negatividade heiddegeriana (HAN, 2017) que lhe atribui um contraste do espaço em que transita, sendo então apenas uma amálgama de jargões didáticos e de julgamentos já pré-estabelecidos.

Ainda assim, se faz necessário que os cursos de licenciaturas auxiliem nesta aproximação humana, não só com incentivos para a formação continuada, interdisciplinaridade e inclusão, mas com reais ações para que docentes complementem sua formação com esses aspectos, tanto na prática quanto na teoria. Abordagens humanas, instrução para lidar com situações críticas

em sala de aula, tratamento de assuntos socialmente delicados, comunicação ativa, ensino de inclusão, entre outras práticas, são fundamentais para a formação das próximas gerações de professores de qualidade.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2015. BRASIL.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do Oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 253 p.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da Transparência*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 120 p.

MATOS, Camila L. Cravo. Pensando a formação inicial de professores e suas incompletudes: lacunas. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 35-49, nov. 2015.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza; SALES, Márcea Andrade; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Professor por Acaso? A Docência nos Institutos Federais. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, dez. 2017.

SOUZA, Amanda Santana de et al. Formação Inicial de Professores: As Lacunas Presentes em Seu Percurso Formativo e Possíveis Caminhos de Superação. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 3, n. 9488, p. 1-17, 2020.

A diferença que me fez sentir

Andressa Lima

10

E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história.

Apresento este prefácio — escrito pelo professor Ernani Maria Fiori — do livro *Pedagogia do Oprimido*, para narrar a trajetória da minha história no estágio de formação de professores para o Ensino Médio que teve início no dia 18 de abril de 2022. Na verdade, para ser sincera, ela começa há alguns anos em alguma conversa importante sobre o Ensino de Ciências e Biologia, na disciplina de Instrumentação II, da antiga grade do curso de Ciências Biológicas da UFRN.

Nesse dia, algo mudou e eu comecei a sentir. Era uma vela acesa. Apesar do sentimento, era difícil me ver em uma sala de aula, sempre me questionava como eu seria capaz de estar em uma turma com aproximadamente 40 alunos? Como eu seria capaz de “ensinar” conteúdos, acreditando que qualquer pessoa seria mais qualificada para isso, menos eu? Essa visão começou a mudar quando participei do Programa de Residência Pedagógica, passando a lecionar em uma escola de Ensino Fundamental, que me fez perceber e entender as vontades que haviam aqui dentro e poder enxergar horizontes mais distantes.

A estrada diferente começa

Em abril de 2022, a experiência no Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio começou. Bem acompanhada da minha dupla, adentrei as portas de uma escola localizada no bairro de Capim Macio, no município de Natal/RN,

a escola carrega o nome de um homem que eu nunca ouvira falar, mas que mais tarde descobri que ele não era potiguar, mas be-lenense, de Belém, no Pará.

Essa informação talvez não seja muito importante para este relato, mas começou a me fazer refletir sobre diferenças. Conhecendo a escola em si, percebi seu espaço bem estruturado, amplo, arejado, com quadra esportiva, laboratório de química, salas climatizadas, áreas verdes e ambientes de convivência que atendem educandos/as nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na chegada, procurei pelos/as responsáveis da escola e pela professora de Biologia, que recebeu a mim e a minha dupla com educação e aceitou nos supervisionar, facilitando os trâmites burocráticos do estágio e possibilitando o início dessa jornada. Decidimos, em conjunto, nos dedicar à 2ª série do Ensino Médio, especificamente à turma ‘C’, que era composta aproximadamente por 35 estudantes.

Os primeiros dias foram dedicados a observar a dinâmica escolar e tudo o que acontecia ali, incluindo o próprio espaço, as aulas da professora e os/as educandos/as. Na primeira vez, acordei animada e encorajada para conhecê-los, mas em sala de aula logo me frustrei por não ter tido a oportunidade de me apresentar e contar o que eu estava fazendo ali. A professora iniciou a aula e em 50 minutos, que pareceram passar em uma velocidade grande, a finalizou. Sim, o tempo de regência era de 50 minutos em dois dias da semana e isso me fez sentir insegurança e confusão, porque gostaria de ter mais tempo para aulas mais dinâmicas.

Seguindo os dias de observação, também foi seguindo a avalanche de sensações.

O incômodo de parecer estar ali sem propósito era grande — digo sem propósito porque ainda não tinha conseguido criar laços e, para mim, a afetividade e o conhecer são importantes. Junto a isso, não estava sentindo conforto na forma que os/as educandos/as eram tratados, muitas vezes parecia que sua “capacidade cognitiva” era questionada, que não podiam ser desafiados porque não conseguiriam ultrapassar o desafio, que o conhecimento era “demais” para aquelas pessoas. Para mais sentimentos e desconfortos, senti injustiça. Eles/as tinham direito, podiam e hoje, posso afirmar, podem!

A partir de tantos percalços, a relação com a supervisora não se desenvolveu de forma ideal. Muitas vezes enviei mensagens e não obtive respostas no tempo que precisava e a comunicação se tornou bem difícil. E então, a regência chegou.

Espinhos e flores

Após as observações e planejamentos, eu e minha dupla ficamos responsáveis pelo 2º bimestre na turma para lecionar os conteúdos de classificação biológica, vírus, bactérias, epidemias, pandemias, endemias, algas e fungos. Em relação à avaliação, não quisemos aplicar apenas uma prova teórica ao fim do bimestre, mas propomos a entrega de resumos semanais que poderiam auxiliar na revisão dos conteúdos e exercício da escrita, juntamente com um trabalho sobre doenças bacterianas.

Durante todo esse período, tentamos não impor formas “corretas” de elaborar as ativi-

dades, preferimos deixá-los livres em relação ao formato e ao que poderiam nos apresentar. A primeira aula foi uma dinâmica de apresentação, já que não havia tido a oportunidade antes e além de querer saber só o nome daquelas pessoas, buscamos entender o que eles gostavam de ouvir, jogar, ler e estudar. Foi um momento muito bacana e ali vi um espaço aberto para novas relações serem formadas. Ao longo do bimestre, por causa do tempo curto, o formato tradicional predominou nas aulas, mas nos esforçamos para trazer elementos dinâmicos. Novamente, sobre os sentimentos, senti muita alegria e muito orgulho ao ver minha dupla à frente daquela sala. Na verdade, parecia bem mais “ao lado” do que à frente em si.

Quando chegou a minha vez, também senti muita felicidade por estar tendo a oportunidade de conhecer e participar daquilo tudo com aquela turma. Também foi como se tudo tivesse se encaixado e tivesse feito algum sentido. Percebi que na maioria das oportunidades que tive de estar em sala, me senti assim: com sentido. Os/as educandos/as estavam interessados/as em nossas aulas, vez ou outra faziam perguntas e pareciam muito querer ouvir o que estávamos dizendo. Esse caminho, que começou com alguns espinhos, agora me mostrava flores e uma estrada que ainda não era tão bonita. Aliás, acho que não precisava ser bonita, era diferente. E o diferente me acolheu. Inspirada pela diferença, escrevo:

“Torto e diferente é esse caminho
Mas quem o escolheu assim?
Na maioria das vezes é como um passarinho
Que cresce com dificuldade, voa e sobe

Mas nem sempre é como Jasmim

Essa estrada pode ser alegre e com
boniteza

De nada adianta se não há
Precisa ter esperança, força para lutar
E também para continuar

A troca de saberes tem atenção e diver-
sidade

Tem respeito com as outras metades
Esse caminho é torto, diferente e cheio
de oportunidade

Mas jamais vai ser sozinho.”

(Andressa Lima da Silva)

Aceitar a estrada inesperada

As sensações no espaço escolar foram muitas, passaram de desconfortáveis a confortáveis, voltando para os desconfortos e indo para os confortos. A estrada no ensino é assim, tal como é a vida. Em um momento que me sentia desencorajada por causa da relação com a supervisora, me vi posteriormente instigada a ir adiante. Isso não foi graças a mim ou de mim para mim, mas veio das muitas inspirações que acompanhei nesse tempo. Em primeiro lugar, minha dupla, que em meus desânimos e momentos ruins me entendia, abraçava e se fazia presente. Depois, as conversas e trocas na própria turma da disciplina de Estágio, com os/as colegas e a orientadora, que encoraja e é tão sensível, atenciosa e inspiradora.

Carrego muita gratidão, afeto e admiração por quem ela é. Ainda, os/as próprios/as educandos/as, os percebi criativos/as, comunicativos/as e capazes. Em um certo momento me perguntei se escolher essa escola teria sido a melhor decisão, por cau-

sa de todas as sensações estranhas que outrora havia sentido, por em um momento talvez não ter tido a sensibilidade de percepção, mas que hoje sei que são diferenças, apesar de estar atenta e continuar não concordando com muitas ações.

Éramos diferentes, todos éramos, todos somos. Me vi diferente — jamais em um sentido superior — da supervisora e diferente de muitos professores/as ali, principalmente quando tive a oportunidade de estar em um conselho de classe. Também percebi, durante a festa de São João da escola, que sou diferente dos/as educandos/as e que eles/as são diferentes entre si. É uma diversidade inquestionável e um brilho que não pode ser ofuscado. Nesse dia e em todos os outros que pude estar na presença daqueles adolescentes, os enxerguei como pequenas velas que resistem, persistem e insistem em brilhar. E que bom que brilham.

Nas reflexões que me acompanham desde o começo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que antes eram moldadas por não querer ser professora, agora sei — e fico feliz por saber — que não posso separar essa formação de mim. É mais que uma formação, é intrínseco. Ainda não sei as melhores formas de ensinar, nem tenho os melhores métodos, mas não quero desassociar o ser professora de mim.

Reflito sobre respeitar as diferenças, inclusive da supervisora, que antes eu via toda a situação como algo que não poderia de forma alguma ser assim, que talvez fosse falta de atenção ou interesse na própria supervisão. Não posso apontar tanto dessa forma ou esperar que minhas expectativas sejam imediatamente correspondidas, e

chego a conclusão disso ao passar por um momento de grande acolhimento que ela teve conosco já ao final do estágio, nos compreendendo e sendo extremamente gentil. Não posso esperar que as pessoas se encaixem e tampouco quero me encaixar, mas sim deixar ser, porque somos tantos, somos muitos, com muitas e diferentes vivências e experiências.

Nessa estrada que começou insegura, fui aprendendo a confiar, a me preparar e isso muitas vezes ia além de estudar. Quando chegava à escola e ainda não estava no horário, sentava em um banco em frente a algumas plantas iluminadas pela luz do sol e ali ficava, pensando sobre o caminhar que foi como eu menos esperei, mas acolho com muita gratidão tudo que vi e vivi.

Várias interferências no trajeto me fizeram chegar até aqui e chego com muita vontade de continuar aprendendo, de ser diversa, diferente, de ouvir e de sentir. Como disse Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*,

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1996).

Desta forma, dedico este relato aos alunos e alunas da turma 2^oC de 2022 da Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, que me ensinaram e me enxergaram. Em um momento da minha vida que

eu pouco sentia, o estágio no Ensino Médio e todos/as eles/as me trouxeram muitas emoções e muitas certezas: quero ser, me vejo e me torno bióloga e professora de ciências e biologia. E que essas nomeações não sejam apenas títulos, mas atuem como verdadeiros espaços para que oportunidades sejam criadas e existências sejam respeitadas.



Jardim na entrada da Escola (Fonte: Andressa Lima da Silva/2022).

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra, 2019.

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

Saúde mental na escola: uma experiência no estágio supervisionado em Gestão e Coordenação pedagógica

*Maria Eduarda Oliveira Moreira
Raquel Gomes Gadêlha*

11

Este relato pretende descrever a experiência da prática de estágio supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica do curso de Pedagogia Presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que teve como culminância a realização de um projeto de colaboração sobre Saúde Mental. O presente relato também busca discutir sobre as funções do coordenador pedagógico e a importância deste profissional para tratar das questões individualizadas de cada turma dentro da escola.

Mesmo sabendo das dificuldades que o coordenador pedagógico carrega em conseguir se articular com os professores para planejar atividades individuais para cada turma, é possível enxergar a necessidade dessa atividade ao ser desenvolvida. De acordo com Libâneo (2005, p. 61):

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, forma de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Conseqüentemente a presença do coordenador pedagógico se torna necessária nas etapas de planejamento, junto aos professores e apoio pedagógico, proporcionando momentos de reflexão das práticas educativas executadas e repensar mudanças que causem impacto diretamente nas aprendizagens dos alunos.

A escola onde a prática de estágio aconteceu está localizada na Zona Sul de Natal/RN, que oferta o Ensino Fundamental II (6ºano ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ºano ao 3ºano), tendo como participantes a pro-

fessora do componente curricular Biologia e os alunos do primeiro ano do Ensino Médio. A experiência foi vivenciada pelas estagiárias e teve sua realização entre o mês de abril e o mês de junho de 2022.

Durante o estágio de coordenação foi traçado alguns planos de orientação à atuação dos estagiários, que consistia em períodos de observação, participação, planejamento e execução do projeto de colaboração a serem cumpridos dentro de uma carga horária de no mínimo quarenta horas. Então, para melhorar a organização, dividimos em datas específicas, facilitando o cumprimento do nosso planejamento, associado às aprendizagens adquiridas durante o processo. Nesse sentido, a nossa participação dentro da escola aconteceu de abril a junho, uma vez por semana, e foi dividida em seis horas por dia no turno matutino durante o período de observação, participação e planejamento e duas por dia no turno vespertino para a aplicação do projeto de colaboração.

Partindo do momento de observação, participação e diálogo com a coordenadora pedagógica, supervisora do estágio, identificamos que existe a preocupação por parte da coordenação e apoio pedagógico da Escola em desenvolver planejamentos individuais para cada turma, enxergando as potências e dificuldades, trabalhando-as para contribuição dos conhecimentos de cada aluno. Em vista disso, notou-se que os alunos estavam com diversas demandas em relação à saúde mental, especificamente a turma do primeiro ano vespertino que escolheu como tema da disciplina a saúde mental.

Então, por sugestão da coordenadora,

procuramos a professora de Biologia para que fizéssemos uma pequena participação na disciplina com uma proposta de colaboração. A professora nos atendeu com rapidez, concordou e se mostrou solícita em ajudar no que fosse necessário. Com isso, buscamos conhecer a turma, entender e ouvir cada um deles de forma individual para dar início ao planejamento das atividades.

Assim, na metodologia do nosso trabalho, optamos em desenvolver oficinas pedagógicas porque sabemos que através delas podemos construir de maneira coletiva diversos conhecimentos levando em consideração que “o conceito de oficinas aplicado à educação refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros.” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013). As oficinas tiveram duração de três encontros de 45 minutos cada, durante as aulas do componente eletivo ministrado pela professora de Biologia, e apesar de alguns contratemplos, conseguimos realizá-los com bastante qualidade.

Nesse sentido, ao longo deste relato nos dedicaremos a refletir sobre o papel do coordenador pedagógico à luz da literatura na área por meio da articulação com a experiência vivenciada durante o projeto de colaboração. Para isso, retomaremos as etapas iniciais de planejamento e detalharemos as oficinas realizadas.

O coordenador pedagógico é um profissional de extrema importância no ambiente escolar e sua forma de atuação tem implicações significativas para o coletivo. Nesse sentido, em meio a rotina muitas vezes agitada com situações emergenciais a serem resolvidas não podemos esquecer que mais

do que exercer múltiplas tarefas, o coordenador é um “articulador dos processos de ensino aprendizagem, sendo de fundamental importância na organização do trabalho das unidades escolares, demandando, portanto, a realização de muitas atividades ao mesmo tempo e espaço (PRETTO, 2016, p.4).

É importante ressaltar que a organização do trabalho pedagógico é um dos eixos estruturantes do trabalho do coordenador nas unidades escolares. Sendo assim, a articulação entre os setores da comunidade escolar e o olhar atento para as necessidades que se apresentam, sejam elas de curto, médio e longo prazo, são inerentes ao desempenho dessa função. Portanto, se torna imprescindível que o coordenador pedagógico seja um investidor e promotor do trabalho coletivo, como afirma Silva (2020, p. 103):

O coordenador precisa investir na parceria, no trabalho coletivo, para a construção de uma nova perspectiva, um novo sentido, que permita projetar um olhar reflexivo e crítico sobre a sua prática com o propósito de facilitar a administração dos problemas envolvidos no cotidiano escolar.

Dessa forma, na experiência do estágio supervisionado em coordenação pedagógica, como estagiárias tivemos a oportunidade de realizar um período de observação participante para nos inserirmos no ambiente da escola e conhecermos as suas demandas como também o acompanhamento do trabalho da coordenadora pedagógica. Em diálogo com a professora supervisora, identificamos que existia uma demanda específica na escola acerca do trabalho com saúde mental e que a proposta do estágio

de, ao final, promover um projeto colaborativo nos permitiria contribuir com a escola para o atendimento dessa necessidade.

Também no período de observação percebemos que entre as práticas da escola estava a realização de planos individualizados para atender necessidades específicas. No período que estávamos na instituição, uma das profissionais do apoio pedagógico estava planejando um projeto para o 6º ano sobre inclusão e pudemos acompanhar alguns aspectos dessa atividade. Podemos dizer que essa prática foi um dos pontos que nos chamou a atenção pois identificamos que havia uma preocupação em ouvir e olhar as necessidades que aquela turma apresentava.

Assim, a coordenadora nos informou que a turma do primeiro ano do Ensino Médio do turno vespertino estava cursando um componente curricular eletivo sobre saúde mental, cuja a temática foi escolhida pelos próprios alunos e que em colaboração com a professora poderíamos pensar o nosso projeto de colaboração coletivamente com a docente por meio do planejamento e desenvolvimento de estratégias que pudessem aprofundar o que já estava sendo construído.

Como destaca Pretto (2016, p.7): “concebemos o planejamento como instrumento teórico-metodológico para a intervenção na realidade. Dessa forma, o planejamento é imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico”. Portanto, pensar em um projeto de colaboração significou para nós o exercício prático do ato de planejar com intencionalidade. Ao definirmos que esse seria o nosso projeto de colaboração, nos

dedicamos a pensar como melhor poderíamos executar a proposta e como poderíamos superar os desafios de mergulhar em uma realidade nova e de construir uma proposta exequível e coerente.

Nessa etapa, pudemos experimentar que a articulação entre a coordenação e os docentes é fundamental para um trabalho dessa natureza. Ao dialogarmos com a professora sobre a proposta, entramos no processo de escuta do que já havia sido feito para que de forma coletiva chegássemos no melhor resultado possível para a turma. Nesse sentido, acreditamos na importância do papel do coordenador pedagógico para o trabalho docente, como afirma Pretto (2016, p.9) o coordenador, “contribuirá na prática docente na medida em que oferecer suporte didático-pedagógico ao educador, para que este aprimore o seu desempenho na sala de aula”.

As três oficinas planejadas foram pensadas levando em consideração a avaliação diagnóstica feita com os alunos acerca de suas percepções, gostos e interesses sobre a temática, com o objetivo de construção coletiva da proposta com eles. Para a realização das oficinas foi necessário adentrar na temática escolhida visto que o trabalho com tema possui um grande potencial. Desse modo, é importante destacar que pensar a respeito de saúde mental no ambiente escolar é saber que:

A literatura em Saúde mental tem identificado o sistema escolar como um espaço estratégico privilegiado na implementação de políticas de saúde públicas para jovens, passando destacá-lo como principal núcleo de promoção e prevenção de Saúde mental

para crianças e adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de riscos ligados à saúde mental. (VIEIRA. et.al, 2014 p. 16)

Portanto, após as pesquisas realizadas estruturamos os dois primeiros encontros com dinâmicas de grupo para interação e conhecimento do grupo e para finalização do projeto convidamos uma psicóloga que mora próximo à escola para a realização de uma roda de conversa a respeito de um dos temas que mais aparecem na avaliação diagnóstica feita com os alunos, que foi: “como ajudar pessoas com transtornos mentais.”

Os momentos das oficinas foram de trocas e aprendizados. Os alunos tiveram o seu espaço de fala e de contribuições e nós pudemos perceber que discutir sobre a temática realmente era de interesse deles e que a visita de um profissional, ainda que de forma pontual, contribui para aprofundar o que até então havia sido construído no componente curricular eletivo.

Em toda a realização do projeto, percebemos a necessidade de uma boa articulação com os setores da escola, pois precisamos envolver os alunos, a professora responsável pela turma, a supervisora do estágio e a gestão, tendo em vista que solicitamos materiais da escola para que pudéssemos executar algumas atividades presentes na proposta.

Sendo assim, durante a experiência do estágio foi possível entendermos que o coordenador pedagógico não deve ser uma figura autoritária e distante das necessidades da comunidade escolar mas que, “uma

vez que sua função consiste em articular as relações entre os atores que compõem a escola, faz-se necessário entender que ele atua em um espaço de mediação e interação entre todos.” (SILVA, 2020, p.104). Sendo assim, é importante que se construa relações dialógicas e construtivas.

À guisa de conclusão, podemos dizer que o estágio supervisionado em gestão e coordenação pedagógica é de grande importância para a formação inicial dos licenciados em Pedagogia visto que o componente curricular proporciona aos estagiários a oportunidade de aliar a teoria à prática por meio da experiência real (com problemas, desafios e superações) em uma instituição escolar da rede pública.

Dessa forma, em nossa futura prática profissional teremos uma nova visão acerca das funções do coordenador pedagógico e de suas possibilidades de atuação como também da essencialidade do exercício de uma boa gestão e liderança para que se busque melhorias para a comunidade escolar.

Também podemos dizer que através do estágio, tivemos uma experiência em sala de aula muito valiosa, a troca de conhecimento com a professora e com os alunos, traz à tona o olhar para o outro como um igual, esquecendo os títulos e funções por alguns instantes, pois cada ser traz consigo suas próprias aprendizagens de mundo e poder compartilhar a nossa com os estudantes do 1º ano foi gratificante.

Ao ouvir o retorno da professora de Biologia em relação às oficinas desenvolvidas, percebemos a importância dos estagiários nesse espaço de coordenação, porque en-

quanto aprendemos sobre atividades práticas e burocráticas de um coordenador pedagógico, também conseguimos olhar o professor e aprender com sua prática em sala de aula, assim afirmando o valor do trabalho colaborativo entre o coordenador pedagógico e o professor.

Então, analisando tudo que fizemos ao longo do processo de estágio, podemos dizer que conseguimos alcançar êxito no decorrer da prática realizada, compreendemos a necessidade de um coordenador e das suas atividades indispensáveis para a comunidade escolar, o respeito a cada membro dessa comunidade e as relações construtivas, sabendo que, todo o trabalho em equipe precisa estar centrado nos grandes protagonistas do processo escolar, os alunos.

Referências

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Oficinas. Disponível em :<https://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/> . Acesso em: 21 de junho de 2022.

LIB NEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 8.ed.São Paulo:Cortez, 2005.

PRETTO, Maria. O coordenador pedagógico e a mediação do plano de trabalho docente. Métodos e técnicas de ensino, Curitiba, v.1, n.1,p.1-14, 2016

SILVA, Karina Gracielle de Jesus. Coordenação pedagógica: uma função fundada numa relação interpessoal . Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.14, n.2, 2020.

VIEIRA, Marlene et al. Saúde Mental da escola. ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo (org). Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014

ARTIGOS



**Teatro de muitos sentidos: a
experiência de ensino no Centro
de Apoio Pedagógico Iapissara
Aguiar**

*Kely Araújo
Jefferson Fernandes
Malu Maia*

1

Resumo: Esse artigo apresenta o relato da experiência do Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado no Centro de Apoio Pedagógico Iapissara Aguiar, que atende alunas e alunos, com deficiência visual, da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte. Nessa vivência, o principal objetivo era possibilitar um teatro que pudesse ser feito para e por pessoas com deficiência visual. Se estabelece aqui um caminho e experimentam-se estratégias para uma educação na área do teatro que considere todas as singularidades e os diversos sentidos que proporcionam uma experiência estética orientada pela não visibilidade. A partir da contação de história e da audiocena, explora-se a multissensorialidade como campo de fruição no viés da não visibilidade, ressaltando a importância da acessibilidade que inclua as alunas(os) como agentes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência visual; Ensino de teatro; Audiocena; Contação de história.

Introdução

Apresenta-se nessa escrita um pouco do que experimentamos no Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O campo de desenvolvimento deste estágio foi o Centro de Apoio Pedagógico Iapissara Aguiar - CAP/RN da cidade de Natal/RN, que atende alunas e alunos com deficiência visual da rede pública de educação do estado.

Ocupamos esse local nas segundas e quintas, revezando entre o horário da manhã e da tarde, do dia 31/05/2022 ao dia 25/07/2022, levando em consideração o recesso que atravessa esse período. A instituição atende estudantes do nível fundamental e médio, no entanto a nossa pesquisa é pautada nas(os) alunas(os) do ensino fundamental. Dessa forma, no primeiro momento, observamos cerca de dez estudantes em uma rotatividade que envolve as disciplinas: Leitura e Escrita, Matemática, Informática Acessível e Música. Em seguida, no segundo momento, começamos a intervenção de forma assídua na disciplina de música.

Compreendendo que a sala de aula deve ser um lugar, antes de qualquer coisa, de possibilidades e acessível a todas e todos, optamos por adentrar ao espaço do CAP para realização do nosso estágio, principalmente por fazermos parte do projeto de extensão “O que Os Olhos Não Veem - A Cena Pelo Avesso e Pelo Verso”, coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, que tem como objeto de pesquisa o teatro e a não visibilidade, a cena teatral como um “lugar que não se vê”, experimentando assim o contrário da ideia etimológica da palavra teatro e servindo ao espectador o conhecimento e a experiência de um espetáculo pela ausência da visão.

Como menciona Debora Diniz, Livia Barbosa e Wederson Rufino dos Santos em seu artigo “Deficiência, Direitos Humanos e Justiça”: “Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.65). Entendendo a segregação gritante das pessoas com deficiência visual — particularmente nas escolas regulares que, apesar das políticas de inclusão e acessibilidade garantidas pelo Art.1º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015), ainda não são oferecidas condições o suficiente para que a participação seja efetiva e o ensino seja garantido a todas e todos —, nós decidimos atuar nessa área como forma de repensar as práticas e desenvolver caminhos para uma educação que considere outras formas de aprender e de ensinar.

Nesse sentido, trazendo para o âmbito do teatro, é notório que a maioria das práticas artísticas e educacionais se desenvolvem em uma perspectiva visocêntrica, excluindo as demais possibilidades de fruição e atuação. Pensando que:

[...] a consideração das pessoas com deficiência visual como sujeitos de direitos, seres humanos, protagonistas de suas próprias vidas, agentes promotores de experiências, de saberes e de leituras, promotores, portanto, de práticas culturais que dialogam com a vidência do mundo. (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p. 14),

podemos compreender que é necessário rever as formas de ensino no campo do teatro de maneira a garantir a inserção dessas pessoas e suas diversas possibilidades. Inserindo-as na cena teatral como espectadores, assim como proponentes e atuantes. Dessa forma, passamos a pensar em oficinas que colocassem as alunas e os alunos nessa posição, indo da construção dramatúrgica até a sonoplastia das cenas, estabelecendo um diálogo sobre o teatro acessível e a ocupação desse lugar por essas pessoas na função de promotoras de novas experiências.

Conhecendo o CAP

O Iapissara Aguiar, como já citamos, é um Centro de Apoio Pedagógico às alunas e alunos com deficiência visual. Nesse espaço, os estudantes têm acesso a diversas aulas como a de Leitura e Escrita, na qual pratica-se essas habilidades e uso do braille; Informática Acessível, onde eles aprendem a fazer uso do computador a partir de programas como Dosvox, que facilitam a comunicação e o manuseio do aparelho por meio de comandos de voz; Matemática, que ensina a manusear, por exemplo, o soroban, utilizado para fazer cálculos matemáticos; Mobilidade, para facilitar a locomoção, aprenderem o que é esquerda, direita, a como manusear a bengala e realizarem ações cotidianas; E, por fim, também fazem aulas de música, aprendendo sobre os instrumentos, ritmos, compassos e sonoridades.

Todo trabalho realizado nessas aulas é bastante individualizado, visto que alguns

estudantes possuem baixa visão, então, na aula de leitura e escrita, por exemplo, não necessariamente precisam do braille; outros possuem cegueira total, porém tem mais facilidade com a máquina de escrita do que com o braillex ou com a prancheta. Portanto, esses atendimentos são feitos de acordo com a especificidade de cada aluna ou aluno, fazendo com que eles aprendam e pratiquem os recursos que lhes são favoráveis, sendo possível ampliar suas possibilidades dentro de sala de aula de suas escolas regulares e no seu convívio social.

Uma grande dificuldade encontrada pelo CAP é a constância desses estudantes nas aulas, que, em muitos casos, é impossibilitada. Várias dessas alunas e alunos dependem do Estado, visto que estão em situação de vulnerabilidade econômica, a maioria são dos interiores do Rio Grande do Norte e ficam à mercê do transporte da prefeitura, então quando esse não é disponibilizado, eles não conseguem estar presente. Fora que, infelizmente, muitas pessoas com deficiência visual acabam precisando bastante de outras pessoas para se locomover fora de suas casas, principalmente as alunas e alunos que vão para o CAP, justamente porque a maioria delas ainda são crianças e adolescentes. Dessa forma, quando não há quem leve, eles acabam perdendo aula, fator que complica bastante a situação e faz com que muitos só estejam presentes em um dia na semana e às vezes nem isso.

Além dessas questões, também existem outros pontos que, em muitos momentos, dificultam a participação efetiva e o acompanhamento dessas pessoas. O CAP recebe alunas e alunos com múltiplas deficiências, que não somente visual, como por exemplo, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, dentre outras; fazendo com que a dependência para locomoção seja ainda maior e requerendo um atendimento ainda mais individualizado, levando em consideração sua própria aprendizagem, que necessita de uma maior atenção.

Outro ponto é o processo de descoberta da cegueira e a aceitação dos indivíduos e familiares. Nesse período que passamos no centro, percebemos que ainda existem muitos tabus a respeito da deficiência visual e que o processo de transição, principalmente nos casos de cegueira adquirida, é muito delicado para essas pessoas e seus familiares. Nos momentos de observação, vivenciamos alguns casos de transição para cegueira. Um desses casos, o aluno passava da escrita para introdução ao Braille, sendo necessário todo um trabalho por parte do CAP para que os pais, apesar da resistência, acompanhassem esse processo e auxiliassem na nova fase que se iniciava. A bengala é outro elemento que gera esse movimento nos pais, porque parece reafirmar a cegueira e a condição que agora se instaura.

Nesse sentido, conhecer o espaço do Centro de Apoio nos coloca em um lugar de muitos questionamentos e, principalmente, de mudança, identificando a necessidade constante de revisar nossas práticas e de dialogar com todas as questões que podem surgir no processo de ensino e aprendizagem.

Musicalidade e deficiência

Considerando as aulas de música que se desenvolvem no âmbito das artes na realidade do CAP, delimitamos nosso campo de observação e desenvolvemos, para além do apoio às atividades realizadas nesses momentos, o planejamento de atividades pedagógicas na área do teatro que considerassem os conteúdos abordados pelo professor de música, assim como todo o trabalho que já era feito com as alunas e alunos.

Ao adentrar esse espaço, nos sentimos contempladas com a abordagem que encontramos, uma vez que, como interessadas na área da deficiência visual e teatro, já identificávamos a música e as sonoridades como um dos principais recursos na construção cênica e estética de um teatro acessível. Na disciplina de música são trabalhados conceitos como som e silêncio, intervalos musicais, ritmo, compasso, dentre outros, abordados junto com instrumentos musicais, de acordo com a realidade de cada estudante.

No primeiro momento, trabalhou-se na disciplina o ritmo do Forró, preparando os alunos para o São João e para as possíveis apresentações nessa comemoração, que se deu no mês de Junho. Para além da apresentação musical, os alunos também se prepararam para apresentação de uma dança Pavana, que de acordo com o professor, originou as quadrilhas juninas hoje conhecidas. Auxiliamos nos ensaios e na apresentação desse trabalho que culminou na festa junina, como representado a seguir:



FIGURA 1: Apresentação musical.

Fonte: Acervo do grupo.

Na volta às aulas, após o recesso, realizamos nossa primeira intervenção, que se dá no formato de contação de história, por meio de uma audiocena intitulada “Não Me Disseram Que a Saudade Estava Aqui”. A audiocena consiste em uma cena sonora na qual não temos a visão como norteadora e realizamos a contação com ênfase nos recursos sonoros e sensoriais, com todos os participantes vendados, buscando experimentar a multissensorialidade como possibilidade para um teatro acessível. As autoras Keity Laskos e Maria Elganei Maciel muito bem nos falam que “É importante o professor considerar relevante a contação de histórias para o desenvolvimento dos alunos, pois esta é uma forma de aprimorar sua visão de mundo.” (LASKOS, ELGANEI, 2017, p. 16).

Assim, considerando as sonoridades abordadas dentro da contação de história também como fonte do despertar imagético, estimula-se o diálogo e a prática acerca da acessibilidade, com o objetivo de abrir espaço para que as(os) estudantes possam desenvolver narrativas pessoais e compartilhá-las a partir da fruição dessa história.

Levando em conta, principalmente, que as(os) participantes se utilizam de outras formas de interpretar o mundo, que não pela visão, sendo esse um recurso ainda centralizado nos ambientes de ensino e em processos artístico-culturais, como menciona Thiago Cerejeira em sua dissertação: “Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola.”:

Há um arranjo, uma estruturação que também conduz ao prazer, conduz à questão da leitura, ao exercício do sensível, das matrizes que vem do campo da escuta, que é o campo da arte. Porque partimos da premissa que a peça sonora, a contação de histórias e a audiodescrição podem ampliar essas interações (CEREJEIRA, 2020, p.52).

Nesse sentido, utilizamos a contação de história e a audiocena como recursos ampliadores dos sentidos, fazendo com que fosse possível adentrar um novo espaço e um lugar do sensível que iria possibilitar, no segundo momento, a narração das sensações evocadas por essa experiência e também as narrativas pessoais que nesse instante fariam sentido para elas e eles compartilharem.

Para além dos estudantes, algumas mães e professores participaram desse momento (Figura 2). Logo após a audiocena, iniciamos o diálogo sobre os personagens que compunham a história, as sonoridades e quais os elementos sensoriais que eles mais haviam gostado. Rapidamente, responderam sobre o cheiro do café, o vento forte e as gotinhas de água que sentiram na experiência:

ALUNO 1: *Eu gostei do cheiro de café.*

ALUNA 2: *De onde está vindo o som? Passou um ventão.*

ALUNO 3: *Eu imaginei a sereia careca.*

PROFESSORA 1: *Vocês jogaram água?*

Muitos diálogos surgiram a partir da audiocena e tantos os alunos, como os professores e pais que participaram, sentiram vontade de comentar sobre a experiência, principalmente por terem acessado memórias do tempo da infância e porque, alguns deles, nunca haviam participado de uma experiência assim.



FIGURA 2: Fruição da audiocena.
Fonte: Acervo do grupo.

Ao questionar sobre as músicas e sonoridades percebidas, imediatamente eles começaram a identificar os instrumentos musicais presentes, os sons que compunham a paisagem sonora e os ritmos. Alguns se atentaram aos detalhes sonoros mais explícitos, outros tiveram sua atenção voltada aos passos que apareciam em uma segunda camada sonora ou até mesmo a flauta que passava na música em segundo plano, mas todos eles conseguem identificar os recursos e entender de que forma esses conseguem auxiliar na narrativa. Compreendendo melhor a maneira que essas alunas e alunos se colocavam dentro de cena, seguimos o nosso planejamento, em diálogo com os professores e a coordenação para a próxima proposição.

Após nossa intervenção, na disciplina de música se deu início a contextualização do Folclore Brasileiro, considerando que essa data estava próxima. O professor começou a inserção do gênero musical Coco de roda, fazendo uso das narrativas nordestinas que mais se aproximam da realidade dos alunos e que, mesmo desconhecidas para alguns, está intimamente relacionada a nossa região.

Em diálogo com o professor, começamos a trabalhar com o Coco de roda pensando nele como possibilidade para nosso experimento seguinte, que se utilizaria das lendas folclóricas para criar, junto com os alunos, uma audiocena, que agora contava com eles no lugar de propositores e criadores.

Teatro de Muitos Sentidos

Seguindo a perspectiva da contação de história, iniciamos o processo de construção da audiocena, a partir do Folclore Brasileiro. Apresentamos algumas lendas para que as alunas e alunos escolhessem uma, que seria desenvolvida pensando na experiência da não vidência. A primeira leitura tinha como intuito a identificação dos personagens e elementos centrais dessas narrativas que, por meio do diálogo, vão se aproximando da realidade de cada um ou, até mesmo, suscitando a memória de outras histórias já ouvidas por elas(es).

A turma da manhã escolheu trabalhar com a Lenda da Manioca e a turma da tarde com a Lenda da Vitória Régia. Após escolherem, iniciamos outra leitura, agora mais devagar, para que cada um pudesse se atentar aos elementos que surgiam, pensando em sons, cheiros, músicas e objetos que poderiam ser utilizados como potencializadores desta audiocena. Ao decupar as partes da narrativa, fomos aos poucos identificando as possíveis inserções, as alunas(os) participaram efetivamente e foram eles que identificaram e escolheram todos os elementos.

Conforme passávamos cada parte, íamos registrando as observações, como no fragmento da Lenda da Manioca:

Mas a menina continuava quieta, cheia de sonhos na cabecinha. Mani parecia esconder um mistério (Suspense com som do tambor). Uma bela manhã, não se levantou da rede. O pajé foi chamado. Deu ervas e bebidas à menina (Aluno 1 e Aluna 2 passando o cheiro). Mas não atinava com o que tinha Mani. Toda a comunidade andava triste. Mas, deitada em sua rede, Mani sorria, sem doença e sem dor. (Música: Aluno 3 - os demais tocam seus instrumentos).

Para as inserções cada um trazia uma ideia, era possível perceber que estavam à vontade para falar, compartilhar seus pensamentos, história e se colocarem como criadores da cena. A turma da manhã, que contava com mais jovens e adultos, participou de forma mais espontânea, pedindo para falar, para ser um personagem e até agindo na hora da cena com a inserção de um som ou instrumento. O jogo de atenção que se estabeleceu possibilitou o engajamento de todos na atividade e evidenciou o ânimo de estarem produzindo um material que possivelmente seria assistido por outras pessoas na condição também de não videntes.



FIGURA 3: Construção da audiocena com a turma 1.

Fonte: Acervo do grupo.

Após concluir todas as partes da cena, passamos, algumas vezes, para fixar e marcar bem cada elemento, até que todas e todos estivessem confiantes e seguros em seu papel. Considerando a culminância do folclore que acontecerá nos dias 22 e 25 de agosto, as(os) professoras(es) continuam ensaiando a audiocena para que possam apresentar nessas datas para os familiares que participarão desse momento.

Considerações finais

Olhando com cuidado todo o percurso do Estágio Supervisionado de Formação de Professores III, chegamos até aqui com a certeza de que estamos apenas no começo de um caminho que enxerga a educação como um lugar de potencialidades, que considera todas e todos e não determina limites para participação efetiva dessas pessoas.

Essa experiência evidencia uma vontade enorme por parte das alunas e alunos com deficiência visual de ocupar o lugar da cena, de criar, estar no palco e fazer parte de algo que, na maioria das vezes, negligencia sua participação. Muitas são as possibilidades, nesse relato traçamos apenas uma das formas de fazer com que o Teatro chegue e se faça para todas as pessoas.

O ganho não se dá apenas para nós, que vivenciamos um rico trajeto na formação das professoras que estamos nos tornando, mas também para o CAP, coordenação e professoras (es), que identificam a importância de atividades como essa e incentivam a realização, percebendo o desenvolvimento dos alunos e as habilidades artísticas de cada um. Ainda mais, acreditamos ter alcançado algumas casas, de mães e pais que agora veem seus filhos ocupando lugares que ainda não haviam ocupado, é nesse momento que ressaltamos: é possível! E eles sabem e mostram que conseguem.

Isso nos leva a compreensão larrosiana de experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Esperamos que esse tempo de convívio e aprendizagem tenha sido um acontecimento, ressignificando trajetórias e incentivando pessoas a ocuparem os lugares que são, por direito, delas.

Referências

ALVES, Jefferson Fernandes; CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Visualidade e audiodescrição: a cena teatral sob o ponto de vista da deficiência visual. *Revistas Aspas. USP*, vol. 10. n.2, p. 08-23, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19, p. 20-28.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Brasília.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola. 2020. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS; Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

LASKOS, Keity. Contação de História na Educação Infantil: O Despertar da Imaginação. Orientadora: Maria Elganei Maciel. 2017. 33f. TCC (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia, Instituto Superior de Educação Sant’Ana, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: Contação de História na Educação Infantil: O Despertar da Imaginação | Trabalhos de Conclusão de Curso - Faculdade Sant’Ana (iessa.edu.br).

O Estágio Supervisionado para Formação do Professor de Geografia no ensino remoto emergencial

*Leonardo Cardoso Silva Cansanção;
Marcus Vinícius dos Santos Silva;
Renata Costa Gomes;
Paulo César de Oliveira*

2

RESUMO

O Estágio Supervisionado é uma atividade prática e reflexiva fundamental para formação dos futuros professores de Geografia, no qual as aprendizagens essenciais ao exercício docente são desenvolvidas. Os objetivos desta pesquisa são: a) Entender a importância do Estágio Supervisionado para formação dos licenciandos em Geografia; b) Compreender como o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte, pode influenciar na formação dos estagiários, considerando o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa pesquisa tem uma metodologia qualitativa de cunho dedutivo exploratório a partir da utilização do Google Formulário (questionário misto) e revisão bibliográfica. Os resultados constataram que os estagiários são conhecedores da importância do Estágio Supervisionado e das suas dificuldades considerando o ERE; mobilizam os conhecimentos geográficos de forma diversificada; acreditam que o Estágio Supervisionado foi contribuidor para formação inicial docente na pandemia e que influenciou positivamente para a atuação do magistério ainda no contexto do ERE.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores em Geografia; Pandemia da covid-19.

INTRODUÇÃO

Em decorrência da disseminação desenfreada do vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como coronavírus, as instituições de ensino do Brasil atendendo às recomendações sanitárias restritivas de ordem planetária, suspenderam as suas atividades presenciais e a partir disso foi imperativo criar estratégias educacionais para que o contato entre professor-aluno e aluno-escola não fosse totalmente comprometido. De tal modo, o Estágio Supervisionado foi também bastante prejudicado, pois muitas vezes depende das atividades presenciais para que a formação dos futuros professores seja fortalecida. Nesses moldes, diante de dificuldades de ordem logística, financeira e da formação inicial dos professores foram oriundas incertezas quanto às observações e regências e demais atividades exercidas pelos estagiários e a manutenção de uma educação de qualidade (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Considerando esse período atípico, ao menos da história recente da humanidade, decorrente do evento geográfico da pandemia da covid-19, o Estágio Supervisionado deve mais ainda ser encarado como um componente curricular indissociável da formação docente e que não deve ser visto como uma atividade eminentemente burocrática, mas prática, de forma dinâmica e aberta a mudanças (KULCSAR, 2012). Entendendo o Estágio Supervisionado como o eixo de reflexão sobre a profissão que o ainda licenciando vai ou não assumir ao fim dela e atento às complexidades do contexto atual, o professor de Geografia deve entender o campo de estágio como oportunizador de um campo social imprescindível

à atividade reflexiva e de pesquisa.

Pensando assim, a justificativa desse trabalho se delinea em corroborar com a formação inicial do professor de Geografia em um contexto social imerso de desafios e incertezas para que os discentes entendam o Estágio Supervisionado como uma ação necessária para construção de saberes teóricos e práticos que possam servir como um norte geográfico na reflexão de suas práticas docente e na condução de suas aulas enquanto professores regentes. Essa pesquisa tem como objetivos: a) Entender a importância do Estágio Supervisionado para formação dos licenciandos em Geografia; b) Compreender como o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Mata Norte, pode influenciar na formação dos estagiários futuros professores, considerando o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para atingir tais anseios, essa pesquisa esteve sustentada em uma atividade investigativa qualitativa, sob a perspectiva do método dedutivo exploratório. Como procedimentos de análise e coleta de dados buscou-se por meio de uma pesquisa eletrônica (artigos, dissertações e livros) e pelo Google Formulário encontrar respostas fidedignas que embasassem os objetivos já sinalizados.

A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O Estágio Supervisionado é um campo de estudo fecundo ao conhecimento e à compreensão da Instituição Escola e sua realidade a qual os licenciandos supostamente vão atuar ao fim da graduação, sendo de extrema importância para experimentar na educação básica os desafios e as possibilidades da complexa realidade escolar e do ser professor(a), inclusive, conhecendo o trabalho pedagógico ora observado e refletido, ora colocado em prática pelos estagiários. Diante disso, o Estágio Supervisionado objetiva a relação mútua entre a Universidade e a Educação Básica e no que em ambas são produzidos.

Menezes e Kaercher (2016) quando tecem discussões sobre a formação inicial docente dos professores de Geografia entendem que é emergente um paradigma educacional que tenha como subsídio uma racionalidade prático/reflexiva e para que isso seja possível é essencial, além de uma mudança curricular, transformações nas práticas pedagógicas dos formadores de professores, tendo em vista que esses supostamente foram formados sob uma racionalidade técnica-instrumental. Nesse sentido, com a participação dos sujeitos envolvidos na formação de docentes em Geografia esses desafios podem ser superados, embora não seja uma tarefa fácil.

Ciente de tal afirmação e considerando o que Pimenta e Lima (2006) e Almeida e Pimenta (2014) pontuam em seus trabalhos, o Estágio Supervisionado desde que seja vinculado a união da teoria e da prática e considere os elementos do contexto ao qual os sujeitos estão inseridos é um forte aliado na mudança da formação docente, inclusive

dos professores formadores de Geografia e dos próprios estagiários. Ambos encontram na escola básica um laboratório complexo do ato educativo que por meio de encontros de mediação podem construir em conjunto (Escola - Universidade) projetos de intervenção e (re)construir ideias e teorias que sejam favoráveis à compreensão da realidade vigente, por intermédio da relação dos saberes científicos e o contexto social.

Vallerius (2017) afirma que formar professores de Geografia é uma atividade complexa, uma vez que diversas ocasiões, momentos e espaços estão atreladas à formação da identidade do professor e ao seu campo de atuação profissional. Essa mesma complexidade se engendra tanto na formação inicial do professor, enquanto discente, até a sua vida profissional nas práticas vividas em sala de aula. Para tanto, o Estágio é também um espaço-tempo rico e necessário para experimentação de práticas pedagógicas e para reflexão docente, construindo posturas e atitudes a serem utilizadas na trajetória profissional (VALLERIUS, 2019).

Nesse entendimento, soa relevante ponderar que a formação inicial do professor de Geografia, por meio do Estágio Supervisionado, se constitui como uma atividade reflexiva que desempenha um papel fundamental na formação dele por meio do contato com a prática docente no ambiente presencial e/ou virtual da Educação Básica, das relações sociais nele estabelecidas e da relação teoria e prática que pode ser construída nos encontros de mediação dentro da Universidade. Posto isso, as práticas exitosas ou não observadas e/ou colocadas em prática no ensino básico e as limitações logísticas e estruturais da escola campo podem ser identificadas, discutidas e criadas estratégias de aprendizagem que minimizem eventuais limitações para prática pedagógica. Nas palavras de Vallerius (2017, p. 68):

Compreende-se que a universidade, por meio da formação inicial, deve propiciar, ao professor em formação, elementos necessários para o melhor e mais qualificado exercício da profissão. Isso não quer dizer que deve-se apresentar ao profissional todos os temas, assuntos e abordagens presentes no contexto escolar, visto que a escola e a Geografia escolar têm exigências muito mais dinâmicas, não são apreensíveis em sua plenitude durante a permanência no ambiente universitário. O que se espera da formação inicial é a capacitação deste profissional em conhecer as bases de sua área de formação, bem como dominar as ferramentas e instrumentos necessários para a continuidade de sua capacitação no intuito de ampliar os seus conhecimentos durante o exercício da sua profissão (VALLERIUS, 2017, p. 68).

Contudo, segundo Martins e Tonini (2016) para o professor iniciante é difícil encontrar relação entre as teorias construídas na Universidade e a prática diária no contexto da Escola. Os cursos de formação de professores devem privilegiar a relação da formação teórica acadêmica com os conhecimentos oriundos do meio escolar. Silva, Carvalho e Silva (2017) afirmam que a relação teoria e prática assume um papel cada vez mais notável no que cerne ao Estágio Supervisionado. O graduando, futuro professor de Geografia, encontra no estágio a possibilidade de formação profissional que atenda as demandas das escolas da contemporaneidade, inclusive, utilizando novas práticas pedagógicas que não foram traba-

lhadas ou reconhecidas na graduação.

Em conformidade ao exposto, é válido considerar o que Polon (2017) disserta a respeito da complexidade da Geografia que, às vezes, é um desafio para quem ainda é graduando em licenciatura, esse fato é constatado quando o estagiário ainda não teve a oportunidade de vivenciar certos conteúdos do campo de conhecimento geográfico. Contudo, é justamente nesse momento inicial no possível campo de atuação profissional que os ainda discentes percebem quais conteúdos referentes a Geografia são trabalhados na escola (Geografia Escolar) e como adaptá-los sempre que possível e necessário.

Nessa perspectiva, e com uma visão complexa sobre o Estágio é possível que os graduandos reconheçam ainda na graduação e não depois dela novas práticas e tenham subsídios suficientes aos limites e possibilidades da prática docente. Moraes (2020) elenca que para formação dos professores de Geografia autônomos que estejam cientes dos desafios do magistério e do ensinar Geografia esses devem ter no seu entendimento a conscientização de três dimensões que são um dos grandes desafios do magistério: o saber de referência, o currículo e as Ciências da Educação.

O primeiro consiste em todo o conhecimento teórico-metodológico historicamente construído que o professor possui, sendo um desafio, pois o tempo dos professores para o estudo das obras dos autores de referência é exíguo, além da existência de uma pressão acelerada pelo conhecimento. O segundo sendo um problema pelos conteúdos que o currículo dispõe nem sempre terem sido trabalhados na Universidade ou que esse contato se deu de forma indireta. Enquanto a terceira dimensão está relacionada não somente ao saber os conteúdos de referência da Geografia, contudo de outras áreas complementares, tais como Sociologia, História da Educação, Didática e entre outras (MORAES, 2020).

Menezes e Kaercher (2016) discutem que a formação dos professores de Geografia nos dias atuais muitas vezes não é realizada de forma que os conhecimentos científicos da Ciência Geográfica sejam trabalhados ao mesmo tempo com as ciências da Educação. De tal maneira, o professor acaba sendo visto como um repassador de conteúdos ao invés de um professor pesquisador, por meio da produção de saberes. Portanto, ainda é um problema o caminho entre o saber científico e o saber escolar, tendo em vista que as disciplinas específicas da Geografia são dispostas separadas das disciplinas pedagógicas.

Tomando por base tais entendimentos, é válido pensar que no momento da pandemia a prática do Estágio Supervisionado e a formação do professor de Geografia se tornaram fragmentadas tanto nas escolas concedentes de Estágio quanto nas universidades, tendo que ser criadas estratégias para que suas atividades fossem realizadas sem o contato físico presencial entre os distintos sujeitos as compõem. A forma que se encontrou na maioria dos casos para dar prosseguimento às atividades da instituição escolar e universitária foi por meio de plataformas e aplicativos digitais, tais como WhatsApp, Google Meet, Google Forms, Classroom e gravações e postagens de aulas no YouTube (SILVA, 2021).

E foi justamente a partir da necessidade dessas diversas ferramentas digitais, as

chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na tentativa de manter o processo educativo no momento de pandemia que as lacunas da formação inicial (Estágio Supervisionado) e continuadas dos professores ficaram mais evidentes. (GONÇALVES; AVELINO, 2020). Contudo, vale pontuar que tais lacunas podem fomentar estudos e outras estratégias que estejam a favor do aprimoramento de aprendizagem e para o desempenho profissional do licenciando, sobretudo, no contexto de pandemia e no pós-pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Estágio Supervisionado é primordial para o conhecimento do ambiente de trabalho que possivelmente o discente em licenciatura ao fim da graduação irá desempenhar as atribuições da profissão docente. Pensando assim, os resultados da pesquisa a serem evidenciados abaixo apresentarão as perspectivas de 12 (doze) discentes, matriculados no Estágio Supervisionado I, da Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Mata Norte, todos eles tendo como campo de pesquisa escolas da rede pública como concedentes do estágio.

No que cerne ao primeiro questionamento sobre **qual a importância do Estágio Supervisionado para formação docente do professor de Geografia**, as respostas mais destacadas foram:

Resposta 1: O Estágio Supervisionado em Geografia é importante, pois é o momento de colocar em prática o que foi aprendido ao longo da graduação, por meio das teorias e outros saberes universitários.

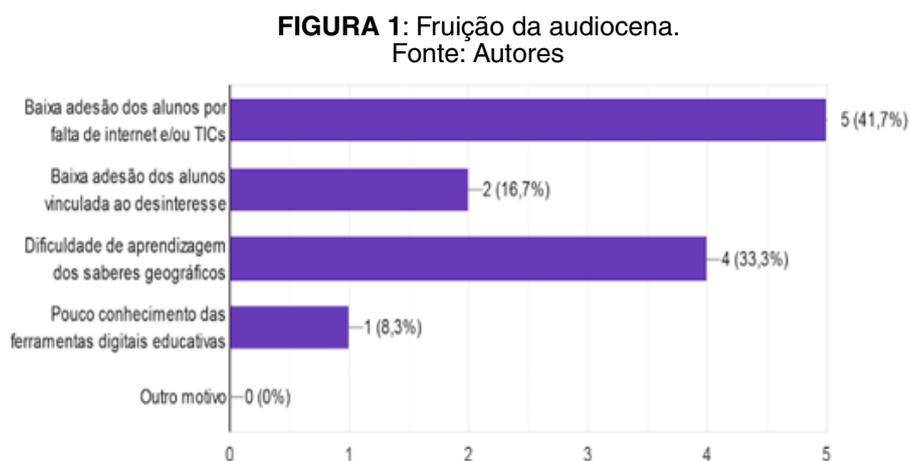
Resposta 2: O Estágio é uma atividade muito importante para formação dos professores de Geografia, uma vez que disponibiliza uma boa bagagem não só teórica, mas da realidade onde o professor atua. Portanto é uma atividade importantíssima para o conhecimento das dificuldades do futuro ambiente de trabalho.

Resposta 3: A importância do Estágio Supervisionado em Geografia está relacionada a vários motivos e todos eles para o desenvolvimento de competências e habilidades para formação de um profissional que atende às exigências atuais. O motivo principal sendo aproximar o contexto teórico do conhecimento prático já que um é um complemento do outro.

Ao analisar as respostas supracitadas é possível aferir que embora demonstrem que os discentes tem um dado entendimento da importância do Estágio Supervisionado algumas são mais bem colocadas do que outras. Alguns alunos ainda entendem o Estágio como o

momento de colocar em prática apenas o que foi aprendido na graduação, enquanto outros entendem que a teoria e a prática são indissociáveis uma não sendo menos importante que a outra. Para tanto, o Estágio Supervisionado assim como apontam Almeida e Pimenta (2014) é antes de tudo um campo do conhecimento que não deve ser reduzido à atividade prática instrumental sendo um momento indispensável para desenvolver ações reflexivas sobre a relação Universidade e Escola (campo social de estudo).

Quanto ao segundo questionamento sobre quais as maiores dificuldades encontradas pelo estagiário (a), no Ensino de Geografia, considerando o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os discentes alvo da pesquisa responderam:



A partir dos dados coletados a baixa adesão dos alunos em virtude da indisponibilidade de internet e equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas e a dificuldade de aprendizagem dos saberes geográficos são as respostas predominantes. O problema mais assíduo não se resume ao pouco conhecimento das ferramentas digitais pelos estagiários, tampouco o desinteresse dos alunos, mas a falta de subsídios tecnológicos que pode ser contribuidora da dificuldade de aprendizagem dos saberes geográficos de forma direta e indireta.

Gonçalves e Avelino (2020) esclarecem que para a oferta e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado e das aulas da educação básica no momento pandêmico, ambas tiveram que adequar as realidades encontradas e as estratégias metodológicas para que o processo de ensino-aprendizagem tivesse continuidade. Ainda assim, na maioria das vezes, mesmo com a disponibilidade de aulas síncronas, gravadas, via rádio, televisão, entrega de atividades impressas e entre outros é notório que essas medidas não conseguiram combater a desigualdade no acesso à construção do conhecimento. Portanto, o ensino remoto colocado em prática rapidamente de forma emergencial se caracterizou como uma estratégia que além de ser improvisada, privilegiou, sobretudo, os educandos que dispõem de internet e equipamentos tecnológicos.

Complementarmente no terceiro questionamento foi indagado aos discentes participantes da pesquisa **como eles mobilizariam os conhecimentos geográficos no con-**

texto das aulas não presenciais e do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e dentre as respostas as que mais se destacaram foram:

Resposta 1: A depender do contexto da comunidade escolar e dos dispositivos tecnológicos dos alunos utilizaria em maior ou menor quantidade ferramentas digitais educativas. No meu caso, como a escola concedente tem como público alvo muitos alunos na linha de pobreza utilizaria atividades criativas que pudessem ser feitas em casa mesmo;

Resposta 2: Mobilizaria o conhecimento através do cotidiano dos alunos já que a Geografia oferece essa possibilidade. Atividades no lugar íntimo de sobrevivência dos alunos como a percepção da paisagem e seus constituintes, a aprendizagem da orientação e localização e outros conteúdos geográficos podem ser realizados.

Resposta 3: Mobilizaria os conteúdos de forma não só expositiva, mas com a ajuda de jogos digitais, vídeos e textos que os alunos pudessem assistir sem utilizar aparelhos mesmo que não tão avançados. A prática realizada dessa forma poderia ter um significado reflexivo para o exercício da cidadania e para autonomia dele em um mundo complexo e contraditório.

A partir das considerações realizadas pelos estagiários é perceptível que as possibilidades de propostas metodológicas pensadas por eles são bem atribuídas ao contexto da impossibilidade das aulas presenciais, principalmente por pensar em atividades que não necessariamente demandam o uso de tecnologias e materiais de difícil aquisição ou custo. Atividades pautadas no cotidiano, no lugar íntimo de sobrevivência dos educandos são formas de ensino-aprendizagem que podem minimizar os efeitos da pandemia da covid-19 sobre o processo educativo e fazer dos mesmos sujeitos na condição de ensinantes construtores do seu próprio conhecimento.

Fernandes e Santos (2021) alegam que o ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19 traz vários problemas, mas permite a Ciência Geográfica fazer reflexões a respeito das desigualdades sociais e econômicas existentes, a vulnerabilidade do mundo que se diz globalizado, questões concernentes à própria espacialização do vírus e entre outros eventos e fenômenos de interesse geográfico. De tal modo, a Geografia é uma grande contribuidora para formação cidadã e o entendimento e compreensão dos problemas da sociedade.

Nesse direcionamento não somente sobre as questões voltadas ao entendimento das causas e consequências da pandemia da covid-19 no mundo, mas outros saberes geográficos devem ser pautados na criatividade de modo que nem sempre necessitam de aparatos tecnológicos e internet, essas atitudes metodológicas, portanto, têm grande significado em termos de maior acessibilidade aos educandos. Por outro lado, apesar das limitações empreendidas pela pandemia da covid-19 no processo de ensino-aprendizagem inegavelmente alguns benefícios foram notórios, tais como a necessidade da reflexão dos professores sobre suas práticas docentes e o investimento em outras estratégias de mediação pedagógica.

O Estágio Supervisionado nesse espectro é uma atividade de pesquisa que revela, segundo Bianchi, Bianchi, Alvarenga (2005) o caráter, a autonomia e, sobretudo, a criatividade do estagiário para que ele possa decidir se é ou não a profissão que realmente deseja exercer ao fim da graduação. Nesse momento de pandemia, essa afirmação soa ainda mais relevante pelo escancaramento dos problemas da Instituição Escola (desigualdade social, evasão escolar e entre outros) e pela incerteza do que e como ensinar no cenário pós-pandemia.

Não sendo menos importante que as demais perguntas, foi indagado no quarto questionamento aos sujeitos alvos da pesquisa **por qual motivo o Estágio Supervisionado foi ou não contribuidor para sua formação docente, considerando a impossibilidade do contato direto com os alunos e com toda comunidade escolar**, as respostas selecionadas evidenciaram que:

Resposta 1: O Estágio Supervisionado mesmo remotamente foi contribuidor, pois ampliou a reflexão do contexto educacional atual e permitirá a adequação de nós, futuros professores, a realidade difícil que se instalará nas escolas e no processo de ensino aprendizagem depois da pandemia.

2: O Estágio foi com certeza contribuidor, acho que pra mim foi bastante importante esse estágio remoto porque o coordenador pedagógico, o diretor e o professor regente sempre foram atenciosos e esclareceram tudo que fosse necessário. Além disso, pude observar a realidade das aulas no contexto da pandemia e quais os gargalos e possibilidades.

Resposta 3: O Estágio foi contribuidor em parte, eu acho, inclusive, que independente de presencial ou de forma remota é possível identificar os principais desafios e outros aspectos da escola, pois assim como fisicamente é possível obter respostas do que proposto pelo estágio em um mundo que a internet é o principal meio de obtenção de respostas isso também é possível.

A partir dessas respostas se conduz a pensar que o Estágio Supervisionado para a maioria dos sujeitos da pesquisa foi muito contribuidor para sua formação docente por colocar em voga os problemas, desafios e possibilidades do contexto da educação brasileira. Esses intensificados pela pandemia da covid-19 e que permitem aos estagiários elaborarem reflexões mais aguçadas sobre como mediar pedagogicamente a construção do conhecimento em contextos adversos tais como esse.

Pimenta e Lima (2006) quando falam da necessidade da superação entre a dicotomia teoria e prática soam argumentos de suma importância no entendimento construído acima quando dizem que o Estágio Supervisionado deve ser desenvolvido como uma atitude investigativa que envolve toda comunidade escolar a partir não só da reflexão, mas da

intervenção. Diante de tal afirmativa os professores de Geografia, considerando o período atípico da pandemia da covid-19, devem estar atentos às complexidades, os medos, as incertezas inerentes a esse momento e pensar em como intervir nessas escolas concedentes em um momento pós-pandemia.

Por fim, no quinto e último questionamento foi indagado sobre **qual a influência do Estágio Supervisionado em Geografia no contexto da pandemia para possível atuação no magistério** as respostas foram:

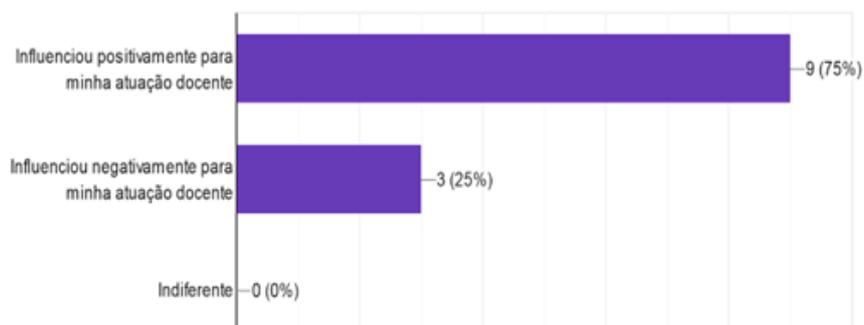


FIGURA 2: Influência do Estágio Supervisionado em Geografia para Atuação no Magistério
Fonte: Autores

De acordo com as respostas apresentadas, dos estagiários entrevistados acenam positivamente para motivação em atuar como docentes ao fim da graduação a partir da experiência com o Estágio Supervisionado remoto e as aulas no contexto da pandemia da covid-19 enquanto apenas três não desejam atuar no campo profissional da docência a partir das experiências do Estágio Supervisionado vigente. Perante esses dados se permite considerar que o Estágio Supervisionado é o principal componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, neste caso de Geografia, que permitem os licenciandos vivenciar a realidade da labuta docente (suas implicações de ordem teórica e prática) e a partir disso decidir se é realmente o campo de atuação profissional desejado.

Para tanto, Vallerius (2017) também acredita que o Estágio Supervisionado é um espaço de descobertas e da amplificação de olhares para si e para o outro além de quando é realizado com compromisso, responsabilidade, com respeito a formação de sujeitos e saberes, e um bom acompanhamento da escola concedente e dos professores universitários as condições estruturais possivelmente mínimas, pouco importam para formação de professores de Geografia pautados em uma identidade profissional cidadã. Nesse sentido, em um momento de isolamento social presencial, independente das circunstâncias de como o Estágio Supervisionado se dá, a mobilização do conjunto de elementos descritos é um provável potencializador da influência positiva que o estágio pode oferecer aos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial dos professores de Geografia não é uma atividade trivial, é o momento em que os licenciandos em Geografia antes de findarem a graduação, terão, na maioria das vezes, o primeiro contato com a Educação Básica. A partir disso poderão realizar estudos, análises, reflexões e, sobretudo, buscar traçar caminhos alternativos para uma possível melhoria no processo de ensino-aprendizagem das escolas concedentes de Estágio Supervisionado.

A pandemia da covid-19 ainda reforça a imprescindibilidade de (re)pensar o Estágio Supervisionado a partir das novas exigências do contexto atual, por isso o desenvolvimento das atividades necessárias à formação docente do professor de Geografia (Estágio Supervisionado) realizado no formato remoto, devido a possibilidade de contaminação pelo coronavírus, foi uma atividade de pesquisa necessária, apesar dos desafios de sua implementação. A identificação, análise, estudo e problematização das situações vivenciadas pelos estagiários, mesmo no formato remoto, melhor forma os estagiários para o exercício posterior da profissão docente, uma vez que demonstra a realidade educacional desse contexto e permite aos estagiários refletirem sobre suas práticas no momento pandemia e pós-pandemia, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática.

Entendendo a Universidade como um espaço propício a debates e possivelmente possibilitadora da criação de projetos de intervenção adaptados à realidade vigente, por meio das análises vivenciadas e colocadas em voga pelos estagiários, os resultados obtidos pela pesquisa comprovam que os estagiários em Geografia em sua maioria são conhecedores da importância do Estágio Supervisionado para formação docente, embora alguns tenham mais propriedade dessa importância que os outros; as dificuldades mais encontradas pelos estagiários em Geografia são a baixa adesão dos alunos às aulas por ausência de TICs e dificuldades de aprendizagem dos saberes geográficos; os conhecimentos geográficos seriam melhor mobilizados por meio da adaptação de tais saberes as atividades do cotidiano dos alunos ou a condições que fossem mais favoráveis a eles (alunos)

Ainda sobre os resultados obtidos, os estagiários investigados comprovam em sua maioria que o Estágio Supervisionado nesse momento de pandemia e no contexto do ERE foi contribuidor por propiciar a vivência dos problemas e possibilidades educacionais inerentes a esse contexto, mesmo poucos estagiários tendo outro entendimento e por fim os estagiários em Licenciatura em Geografia afirmam que o Estágio Supervisionado no mesmo contexto já supracitado influenciou positivamente a profissão docente a ser exercida ao fim do curso.

Diante de tais resultados, respaldados pelas vozes do grupo alvo da pesquisa, se comprova a importância do Estágio Supervisionado, mesmo com as condições diferenciadas do contexto pretérito da pandemia da covid-19, para formação dos futuros professores de Geografia. Esse espaço-tempo de estudo, análises e problematizações não presenciais conduzem os licenciandos em Geografia a (re)pensarem as práticas pedagógicas e nas posturas e atitudes a serem tomadas no ambiente escolar quando for chegado o momento de exercer a profissão docente, inclusive, tendo uma contribuição relevante para formação, em constante desenvolvimento, da sua identidade enquanto docente.

Tais saberes construídos pelos estagiários em licenciatura em Geografia serão decisivos para aulas que favoreçam a formação de sujeitos na condição de ensinantes conhecedores do seu papel social e aptos ao bom exercício da cidadania no contexto atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. Orientação Para Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

FERNANDES, Maria José Costa; SANTOS, Paulo Silva. Aulas Remotas de Geografia durante a Pandemia de COVID-19. Revista Pensar Geografia, v. 5, n. 1, p. 13-26, 2021. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/PGEO/article/view/3305>. Acesso em: 02 de fev. 2022.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. Revista ufr, v.4, n.10, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, Stela Bertholo (coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 24° ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012. Disponível em: <http://www.generoediversidade.ufba.br/wp-content/uploads/2014/07/O-Est%C3%A1gio-Supervisionado-como-atividade-integradora.pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 22 de jan. 2022.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 22 de jan. 2022.

MORAES, Vinícius Silva de. O Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro como Objeto de Pesquisa. *Revista Educação Geográfica em Foco*, v. 4, n. 7, 2020. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1392>. Acesso em: 09 de jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*. v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 14 de fev. 2022.

POLON, Luana Caroline Kunast. Considerações sobre o estágio supervisionado em Geografia. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 3, n. 2, p. 432-436, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650613>. Acesso em: 23 de jan. 2022.

SILVA, Paulo Roberto Florencio de Abreu e; CARVALHO, João Allyson Ribeiro de; SILVA, Helena Paula de Barros. A Dialógica entre o Curso de Formação de Professores de Geografia e o Estágio Supervisionado nas Escolas de Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 7, n. 14, p. 111-126, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/436>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

SILVA, Maria Clarice da. Estágio Supervisionado de forma remota: recorte de uma experiência. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/>. Acesso em: 16 de fev. 2022.

VALLERIUS, Mallmann Vallerius. A Identidade Profissional Cidadã e o Estágio Supervisionado de Professores de Geografia. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7533>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. O Estágio Supervisionado de Professores de Geografia: notas importantes e (des) pretensiosas para o seu revelar. In: VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos. *O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia: Múltiplos Olhares*. 1º Ed. Jundiaí: São Paulo: Paco, 2019.

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: percepções de uma estagiária

Jocasta Andrade

3

Resumo: Este trabalho faz parte da vivência na pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), no cenário de retorno dos alunos da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte para as salas de aula. Com esse cenário incerto, foi realizado pela autora dois estágios obrigatórios, do ensino infantil e do fundamental, em instituições públicas de Natal/RN. O objetivo da pesquisa é explorar o universo de transição das crianças da educação infantil que se transformam em alunos no ensino fundamental, sob a perspectiva do estágio obrigatório, realizando uma pesquisa qualitativa, através de um artigo de relato que traz a experiência da autora nos seus estágios obrigatórios I e II. Percebemos que o sistema educacional ainda separa a criança do aluno, no fundamental, retirando consideravelmente os fatores táteis, lúdicos e interconectados do ensino infantil que busca um aprendizado conectado à experimentação.

Palavras-chave: Estágio obrigatório; Anos iniciais; covid-19.

INTRODUÇÃO

O ser professora acompanha a dualidade de que seguimos sendo alunos, somos aprendizes na nossa formação inicial no curso de Pedagogia, com nossos alunos na sala de aula, e nas formações pós-academia seja nos espaços formais e não formais de ensino.

Não existe fórmula certa para formar um professor, mas aqueles que trilham pelo caminho acadêmico, destacam o campo dos estágios obrigatórios, a vivência que possibilita ao aluno de pedagogia conhecer a realidade das escolas e dos diferentes níveis de ensino. Compreendemos esse momento como conectado aos aprendizados do curso de Pedagogia e das experiências trazidas pelos próprios alunos.

Os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia são uma etapa muito aguardada e significativa no processo de ensino e aprendizado dos graduandos. Na visão de muitos ingressantes no curso, o estágio é o momento de vivenciar na prática “como ser professor”, frequentemente a dualidade do curso teoria e prática entra em um campo de discussão, quando na verdade os elementos teóricos e práticos são componentes conectados na formação do aluno de Pedagogia. As experiências na universidade com docentes e discentes promovem uma experiência da visão das escolas e do próprio processo de ensino em nosso país, são nos textos, artigos e livros lidos, nos relatos dos colegas já atuantes na área, trazendo seu olhar da rede pública ou privada do ensino, são nas atividades e trabalhos em grupo, são nos combates das ideias e questões socioculturais que fazem da vivência na universidade um campo de múltiplas experiências e conhecimentos acerca do fazer pedagógico.

O outro aspecto são os estágios obrigatórios, as vivências dentro das escolas, quando entramos em contato com distintas realidades de ensino e aprendizagem, e especialmente a observação do fazer pedagógico, as relações e dinâmicas professores e alunos. Talvez

o maior desafio para o estagiário seja a capacidade de transformar suas observações no estágio e vincular aos ensinamentos e aprendizados trazidos pelo contexto acadêmico e sua capacidade de atuar de forma significativa em suas regências em sala, pensando não em si, mas na escola e alunos que estão inseridos.

Nesse sentido, compreendemos o estágio como uma fonte que promove um campo de pesquisa e reflexão sobre o fazer docente, mas conectado com a realidade escolar e da comunidade. O fazer pedagógico realiza-se nas interações com a escola, comunidade, universidade e nas experiências de vida dos alunos.

O contexto escolar é um dos elementos mais discutidos no campo educacional, assim, quando pensamos em contexto, não podemos ignorar o ambiente escolar e a pandemia global ocasionada pela covid-19, onde assistimos em casa, todas as escolas se fecharem, dando lugar a tela de celulares e computadores que buscaram amenizar esse processo de ensino. Com essas reflexões levantadas é que buscamos nesse trabalho apresentar a vivência da aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos dois estágios obrigatórios, do ensino infantil e fundamental. Trazendo o olhar enquanto discente em formação dentro da sala de aula, com o objetivo de apresentar inicialmente os espaços educacionais no retorno às aulas, após autorização da volta da rede pública de ensino, mesmo no contexto do coronavírus e dos procedimentos de distanciamentos que impactam às escolas.

Os estágios foram realizados de forma presencial e em alguns momentos remotos (sábado letivo). O estágio I – Educação Infantil foi exercido no período de 22 de novembro até 06 de dezembro de 2021, no Centro Municipal de Educação Infantil profa. Carla Aparecida Albernaz Bandeira, em uma turma do nível IV. O estágio 2 foi realizado de 08 de novembro até 19 de novembro de 2021, em uma turma do 3º ano da Escola Estadual Ambulatório Padre João Maria.

O trabalho desenvolve-se em uma pesquisa qualitativa, resultando em observações das experiências, vivenciadas pela autora. Trazendo uma perspectiva do trilhar dos dois níveis de ensino infantil e fundamental, onde as crianças passam por transformações no seu desenvolvimento pessoal e escolar. A pesquisa também realiza uma revisão bibliográfica com artigos e trabalhos de pesquisa. O trabalho tem por finalidade, além de apresentar as vivências dos estágios e o olhar da aluna nessa experiência, discutir e apresentar as relações do ensino infantil e fundamental dos anos iniciais que se conectam, mesmo quando eles chegam ao ensino fundamental anos iniciais ainda são crianças.

Quando nos deparamos na transição no ensino fundamental dos anos iniciais observamos a presença marcante dos livros didáticos, carteiras em filas, salas sem presença de brinquedos, a infância vai se apagando dando lugar para as disciplinas, bem delimitadas, com horários específicos, com deveres e obrigações. A criança, de protagonista, passa a ser aluno, que tem o livro e professor como fontes do conhecimento. Uma transição significativa na vida das crianças educacionalmente, que vem do ensino infantil, que carrega uma

maior ludicidade e materiais pedagógicos que possibilitam o aprendizado mais dinâmico.

O ponto em comum em ambas as instituições de ensino que presenciamos era o tão sonhado momento de sair da sala e brincar, o intervalo/recreio. Nesse espaço livre, os alunos reproduziam suas realidades sociais e culturais, desenvolviam suas relações de amizade, organizavam e criavam seus próprios jogos e regras. Quando observamos no campo pedagógico, precisamos compreender que a própria criança tem seu ritmo de aprendizagem.

Pensando em todo o contexto e discussão apresentado, organizamos nosso trabalho em dois momentos: no primeiro fazemos um relato acerca das vivências na educação infantil apresentando o espaço físico, pedagógico e as observações dessa experiência. No segundo momento, mostramos a experiência do ensino fundamental dos anos iniciais, conectando as distintas realidades dos diferentes níveis de ensino

VIVÊNCIAS NA ESCOLA: ENSINO INFANTIL

A educação infantil é o primeiro contato das crianças com a escola. Nesse espaço, elas colhem novas experiências, conhecem e lidam com os sujeitos diferentes, novas rotinas e vivências, a separação da família e o sujeito criança. No ensino infantil, é proposto para as crianças experiências interconectadas aos saberes e conhecimentos, em uma atividade ou mesmo na rotina, as crianças estão conectadas com a linguagem, matemática, ciências, história, artes, experimentos e tantas outras experiências pedagógicas.

O estágio I foi realizado em uma turma do nível IV, no período de 22 de novembro até 06 de dezembro de 2021, de uma escola localizada no município de Natal/RN, que atende crianças de 1 a 5 anos e 11 meses. A escola oferece aos alunos diferentes espaços para brincar e interagir, além das quadras, brinquedos, campo de futebol, eles contam com o contato com a natureza com árvores pelas escolas, e uma pequena horta.

O espaço estrutural da escola num todo é bastante significativo e presente na vida escolar dos alunos. As crianças demonstraram ter total autonomia dos locais e sujeitos ali envolvidos. A escola, por ser um espaço não muito grande, mas sim amplo, favoreceu para que a criança fosse atuante desse espaço, no brincar, no conviver e no explorar.

O brincar possibilita à criança se expressar, reproduzir e criar situações da sua realidade e imaginação. Estabelecer relações com as demais crianças ampliando seus conhecimentos sobre si e outro como afirma Sousa e Fonseca:

É no recreio que as crianças encontram um espaço flexível para realizarem atividades que escolham, criando, adaptando ou copiando brincadeiras e jogos. Nesse espaço ocorre a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da personalidade, criatividade e curiosidade. As interações estabelecidas no brincar despertam nas crianças a iniciativa, a liberdade, a responsabilidade consigo mesmas e com os outros, permitem reelaborar, aprender sobre si mesmas, sobre os outros e suas relações no mundo. (SOUSA; FONSECA, 2020, pág. 112)

As necessidades dos alunos para aquele momento envolviam questões de alfabetização. Como estavam no nível IV, último nível da educação infantil, e eles em menos de 2 meses iriam iniciar no 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, percebemos que o processo de alfabetização na educação infantil estava conectado com essa necessidade das crianças em sua transição para a próxima etapa. Quando pensamos na educação infantil consideramos as ideias de Rocha (2001) quando expõe que:

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. (ROCHA, 2001, p.32)

No espaço infantil, é notório tanto nos planejamentos quanto nas dinâmicas dos espaços que o foco é no aluno e nas suas interações sejam sociais, culturais ou pedagógicas. Quando comparamos as vivências infantil e fundamental, o aluno como ator no processo de ensino e aprendizagem torna-se coadjuvante no ensino fundamental, que segue uma dinâmica voltada para os conteúdos trazidos nos livros didáticos. Um dos pontos positivos da educação infantil é a possibilidade de aprendizado que ultrapassa planejamentos, ocorre na rotina, no diálogo na troca com as vivências junto do aluno.

Mesmo que exista um planejamento e um certo padrão também no ensino infantil, muito ligado ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), existe a interdisciplinaridade nos projetos de ensino, que tem uma maior flexibilidade de mudanças, principalmente na rotina. Observamos na rotina durante o estágio, que quando as crianças estavam agitadas ou a atividade não estava fluindo bem, logo adaptava-se e alterava a rotina ou atividade, moldando para a maior necessidade e interesse das crianças.

O ensino infantil aparenta ter maiores possibilidades de transição entre os saberes conectados com outras formas de linguagem e expressão, como a música, dança e a literatura. A inclusão da vivência da estagiária dentro desse ambiente possibilitou esse olhar sobre os ambientes educacionais da professora, dos alunos, da comunidade escolar e da família, todos esses atores são alguns dos que fazem parte da escola.

Portanto, na educação infantil, entendida como principal etapa da educação básica, além da possibilidade de construção integrada do ser criança e a possibilidade de divertir, inventar, descobrir, brincar, comunicar, expressar e experimentar pode ter também um excelente “exercício” para enfrentar a separação entre o trabalho manual característica da sociedade capitalista. (FARIA, 2011, p.13)

O aluno da educação infantil tem como possibilidade no espaço escolar observado o brincar, as atividades artesanais, os materiais lúdicos, os livros literários como fio condutor das aulas e dos projetos, uma rotina mais flexível, dança, músicas e brincadeiras. Além de

espaços como parque e brinquedos na hora do recreio. Em oposição, os alunos do ensino fundamental sentem a diferença ao se deparar com carteiras enfileiradas, nas paredes apenas as atividades, um local pequeno na entrada da escola que funciona como pátio e que mal cabe os alunos da escola. Dentro das salas de aula, crianças carregam consigo o fio condutor das aulas, o livro didático. Neste trabalho, compreendemos o livro não como inimigo, mas uma realidade brasileira que nós professores, devemos criar oportunidades de usá-lo e complementar com outras experiências.

As relações sociais e culturais tanto no infantil quanto no fundamental, evidenciam como o contexto social reflete na criança e no seu estímulo na escola. Na educação infantil, em particular, foi muito forte a questão social, crianças de 5 anos, com pais e irmãos presos ou em semiaberto, comentários sobre como preparar drogas, cantar músicas de cunho sexual, e na hora do parquinho reproduzir suas vivências, brincando de polícia e ladrão. A criança construída socialmente, dos comerciais da televisão, é bem distante das crianças da rede municipal, que convivem com famílias desestruturadas, abandonadas pelas mães ou pais. Transmitem um sentimento de “pequenos adultos”, já com experiências para além da fantasia.

Sob o olhar do estagiário, todo o contexto vivenciado e observado no ambiente escolar da educação infantil, principalmente as relações de afeto dos alunos com o espaço, professores, as atividades lúdicas e práticas, são nas experiências proporcionadas pelas docentes que tentam criar possibilidades para os alunos que vem de uma realidade bem difícil, que não basta a escola, envolve outros fatores como econômicos, sociais e culturais. É na escola que eles têm a possibilidade de expandir suas experiências e “fugir” um pouco da realidade de casa.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ENSINO FUNDAMENTAL

O segundo estágio foi realizado de 08 de novembro até 19 de novembro de 2021, em uma turma do 3º ano, a instituição atua no Ensino Fundamental dos anos iniciais, oferecendo do 1º ao 5º ano e faz parte do Programa Novo Mais Educação, que atende aos alunos da escola de forma integral.

O estágio foi realizado no 3º ano, crianças com 12 anos de idade, no turno da tarde. Com a questão dos protocolos de segurança da pandemia, os alunos foram divididos em dois grupos: uma semana um grupo vinha pela manhã e na outra semana a tarde. Em cada turno, uma professora diferente. Na turma que ocorreu o estágio, eram 18 alunos que foram divididos em grupos de 09 alunos em cada semana.

Nessa turma específica, foi apresentado um cenário peculiar reflexo da realidade que convivemos por causa da pandemia de covid-19. A professora dessa turma estava em trabalho remoto, ela em casa pela plataforma Google Meet, e os alunos em sala de aula, com a professora em uma tela de notebook e uma caixa de som pequena na mesa da sala. Essa

situação ocorreu, pois de acordo com a lei nº 14.151, de 12 de maio de 2021 profissionais grávidas deveriam ficar afastadas de suas atividades, podendo realizar atividades remotas (teletrabalho). Dessa forma, a turma do 3º ano vinha tendo aulas invertidas, a professora de forma remota, que contava com o apoio de uma funcionária da secretaria para ficar em sala e auxiliar em alguns momentos necessários em sala.

A experiência no ensino fundamental nesta circunstância, antes não vivida, precisou de uma análise e sensibilidade da estagiária, em estar em sala com as crianças e distante da professora. A forma de contato de ambas foi pelo aplicativo de comunicação Whatsapp e Google Meet, totalmente remoto, o que foi sentido pela estagiária. Nesse primeiro contato, dois sentimentos foram identificados: o anseio pelos os alunos em ter uma professora presente e a relação de estagiária e professora.

Mesmo a rede de internet e aplicativos de comunicação possibilitando quebrar limites de barreira, o contato presencial tem seu valor simbólico no processo educativo, social e emocional. No primeiro contato com a estagiária, todos já perguntavam se era uma professora nova e se iria ficar com eles. Expressando o desejo de voltar à normalidade, com uma professora em sala de aula.

Nas observações, no estágio obrigatório foi considerado as limitações da professora em aulas remotas, estar em uma tela de computador limita não apenas o contato, mas o fazer e o olhar pedagógico. Nesse sentido, dentre os recursos e cenário ímpar experienciado, foi admirável o respeito dos alunos pela professora, mesmo ela distante, sua presença e orientações eram seguidas, até nos momentos de falhas técnicas na transmissão. Como também, suas práticas em sala com os recursos disponíveis.

Foi notório as dificuldades, sejam pelos alunos e professores, a tela da câmera que limitava a visualização dos alunos, o som do notebook baixo, dificultando a compreensão das explicações e falas da docente, ser ouvida era um desafio. As correções aconteceram por fotos enviadas pelo whatsapp e depois comentadas pela professora, que pediu para a estagiária corrigir no quadro em seguida. A estagiária se tornou uma extensão da professora, seus braços e pernas dentro da sala de aula.

Ser uma extensão da professora, para apreciar no contato com os alunos e suas produções, demonstrou a necessidade das crianças com a presença da docente, seja nas explicações, no tom de voz, feições faciais, observar a escrita, a confecção das atividades, nas relações interpessoais dos alunos e seus conflitos. Até mesmo na motivação dos alunos, em muitos momentos a autora observou as crianças cansadas da rotina de espera pelo notebook e das atividades fechadas nos livros.

A rotina em sala era sempre a mesma: a entrada dos alunos, espera da professora no notebook, conteúdos e atividades, intervalo, conteúdos e atividades e saída. Na sexta, os alunos ganham no horário da saída, um momento extra no parquinho, é visto pela professora, o bom comportamento durante a semana. Essa dinâmica em sala, de comportamento e premiações ou perdas, é bastante presente na rotina da educação não somente do

fundamental, mas de muitos níveis da educação. O que nos faz refletir sobre essa prática, não com um olhar de julgamento, mas das reflexões que essa prática atinge não somente ao aluno, mas ao professor, nesse sentido, consideramos a fala de Dias e Campos (2015):

Essa prática demonstra como o modo escolar, aquele que valoriza o corpo dócil, disciplinado e passivo, se sobrepõe ao corpo ativo, curioso da criança. Indica, também, como a professora foi disciplinada, como segue as regras lhe garantem ter uma “boa turma”. Esse fato também instiga, a fim de suscitar reflexão, os seguintes questionamentos: como é, para essa professora, manter essa atitude? Quais são seus gastos emocionais? Quais são as suas concepções de criança e de infância? Em outras palavras, essas atitudes reproduzem uma ideologia, um discurso hegemônico, segundo o qual o sujeito, para ganhar prêmios, deve se sujeitar às normas ditadas pelo adulto da relação - nesse caso, a professora. (DIAS; CAMPO, 2015, pág. 642 - 643)

Nesse sentido, considerando o ensino fundamental dos anos iniciais, no qual a criança passa a ser o aluno, também percebemos essa fase como um processo de inserção das crianças no universo dos adultos, através da escrita e leitura, do reforço ao bom comportamento e ao controle do corpo e dos momentos da fala. Essa transição da educação infantil, também é uma fase da criança em um ambiente de maiores responsabilidades e exigência de comportamento. Dias e Campos (2015) também ressalta que:

[...] analisar a passagem da educação infantil para o ensino fundamental compreende que a criança não apenas percebe seu processo de transição, mas também deseja fazer parte do processo de escolarização, bem como apreciar o que significa estar nessa instituição. Além de apropriação da lei e do escrever, outra força propulsora apresentada pelas crianças foi a valorização do mundo adulto, ancorada no fato de estarem crescendo. Nas falas das próprias crianças, aprender a ler é um atributo de “ser grande”. (DIAS; CAMPOS, 2015, pág. 645)

Na vivência do estágio, foi sentido também na fala de algumas crianças esse entendimento que nessa nova fase é sua entrada no universo adulto e com isso novas responsabilidades. Em uma das falas dos alunos durante o estágio, podemos sentir os anseios das crianças: “professora é importante estudar, porque quando crescer quero ter um bom emprego, não quero ser faxineira como a minha mãe”. Na fala da aluna, sentimos os anseios das crianças em terem uma vida diferente dos pais, considerando o ofício do trabalho como possibilidade de mudança social.

Penso que o fundamental na concepção de criança, não é a sua idade, do ponto de vista biológico ou outro, mas as relações sociais que vive, que acabam por tornar a maioria das suas características, como seus brinquedos, suas roupas, seu jeito de viver, o que deve estudar, em que escola deve ser educada. (FRANCO, 2006, p.36)

A condição social dos alunos é um ponto central, tanto na educação infantil quanto fundamental, é algo que aproxima esses dois universos, mas as abordagens das crianças são distintas, os alunos do fundamental tinham em seu comportamento diário nas aulas,

de comprometimento e interesse, já se percebia um amadurecimento das crianças mas ao mesmo tempo, “pitadas” da criança ali existente, todo e qualquer momento livre, seja quando terminavam a atividade primeiro e aguardam os colegas ou na espera do toque de saída, eles “burlavam as regras” e puxavam um desenho para colorir. E o tão esperado momento do parquinho na sexta, nos horários finais, naqueles espaços eles podiam libertar a criança ainda presente.

Desse modo, as interações na sala e, de modo especial, as interações mediadas pela professora possibilitam perceber que, no ensino fundamental, ainda que nos discursos cotidianos e nos projetos políticos pedagógicos a brincadeira figure como algo especial, a linguagem privilegiada é a escrita e a brincadeira não é concebida como uma linguagem. (DIAS; CAMPOS, 2015, pág.641)

Como o livro didático é uma ferramenta central no ensino fundamental, tendo foco na linguagem escrita e cálculo, outras formas de expressões e de desenvolvimento das temáticas não são aproveitadas na construção de conhecimento dos alunos, mesmo quando conectados às temáticas, são aproveitadas atividades de escrita e leitura. O livro por si, já traz uma carga imaginária no ensino fundamental, os alunos compreendem o livro como uma porta de acesso ao saber, tem uma simbologia de importância, de agora ele foi aceito para ingressar no universo das letras e do saber do mundo dos adultos.

O tempo para o parque, as brincadeiras diversas, a ampliação de novas experiências às crianças é dificultado por conta das inúmeras cobranças em relação ao uso do material apostilado, tornando um empecilho para a realização de outras atividades potencializadoras, ou seja, aquelas que levam a um nível mais elevado de desenvolvimento psíquico. A fala a seguir nos mostra o quanto está se tornando desafiador trabalhar com esse material, repensado nos espaços do brincar na Educação Infantil. (BARROS, 2009, p. 143)

Repensar o brincar, os jogos e as atividades lúdicas como linguagens de aprendizagem dentro da sala de aula possibilitam novas formas de aprendizado e inclusão do aluno no processo de aprendizagem. Não buscamos passar a imagem do livro didático como algo negativo, mas como uma realidade dentro das escolas, e como pedagogos devemos saber como adaptar as ideias trazidas no material e complementar, buscar outras maneiras de colocar o aluno no processo de aprendizagem, realizando pesquisas, trabalhos em grupo, experimentos, utilizar outras linguagens como as artes: música, pintura, teatro, cordel, dança e tantas outras manifestações que ficam reservadas para a educação infantil.

O apagamento da infância no ensino fundamental foi sentido nas vivências do estágio, seja nas formas de ensino, dividido em disciplinas, no fazer pedagógico, do livro didático sendo o foco nos conteúdos. O próprio espaço da escola, sua estrutura física também reflete esse ensino, principalmente nas salas de aula com carteiras enfileiradas, direcionando o aluno para o quadro branco, sem conversas paralelas.

O ambiente escolar faz parte da vivência e memória dos alunos ao longo da sua trajetória

escolar, seja nos brinquedos, sala da diretora, nos bancos da cantina, nos banheiros seja no cantinho mais invisível aos olhos dos adultos. Mesmo com o pouco espaço de brincar na escola, as crianças possuíam um grande vínculo com parquinho, apesar dos brinquedos bastante gastos, dois escorregos de madeira e balanços, esse local tem um significado para as crianças, pois ali se dava o elo do eu criança deles, onde eles podia ser crianças e não mais alunos.

Enxergamos nas observações que o aluno do fundamental tem uma maior exigência sobre a escrita e matemática, a seguir a rotina e as normas estabelecidas pelos professores, um ensino ainda tradicional, voltado para o professor detentor do conhecimento e esse aluno coadjuvante.

O docente segue em muitos casos o que vivenciou em sua vida escolar. Ser professor é ser um eterno aprendiz, por isso acreditamos sobre o olhar do estagiário em sala de aula. Que com o fazer docente, mesmo que siga uma tradicionalidade, podemos criar oportunidades de aprendizado trazendo o aluno nesse processo, considerando as dificuldades e desafios, avaliando sempre as necessidades dos alunos e seu contexto, foi pensando nesse cenário que as vivências dos estágios foram elaboradas pela estagiária. Respeitando o trabalho da docente, e criando possibilidades de aliar os conhecimentos construídos em sala com outras formas do fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências nos estágios supervisionados na educação infantil e no ensino fundamental possibilitaram conhecer as práticas pedagógicas nas escolas, métodos de ensino, os desafios dos alunos e professores em um contexto tanto adverso da pandemia, um intervalo de quase um ano longe das escolas, e somado aos desafios já existentes no ensino brasileiro. O olhar do estagiário deve ser compreendido como um aliado da professora, uma visão de fora do ambiente escolar atrelado às experiências na Universidade.

Por isso, reafirmamos o olhar do estagiário nessas duas experiências não é tido como julgamento do certo ou errado, pois no fazer pedagógico, nós docentes estamos em constante aprendizado e transformação. Ensinar é um ato complexo seja em qualquer nível que exige do docente, que no Brasil não tem a devida importância como profissional. O ensino não basta, o professor é todo um elemento, dentre o universo de fatores para que as escolas funcionem. Ao trazer essas vivências buscamos apresentar e dialogar sobre os universos da educação infantil e fundamental que, mesmo distintos, têm suas semelhanças.

Foi percebido pela visão da experiência no estágio obrigatório como a transição do infantil para o fundamental é bastante significativa no universo infantil, no fazer pedagógico e no ensino. Enquanto o ensino infantil trabalha com projetos conectados, seguindo necessidades e curiosidades dos alunos, interligando diferentes conteúdos e saberes — além de salas com uma disposição de maior movimento dos alunos, atividades práticas e experi-

mentais, brinquedos e manipulativos na sala e tantos outros recursos focados na criança —, na educação fundamental dos anos iniciais, no universo observado, há um corte dessa dinâmica sendo distribuído em blocos o conhecimento, cada disciplina tem seu horário, planejamento seguindo livros didáticos, atividades mecânicas, as salas ficam vazias de brinquedos e recursos manipulativos. O imaginário é lúdico e deixado de lado e as linguagens como arte e teatro são pouco exploradas.

Foram com essas observações durante o estágio que compreendemos que novas propostas de ensino fundamental dos anos iniciais devem ser pensadas, conectando os interesses e saberes dos alunos para dentro dos conteúdos escolares. Considerar a educação infantil como uma oportunidade de desenvolvimento pedagógico nos anos fundamentais, envolvendo projetos, pesquisas, atividades e momentos interativos para o aluno e professor na construção do conhecimento, e na formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre si e o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. 2009.

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

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 14.151, de 12 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.151-de-12-de-maio-de-2021-319573910> >. Acesso em 09/01/2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 13-17.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. *Compreendendo a infância. A cumplicidade da escola com o conceito da infância*. In. _____ *Compreendendo a infância como condição de criança*. – 2. ed. - Porto Alegre. Editora Mediação. 2006 (Cadernos da Educação Infantil, v. 11)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pedagogia e a educação infantil*. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2001, n. 16 [Acessado 7 Fevereiro 2022], pp. 27-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>.

SOUSA, Adriéle de Lima; FONSECA, Mônica Padilha. O papel pedagógico do recreio e o direito ao livre brincar na escola. In: FONSECA, Mônica Padilha; SOUSA, Adriéle de Lima. Ludoteca: infância, brincadeira e arte na comunidade. Brasília: Ifb, 2020. p. 106-133. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344306415_Contacao_de_historias_para_crianças_espaco_do_ludico_e_da_imaginacao_na_LudolF. Acesso em: 25 jun. 2022.

Estágio Supervisionado em Matemática: potencialidades e desafios do ensino remoto

*Tanise Paula Novello
André Luis Andrejew Ferreira
Carla Denize Ott Felcher*

4

Resumo:

O ensino remoto foi implementado nos espaços educativos para garantir o prosseguimento das atividades pedagógicas. Nesse contexto permeado de dificuldades e desafios aconteceu o Estágio Supervisionado em Matemática. Assim, esse artigo tem como objetivo problematizar as potencialidades e desafios do estágio supervisionado em Matemática durante o ensino remoto, a partir de relatos dos estagiários. Os registros analisados foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado IV, desenvolvido nos diferentes anos do ensino médio, ofertado de forma remota no 1º semestre/2022, com a participação de seis estagiários. A partir da análise dos registros definiu-se dois eixos de discussão: potencialidades e desafios. Entre as potencialidades destacam-se planejamento, interação, tecnologias e avaliação, já entre os desafios, as limitações digitais tanto na mediação com o estudante como na articulação metodológica, além das lacunas conceituais em matemática. Por fim, percebe-se que o que inicialmente se configurava em desafios, com o passar do tempo, se transformou em potencialidades e aprendizados.

Palavras-chave: Dificuldades; Estágio Supervisionado; Licenciatura, Matemática; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A Matemática enquanto área do conhecimento divide opiniões: tem aqueles que gostam e aqueles que não gostam, chegando inclusive a ter sentimentos de pavor, medo e frustração. Nesse contexto tem aqueles que aprendem e os que não conseguem aprender. Porém, para Borba, Almeida e Gracias (2018) algumas pessoas se sentem orgulhosas ao expressarem que não aprendem matemática. Estas mesmas pessoas não se sentem assim quando o assunto são as dificuldades no Inglês, na Geografia... Existe uma cultura muito forte de que Matemática é difícil e que aprender não é para todos.

O processo da formação docente, em especial em matemática, foi comprometido pela covid-19 que atingiu instituições, professores e estudantes. Diante dessa situação, Engelbrecht et al. (2020) apontam que professores e estudantes têm enfrentado dificuldades para utilizar tecnologias, mas estão procurando fazer o melhor que podem ao realizarem suas atividades de ensino e aprendizagem.

Nesses tempos em que estamos vivendo, Engelbrecht, Llinares e Borba (2020) descrevem como a internet está transformando a sala de aula de matemática e a formação de professores de matemática. Estes mesmos autores identificam novas abordagens desenvolvidas por educadores matemáticos que envolvem design de ambientes, interação social, construção do conhecimento e demais recursos, tendo em vista as possibilidades de aprendizado que podem ocorrer nas interações online.

Considerando que todos podem aprender Matemática (VAN DE WALLE, 2009) torna-se essencial pensar na formação do professor. Para Tardif (2014) ser professor é antes de

tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, o que parece ser banal, mas não é, pois entre o saber e o ensinar muitas interrogações, discussões e reflexões precisam ser tecidas. E neste sentido as Licenciaturas são o alicerce para a formação de professores, as quais precisam estar sempre sendo repensadas e reestruturadas em prol da qualidade da formação do professor.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), os cursos de licenciaturas têm como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica, tendo como requisito obrigatório a realização de estágio curricular supervisionado. O qual está historicamente consolidado como um espaço que permite ao estudante vivenciar a docência inicial, comumente no contexto da escola. Sendo esse um momento especial da formação do professor, pois é quando ocorre de maneira efetiva a transição de aluno a professor (FIORENTINI; CASTRO, 2003).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), o estágio curricular supervisionado é uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Para além das disciplinas de formação pedagógica ministradas durante o curso, as vivências acadêmicas como licenciandos constitui o arcabouço que vai contribuir para o estágio supervisionado. Desse modo, é um momento que vai além de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura, é uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, resignificar, contestar, experimentar, aprender (FELCHER; FERREIRA, 2021).

Mas, o estágio é também marcado por tensões, entre o que se sabe, se deseja, se acredita e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática (FIORENTINI; CASTRO, 2003). Como pensar essa experiência no formato remoto? Ou seja, como pensar as estratégias em um contexto totalmente diferente daquele percorrido durante a formação inicial na licenciatura? Esses questionamentos surgem quando em 2020 fomos assolados pela pandemia da covid-19, que impôs o isolamento físico-social como estratégia recomendada pelos órgãos de saúde para evitar a propagação do vírus. E nesse sentido, escolas e universidades implantaram o ensino remoto como alternativa para dar continuidade aos processos educativos.

Nesse cenário de desafios, o estágio curricular foi desenvolvido e inúmeros são os aspectos para serem problematizados e pesquisados, tais como: formação do professor, produção de material, relação professor-aluno, acesso aos recursos, plataformas virtuais e tantas outras. Como parte desse contexto, este estudo busca problematizar as potencialidades e desafios do estágio supervisionado em Matemática, durante o ensino remoto, a partir de relatos dos estagiários. Para tal, a discussão teoriza a prática do estágio ocorrida durante o primeiro semestre de 2022, realizada em um Instituto Federal de Ensino do estado do Rio Grande do Sul. Essa discussão é tecida a partir dos discursos dos estagiários, em um diálogo reflexivo-teórico sobre os aspectos que emergiram a partir desta vivência no ensino remoto.

Corroborando com Pimenta e Lima (2017), esse artigo surge pela compreensão de que o estágio supervisionado é um campo fértil para pesquisas e análises críticas capazes de desfazer preconceitos e mitos, assim como uma forma de unir universidades e escolas, uma vez que permite ao pesquisador a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam. Assim, a partir dessa problematização, apontando as bases legais e os pressupostos pedagógicos, na sequência é apresentado o contexto do estudo e, posteriormente, as potencialidades e desafios em uma discussão dos extratos de falas dos estagiários, entremeada aos aspectos teóricos que permitem compreender teoricamente o que está sendo abordado. E por fim, propõem-se alguns encaminhamentos que possibilitam vislumbrar de que forma as experiências vivenciadas durante o ensino remoto podem ressignificar e fomentar discussões nos espaços já historicamente consolidados do estágio supervisionado.

METODOLOGIA

Este estudo parte da disciplina de Estágio Supervisionado IV, do Curso de Licenciatura em Matemática, de uma Universidade Pública Federal do Rio Grande do Sul, considerando que o formato das aulas nesta Universidade no período de ensino remoto, os encontros e a organização da disciplina aconteceram no Ambiente Virtual Institucional, em que os professores organizaram o material didático pedagógico, disponibilizaram as atividades e realizaram as webconferências. Essa disciplina desenvolveu-se com momentos síncronos e assíncronos conforme definido no plano de ensino da disciplina.

O estágio supervisionado foi desenvolvido no Ensino Médio em um Instituto Federal de Ensino do estado do Rio Grande do Sul, durante os meses de abril e maio de 2022, e teve a matrícula de seis estagiários. Esse número reduzido está relacionado com a instabilidade das dinâmicas escolares em decorrência da covid-19. É importante destacar que o Instituto Federal, onde ocorreu o estágio, retomou parcialmente as aulas presenciais durante o primeiro semestre. Porém, alguns professores permaneceram no ensino remoto ocasionando que três estagiários realizassem o estágio no formato remoto e três estagiários no formato presencial. Contudo, esse último grupo deu continuidade às práticas desencadeadas durante o ensino remoto, tais como: formação de grupos online de atendimento, disponibilização de material na plataforma institucional, produção de vídeos sobre os conceitos matemáticos e postagem de trabalhos no formato digital.

São as marcas do ensino remoto mudando as dinâmicas já solidificadas do formato presencial. Tal fato é reportado em outubro de 2020, quando ainda não tínhamos um ano de pandemia, em que o Jornal Correio do Povo (NATIVIDADE, 2020) publica: “Cinco mudanças trazidas pelo ensino remoto que devem permanecer nas escolas em 2021” são elas: escola híbrida, plataformas virtuais, aulas invertidas, professores inovadores e atividades mais diversificadas.

Abaixo, serão descritos os roteiros das atividades propostas na disciplina, com o intuito de estabelecer um registro reflexivo sobre a docência inicial vivenciada durante o período do estágio:

- Momento 1: Reflexões sobre estágio realizado na turma
- Momento 2: Retomada do estágio a partir da escrita de um texto epistolar
- Momento 3: Resposta de uma das cartas (conforme previamente definido)
- Momento 4: Autoavaliação do processo vivenciado.

Evidencia-se que para este estudo foram utilizados os registros produzidos pelos estagiários no Momento 1 e 2 que serão descritos a seguir. A primeira proposta teve como intenção retomar as atividades e as vivências durante o estágio, em uma perspectiva descritiva-reflexiva, assim foram elencados alguns aspectos para os estagiários contemplarem em um arquivo de apresentação, além de outros que julgassem importantes. (Figura 1)

Figura 1: Atividade reflexiva (Momento 1)

Atividade inicial - Momento 1 - 28/04 a 12/05

Pessoal,

Esta atividade vocês deverão planejar uma apresentação de slides, com duração de aproximadamente 20 minutos, relatando as atividades do Estágio Supervisionado destacando aspectos como:

- A relação com os estudantes e o professor/a regente;
- O planejamento das aulas;
- Destacar as metodologias utilizadas (sugere-se mostrar alguma atividade que foi mais expressiva, inclusive com registro de fotos, se for o caso);
- O processo das avaliações dos discentes;
- Casos de imprevistos durante o estágio, seja durante a aula e ou antes;
- Falar sobre as lacunas conceituais tanto dos alunos quanto do estagiário;
- Suspensão das atividades letivas;
- Recursos físicos e materiais utilizados durante o momento do estágio supervisionado;
- As percepções de desafios e possibilidades na docência em matemática.

Fonte: Autores - Ambiente Virtual da Disciplina

Cada estagiário organizou os registros em um arquivo de apresentação o qual foi socializado em um encontro síncrono via webconferência. Como continuidade do processo reflexivo foi proposto a escrita de um texto epistolar (Momento 2), ou seja, um texto escrito no formato de carta, conforme Figura 2. Esse tipo de texto se caracteriza por ser escrito em primeira pessoa do singular, ser de ordem sentimental e subjetiva e permitir tanto o uso da linguagem formal como a informal, para o qual foi proposto um modelo (template) de carta para inspirar e motivar os estagiários na escrita.

Figura 2: Texto epistolar (Momento 2)

Atividade de desenvolvimento da escrita - Momento 2- 12 a 19/05

Pessoal,

Vocês deverão escrever uma carta, conforme modelo (template) a seguir que terá como destinatário um estudante que esteja ingressando no curso de Licenciatura em Matemática. O conteúdo da carta versará sobre a docência inicial experienciada por vocês enquanto estagiários na turma de Ensino Médio. A carta deverá conter no mínimo quatro parágrafos, sendo:

- o primeiro uma introdução em que vocês se apresentam e descrevam a opção pela licenciatura em Matemática
- seguido de pelo menos dois parágrafos, narrando em cada um deles aspectos positivos e negativos da docência experienciada. Fica facultado a cada um acrescentar mais parágrafos contando aspectos relevantes do momento estágio.
- por fim, o último parágrafo deverá conter um fechamento para a escrita.

Fonte: Autores - Ambiente Virtual da Disciplina

A partir dos registros dessas duas atividades descritas (Momento 1 e 2), foram definidos os dois eixos de análise nominados potencialidades e desafios. Assim, a seguir serão descritos e discutidos teoricamente os aspectos apontados pelos estagiários em relação a esses dois eixos, entremeado aos extratos de registros produzidos nas atividades do Momento 1 e 2. Com a finalidade de manter o anonimato, cada extrato terá somente a identificação da atividade que se refere, suprimindo-se a identificação do autor do registro. Cabe destacar que, comumente, um mesmo aspecto tem potencialidades e também desafios, e dessa forma, serão discutidos em ambos os eixos. Assim, há entrelaçamentos entre eles que serão resgatados na conclusão do estudo.

RESULTADOS

A partir da análise das produções dos estagiários realizadas nos Momentos 1 e 2, conforme apresentado na metodologia, emergiu dois eixos de discussão: as potencialidades e os desafios suscitados durante o estágio supervisionado no formato remoto. Em cada um desses eixos será apresentado uma nuvem de palavra, que ilustra as reflexões tecidas, entremeadas com autores e extratos dos registros feitos pelos licenciandos. Evidencia-se que houveram pontos de convergência nos aspectos apontados como potencialidades e desafios, tanto na apresentação das reflexões (Momento 1) como no registro realizado no texto epistolar (Momento 2).

3.1 O estágio supervisionado no ensino remoto e suas potencialidades

A experiência do estágio supervisionado permitiu aos licenciandos uma vivência única no ensino médio, gerando expectativas e vislumbrando potencialidades em relação aos aspectos que permeiam a sala de aula. A Figura 3 ilustra alguns aspectos apontados pelos estagiários, na intenção de evidenciar as potencialidades da experiência prática em sala de aula, assim como características relacionadas com a realização da docência no nível médio.

avaliação
tecnologias digitais
planejamento
plataforma virtual
profissão docente
interação
ressignificação de conceitos

Figura 3: Potencialidades apontadas pelos estagiários
Fonte: Autores

Os registros dos licenciandos destacam a oportunidade da realização da experiência do estágio como a principal potencialidade. A vivência dentro do espaço escolar permitiu aproximar as teorias estudadas em disciplinas de diferentes áreas (Matemática, Educação e Ensino). Para Fiorentini (2005) a imersão prática é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, valores, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre como ser aluno. Nesse sentido, os extratos abaixo revelam que o estágio oportunizou refletir sobre a escolha pela docência, enquanto carreira profissional.

Quando cheguei nos estágios, me senti realizada. Só confirmou que eu estava no caminho certo. (Momento 2 - Extrato da Carta - grifo nosso)

Considero como sendo uma experiência única e muito enriquecedora, onde foi realizado no Instituto Federal. (Momento 2 - Extrato da Carta - grifo nosso)

Os extratos acima remetem a discussão que Lima e Pimenta (2018) tecem sobre a construção da identidade docente no período de estágio, uma vez que esse é “um campo do conhecimento essencial na formação de professores e indissociável à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (LIMA e PIMENTA, 2018, p. 63-64). Essa identidade não se configura em um momento singular, mas em um processo que perpassa a trajetória formativa, contudo é durante a formação inicial que são consolidadas as opções e as intenções que legitimam a sua escolha.

Assim, propiciar durante a formação inicial a recorrente inserção do licenciando no contexto escolar pode aprimorar o processo de construção da identidade docente, além de promover a construção de mecanismos e a assunção de posturas voltados ao enfrentamento das adversidades presentes no contexto escolar (NOVELLO, et. al, 2022).

Destaco que o estágio supervisionado nos ajuda a ter uma ideia de se queremos, ou não, seguir sendo professores da educação básica. É o nosso primeiro contato mais profundo com a profissão, nos possibilitando perceber, na prática, a forma como os alunos do Ensino Fundamental e Médio se portam em sala de aula, permitindo-nos pensar em estratégias para o ensino de matemática nesses níveis de escolaridade. (Momento 2 - Extrato da Carta - grifo nosso)

A inserção na prática é que permite ao futuro professor vivenciar as rotinas do espaço escolar, se deparando com as problematizações de fatos e situações reais que influenciará na construção da sua identidade profissional. É preciso potencializar um processo formativo cíclico de estudo teórico e de imersão na prática que desperte diferentes interesses que nem sempre são explorados/oportunizados no ambiente acadêmico. Destaca-se que o modo como acontece a inserção do futuro professor no campo profissional pode gerar efeitos positivos — quando os momentos de dúvidas, incertezas e frustrações são aproveitados como ocasiões para superar visões simplistas da atividade docente — procurando apreender as relações mais complexas do conhecimento teórico e prático (NOVELLO, et al, 2022).

Nesse sentido, emerge a discussão dos estagiários em relação às tecnologias digitais que se configuraram tanto como recurso, como meio de se conceber o processo de ensinar matemática. Algumas tecnologias digitais já se faziam presentes no ensino presencial e foram adaptadas para compartilhamento de materiais pedagógicos e para propiciar a interação entre os pares. Nos extratos a seguir é possível identificar que os estagiários produziram vídeos, animações, criaram grupos para trocas, trabalharam em ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Produção de vídeos resolvendo exercícios (elaborei slides e gravei os vídeos no PowerPoint). (Momento 1 - Extrato da Reflexão)

Foi utilizada uma animação do GeoGebra que ajudou bastante na visualização no método de exaustão para o cálculo de áreas. (Momento 1 - Extrato da Reflexão).

Criamos inclusive um grupo de WhatsApp para agilizar nossa comunicação. (Momento 2 - Extrato da Carta)

À medida que fui me comunicando com a turma, fazendo perguntas e esperando eles digitarem no chat, eles passaram a se comunicar muito mais. (Momento 1 - Extrato da Reflexão).

Felcher e Sousa (2021), em um estudo sobre estágio supervisionado no formato remoto, afirmam que o uso de tecnologias digitais oportunizou a construção de conhecimentos relevantes para a profissão, além de evidenciar a necessidade de continuar estudando e aprendendo. Essa constatação está de acordo com Valente et al. (2020), quando escreve que a prática docente precisa estar centrada, cada vez mais, na lógica do “aprender a aprender”, uma vez que não existem receitas ou modelos a serem seguidos, o que faz com

que os professores tenham que construir seus próprios trajetos pedagógicos.

A possibilidade de elaborar o planejamento a partir das características da turma, levando em consideração o processo de aprendizagem, foi apontado como uma potencialidade do estágio.

Em meu estágio do Ensino Médio, tive muitos pontos positivos, como em relação a organização, que foi interessante ter de pensar em cada detalhe no processo de ensino aprendizagem, como qual seria a melhor forma de trazer tal conteúdo e montar o material de aula (Momento 2 - Extrato da Carta - grifo nosso)

Esse extrato remete a ideia de Van de Walle (2009) no sentido da importância do planejamento nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática, pois toda turma é diferente e isso precisa ser considerado. As escolhas das atividades, estratégias e metodologias devem estar alinhadas às características dos estudantes, justificando a necessidade do planejamento ser específico para a turma, dinâmico e flexível.

Nessa discussão sobre planejamento insere-se a avaliação, outra importante etapa pedagógica mencionada pelos estagiários como uma potencialidade que emergiu do estágio no formato remoto.

A segunda avaliação foi muito boa, os alunos gostaram de pensar na criação de um exercício e de ser ativos na avaliação. Gostaram também que a terceira avaliação utilizou os exercícios criados por eles. (Momento 1 - Extrato da Reflexão - grifo nosso)

Eles gostaram dos comentários feitos por mim nas correções das avaliações, nos quais sempre deixei claro o que considerei como certo ou errado em cada questão. (Momento 1 - Extrato da Reflexão - grifo nosso)

Durante a correção, considerei o desenvolvimento e o raciocínio do aluno, não só se chegou na resposta certa ou não. (Momento 1 - Extrato da Reflexão - grifo nosso)

Os relatos dos estagiários suscitam a ideia de que avaliar vai além do processo de elaboração dos instrumentos, a correção faz parte do processo avaliativo, ou seja, a forma de conceber esse momento pode se configurar em elemento que potencialize o resgate das lacunas conceituais e, por consequência, o aprender. Avaliar é sempre uma tarefa complexa que requer um olhar atento e está diretamente relacionada com o planejamento. A avaliação da aprendizagem não possui finalidade em si, ela subsidia o processo, tendo em vista garantir a qualidade do que está sendo construído (LUCKESI, 2011).

Por fim, os licenciandos apontam que a vivência do estágio supervisionado se configurou em um momento de firmar as certezas sobre a escolha pela licenciatura em matemática, sem deixar de apontar e perceber as dificuldades inerentes ao ser professor, assim como a necessidade da constante formação continuada, fato que foi evidenciado pela decorrência do ensino remoto. Assim, ser professor significa estar disponível para se adequar e se inse-

rir nos mais variados contextos na busca de qualificar os espaços formativos e a satisfação na docência.

3.2 O estágio supervisionado no ensino remoto e seus desafios

Os estudantes da licenciatura ao chegarem nos estágios supervisionados vivenciaram no mínimo seis semestres de componentes curriculares com expressiva carga horária de disciplina específicas, a maioria ainda pautada na tríade: conceito, exemplo e exercícios, somado a isso inúmeras listas de exercícios feitas com a intenção de aplicar os teoremas, propriedades, axiomas e regras de resoluções apreendidas. Assim, nessa seção será te-



cida a discussão dos aspectos elencados pelos estagiários como desafios que estão mapeados na nuvem de palavras (Figura 4) para dar visibilidade ao que será discutido nessa seção.

Figura 4: Desafios apontados pelos estagiários

Fonte: Autores

A organização escolar da educação básica é outra pelo fato da matemática ser uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, entre outras tantas. Decorre disso uma das falas recorrentes entre os estagiários de que os estudantes não se envolviam na resolução das listas de exercícios propostas, destaca-se que mesmo o estágio sendo realizado em um Instituto Federal os estudantes do ensino médio não têm a mesma dinâmica da universidade. Conforme o extrato abaixo é possível perceber que o estagiário reproduz uma prática vivenciada durante a sua formação no curso de licenciatura.

Também elaborei duas listas de exercícios, E1 e E2, sobre os conteúdos das aulas 1 e 2, e 3 e 4, respectivamente. (Momento 1 - Extrato da Reflexão)

Desse fato, advém o registro sobre a baixa participação nos atendimentos extra-aula disponibilizados pelos estagiários para sanarem dúvidas, novamente enfatiza-se que mesmo sendo um Instituto Federal, não se tem a cultura de participar de atendimentos em horário extraclasse, essa é uma prática do ensino superior. Tal fato pode ser explicado pelas condi-

ções de trabalho dos professores da educação básica, que geralmente se caracteriza por uma carga horária alta em sala de aula, não permitindo que se crie espaços extracurriculares para atendimentos ou outras atividades.

Outro aspecto apontado foi que mesmo na condição de estagiários em que são responsáveis pela preparação de material somente para uma turma, os licenciandos relataram que a elaboração de material didático digital (apresentações, simulações no Geogebra, resolução de listas no formato digital...) demandam muito tempo de dedicação.

O que me deu mais trabalho mesmo foram montar os slides para as aulas, requeria muito tempo e tempo eu não tinha muito, pois estou fazendo o Trabalho de Conclusão de Curso também. Bom, como as aulas eram síncronas de forma online, eu já aprontava slides para a aula, assim, os alunos acompanhavam o conteúdo na tela. (Momento 2 - Extrato da Carta)

A grande quantidade de trabalho semanal que o professor tem. (Momento 1 - Extrato da Reflexão)

A primeira fala elucida que para além da dificuldade encontrada, a vivência do estágio supervisionado no formato remoto possibilitou que o estagiário tivesse outras aprendizagens, incluindo aquelas referentes à elaboração do material. Ao encontro dessa discussão, o estudo de Sousa e Fernandes (2004) aponta que as lacunas assumidas pelos professores estagiários em relação ao uso de tecnologia no ensino da matemática são realmente profundas, destacando que o curso apresenta uma abordagem das tecnologias desadequada e desfasada da realidade. O extrato a seguir vai ao encontro do estudo de Souza e Fernandes (2004) em que o estagiário aponta não ter o domínio necessário dos recursos.

Destaco que meu maior medo era relativo ao uso de alguns recursos tecnológicos, por conta de eu ter ingressado na Universidade sem ter o domínio nesse quesito, para não dizer que entrei quase sem base nenhuma, contudo, com muita vontade, determinação e muito trabalho consegui contornar os obstáculos que apareceram. Apreendi muitas coisas novas nesse período, que embora tenha sido de muita correria foi extremamente prazeroso. (Extrato da Carta - Momento 2 - grifo nosso)

Nesse sentido, Kenski (2013) já alertava sobre o predomínio de práticas tradicionais nas salas de aula do ensino superior, principalmente aulas baseadas na exposição oral do professor em que a cultura digital está passando bem longe dos cursos e das aulas presenciais e a distância, ou seja, essas tecnologias são utilizadas no âmbito de pesquisas. Para a autora, “do laboratório de pesquisa à sala de aula há um abismo tecnológico que compromete a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem” (KENSKI, 2013, p. 70). A fala da autora problematiza a formação inicial que ainda está tímida em relação a utilização das tecnologias digitais, em que comumente fica restrita a laboratórios de pesquisa sem se refletir na prática pedagógica.

Além da dificuldade relatada na elaboração do material digital, foi trazido pelos esta-

giários como desafio a falta de acesso à plataforma virtual de aprendizagem que se deu devido a uma limitação institucional em cadastrar usuários não pertencentes ao quadro de servidores ou estudantes do Instituto.

Não tive acesso ao Moodle, o que gerou um pouco de confusão na primeira semana de estágio (mas que melhorou com a criação do grupo no WhatsApp); Problema no Google Meet durante uma aula (Momento 1 - Extrato da Reflexão)

Não ter tido acesso ao Moodle não estava nos planos e gerou alguns contratempos (Momento 1 - Extrato da Reflexão)

Dessa forma, os estagiários desenvolveram duas estratégias (1) preparavam o material e enviavam ao professor responsável da turma para disponibilizar, mas tal solução muitas vezes ocasionava atraso para avisos mais urgentes, assim os estagiários (2) propuseram a criação de grupos de interação, cada estagiário criou um grupo, pois dessa forma poderiam garantir a comunicação de forma mais rápida e dinâmica. Essa limitação de acesso à plataforma virtual de aprendizagem restringiu a interação entre o estagiário e os estudantes conforme é evidenciado no extrato a seguir, contribuindo para o distanciamento.

Algo que considero que foi ruim, é sobre o meu contato a distância com os alunos, os materiais de aula e fóruns eram realizados através do ambiente Moodle o qual eu não tinha acesso. (Extrato da Carta - Momento 2 - grifo nosso)

Esse distanciamento ocasionado pela falta de acesso, por vezes pode ter prejudicado o processo pedagógico, uma vez que nem sempre os estagiários conseguiam acompanhar as dúvidas dos estudantes postadas no espaço do fórum. Contudo, mesmo com essa limitação os estagiários perceberam que a principal dificuldade de trabalhar o conteúdo estava relacionada com as defasagens conceituais advindas dos anos anteriores. A seguir, os três extratos evidenciam essa dificuldade expressas de modos diferentes, mas que convergem para o mesmo aspecto.

Nos estudantes, percebi que a maioria tinha mais dificuldade com as operações e regras básicas da matemática do que com o que eu estava ensinando sobre os complexos. (Momento 1 - Extrato da Reflexão - grifo nosso)

O grande desafio seja a retomada das dificuldades dos estudantes com conteúdo que, em teoria, eles já deveriam dominar. Esse desafio implica em entender o porquê dessa defasagem, procurar maneiras de trabalhar isso e ter tempo para que isso possa ser feito. (Momento 1 - Extrato da Reflexão - grifo nosso)

Percebi algumas dificuldades em relação a conteúdos já vistos por eles anteriormente, como nas operações básicas de matemática. A maior dificuldade dos alunos foi a interpretação dos gráficos, por ser algo novo visto por eles. (Momento 1 - Extrato da Reflexão - grifo nosso)

Os extratos acima evidenciam o caráter acumulativo e abstrato da disciplina de Matemática que converge para as dificuldades conceituais. Para Pacheco e Andreis (2017) essas dificuldades de aprendizagem que vão se somando ao longo dos anos escolares podem acarretar baixos rendimentos. O insucesso de muitos estudantes é um fator que os conduz a ter certa aversão a essa disciplina, desenvolvendo dificuldades ainda maiores com o passar dos anos escolares. Os autores destacam ainda que “essas dificuldades podem ser oriundas de questões metodológicas inadequadas, professores mal qualificados, de uma infraestrutura escolar insuficiente e ou relacionadas a alunos que apresentam bloqueios decorrentes de experiências negativas”. (PACHECO, ANDREIS, 2017, p. 107).

Os desafios apontados pelos estagiários (Figura 4) nos remete a perceber que, sempre que possível, buscaram por soluções e estratégias que permitissem trabalhar da melhor maneira para que não comprometessem o processo pedagógico. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de ofertar uma formação inicial que esteja em consonância com a atualidade e que permita aos licenciandos assumirem atitudes reflexivas e práticas em relação ao processo de ensinar matemática.

ENCAMINHAMENTOS

Vivenciar a docência inicial do estágio supervisionado em um momento tão dinâmico de mudanças sociais trouxe muitos desafios tanto para os professores responsáveis pelo estágio quanto para os licenciandos que experienciaram a prática advinda do ensino remoto ou ainda no ensino remoto. Contudo, esse período para além dos desafios trouxe potencialidades e possibilitaram repensar tanto as dinâmicas do espaço escolar quanto a formação que está sendo ofertada pela universidade.

O ensino remoto surgiu como uma possibilidade para dar continuidade aos processos educativos, quando nos foi imposto um período de isolamento social em que os espaços físicos não poderiam ser compartilhados. Contudo, o que foi aprendido a partir do ensino remoto nesse curto espaço de tempo não pode ser negado ou ignorado, assim o questionamento que fica é: como os espaços educativos irão seguir a partir do que foi experienciado e vivenciado durante esse período?

Esse formato de ensino, apesar dos desafios, especialmente pelo aligeiramento em se implementar sem tempo para formação, aquisição de equipamentos, apropriação de plataformas e recursos digitais, mostrou o quanto os espaços educativos estavam aquém dos avanços tecnológicos, o quanto estávamos em um modelo ainda analógico em que pouco ou quase nada se utilizava a tecnologia. Antes do ensino remoto, vivenciado em decorrência da pandemia, as tecnologias eram negadas e raramente adentravam aos espaços escolares, tanto na educação básica, quanto na superior.

O presente estudo nos permitiu perceber que nos diversos aspectos apontados pe-

los estagiários (elaboração de material, interação, apropriação tecnológica....) ao mesmo tempo que se configurou inicialmente como um desafio, posteriormente passou a ser uma potencialidade. Os registros reflexivos apontam, ainda, o quanto é preciso pensar a formação inicial e continuada dos professores que, atualmente, não dá conta de uma realidade social vivenciada fora do espaço escolar, especialmente em relação ao uso das tecnologias digitais.

Consideramos os dados produzidos nesta investigação como registros, relacionados de como é retratada apenas uma das realidades do contexto do ensino remoto com os estudantes que já utilizam os seus lares para produzir conhecimento. Ao olhar para os registros dos estudantes neste cenário de investigação, encontramos escolhas que sinalizaram as suas escolhas para o ensino de conteúdos de matemática relacionados à forma de apresentação e ao uso da técnica na resolução de exercícios.

Com o desenvolvimento desta investigação no cenário do estágio curricular supervisionado, percebe-se que mesmo no ensino remoto emergencial, a inserção da modalidade online no ensino presencial pode servir de ponto inicial para as reflexões de professores, estudantes e pesquisadores. Diante disso, se faz necessário estimular outras oportunidades acadêmicas para colocar a sala de aula em movimento e colaborar com a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2005, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 1-9. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

ENGELBRECHT, J; BORBA, M. C; LLINARES, S; KAISER, G. W. Be remembered as the year in which education was changed? In: Springer, [s.l.], v. 52, p. 821-824, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-020-01185-3>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ENGELBRECHT, J; LLINARES, S; BORBA, M. C. Transformation of the mathematics classroom with the internet. ZDM Mathematics Education. [S.l.]. n. 52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01176-4>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FELCHER, C.D. O.; FERREIRA, A. L. A. O Estágio Curricular Supervisionado na compreensão de licenciandos: perspectivas, desafios e aprendizagens. In: Revista Baiana de Educação Matemática. v.2 n.01. 2021.

FELCHER, C. D. O; SOUSA, D. K. Estágio curricular no Ensino Remoto: concepções e percepções dos professores em formação inicial. Revista BOEM, v. 9, n. 18, p. 50-66.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In.: FIONTENTINI, D. (Org.). Formação de professores de Matemática. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. Revista de Educação - PUC, Campinas, n. 18, p. 107-115, junho 2005.

KENSKI, V. M. Tecnologias e tempo docente. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NATIVIDADE, P. Cinco mudanças trazidas pelo ensino remoto que devem permanecer nas escolas em 2021. Correio 24horas.Bahia, 25 out.2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/cinco-mudancas-trazidas-pelo-ensino-remoto-que-devem-permanecer-nas-escolas-em-2021/#>. Acesso em 10 maio 2022.

NOVELLO, T. P, LOMBARDI, R. S., AYRES, L. M, PEREIRA, F. D. Formação inicial de professores de matemática: reflexões sobre a aproximação com o campo escolar. Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT, Florianópolis, Ed. Especial: Pesq. Form. Prof. Ens. Mat, p. 01-18, jan./dez., 2022.

PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 38, p. 105-119, fev. 2018.

ISSN 2447-9187.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores: o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luis, Maranhão, 2017.

SOUSA, M. V., FERNANDES, J. A. Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial. *Quadrante*, 13(1), 91–113, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22772>. Acesso em 01 jun. 2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, 2020.

VAN DE WALLE, J. A Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARTA ABERTA



Às professoras e professores de Química em período de estágio: adiem o fim do mundo do fim

Franklin Kaic Dutra-Pereira

1

03 de agosto de 2022.

Planeta Terra [redondo], Brejo do Cruz/PB e Remígio/PB,

Como os índios vão fazer diante disso tudo? Eu falei: Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou é preocupado como os brancos, como que vão fazer para escapar dessa. (KRENAK, 2019, p. 31).

Bom dia, professoras e professores de Química!

Início esta carta para finalizar o Estágio em Ensino de Química IV. Parafraseando Krenak (2019), há muito tempo, enquanto docentes e defensores/as da Educação Básica/Superior, estamos resistindo. Estou preocupado: como os que dizem ser defensores da educação — fundações, instituições privadas, etc. — vão fazer para escapar dessa, quando nós acordarmos e levantarmos a bandeira da Educação Pública, Gratuita, Laica, de Qualidade e referenciada socialmente?

Penso que, de certo modo, vocês já acordaram. Tentei ao máximo, dentro dos limites impostos no Ensino Remoto, diante das incertezas do viver em pandemia, em educação sucateada, em enfrentamento docente, apresentar possibilidades outras de materialização de um Ensino de Química que seja democrático, decolonial, anticapacitista, para que juntos pudéssemos defender a ciência, em meio ao tsunami neoconservador que tem pairado neste país.

O estágio, mesmo que o último, e sendo comigo, enquanto (des)orientador deste processo avassalador de “tentar” pensar sobre o papel da docência, da ciência, da química, da escola, da educação, do ensino de..., e assim fomos nos constituindo num componente curricular que indagou as verdades absolutas e lançamos incertezas do “ser docente”.

Para não dizer que não falei de hooks e freire, mesmo que em letras minúsculas, mas grandiosa e grandioso nas contribuições didáticas-teóricas-epistemológicas-culturais-científicas dos modos de viver a vida e reconhecer o outro como um ser em constante evolução e contribuição para “adiar o fim do mundo do fim...”.

Assim, peço, professoras e professores de Química, adiem o fim do mundo, adiem o fim da escola, adiem o fim da ciência, adiem o fim do fim. Adiando, para reconstruir esse mundo e esse país fragilizado, em termos de não reconhecer o outro, em termos de não pensar no outro, em termos de não respeitar os tempos-espaços aprendentes de diferentes.

Adiem as vontades de abandonar a carreira docente... Adiem as vontades de brigar por causas despreziosas e carregadas de pré-conceitos, e de duelos entre os pares e colegas... Adiem as inseguranças e as seguranças demais... Ousem... Pensem... Revelem... Desvelem... Gritem... Berrem... Assobiem... Cantem... Dancem... Ensinem...

Ensinem... Lembrem-se de Paulo Freire, releiam bell hooks, repensem as práticas pedagógicas escolares e não-escolares com Zabala ou Contreras, reconstituam a escola, repensem o mundo, tentem colorir o mundo. Destruam o fascismo, defendam a democracia,

gritem quando verem e vivenciarem os absurdos da opressão sobre a classe dos/as oprimidos/as. Não se oprimam e nem a ninguém.

Enfim... De todos os meus mais desejos e sonhos para um mundo e uma escola melhor, o que mais anseio é ver vocês adiando o fim... o fim da carreira, o fim da escola, o fim do mundo, o fim da vida, afinal, professores e professoras de Ciências ensinam as reações da vida.

Formem e desformem as opiniões, as preconceções, os locais, as regiões, as cidades, as metrópoles, as capitais, as ruas, os estados, os vales, as casas, as escolas, as universidades, as ciências. Nunca esqueçam, por exemplo, que vocês podem e devem conquistar e colorir o mundo! O mundo é sua casa. O mundo é o abrir a porta com seu primeiro passo, mas é preciso que destituamos que devemos pisar somente com o “pé da direita”, afinal eles não só pisam, como esmagam.

Hoje, me despeço de 4 professoras e 2 professores de Química, mas que encontrei por aí, neste mundo, adiando os fins que já estão determinados desde que acreditaram num messias — que de Messias não tem nada — como possibilidade de “mudar isso aí”. Infelizmente, o “isso aí” destruiu muitos/as/es de nós, de nossos pares, de nossos alicerces, de nossos modos de viver e ver o mundo.

Adiem o fim do mundo do fim... pergunte às/aos colegas, falem sobre as propostas “sem medo de ser feliz...”. Pintem o mundo, questionem as políticas, indaguem a democracia, defendam seus princípios, mas sem esquecer de um mundo bonito, colorido, diverso-diferente. Rompam com as paredes. Enxerguem os interstícios. Atuem nas arestas. Ensinem modos outros de ver os fenômenos da vida para que a Química aconteça!

Obrigado por me permitir conhecer cada um/a de vocês... Sem dúvidas, neste semestre, mesmo que remotamente, entrelaçamos nossas histórias, nossas vidas, nossos modos de ver o mundo — seja defendendo o meio ambiente, ou seja respeitando e apresentando dados para afirmar que os neoliberais assumiram o discurso de “menos uma garrafa no mundo”, enquanto o agronegócio gasta milhões de metros cúbicos de água diariamente.

Obrigado pela união, parceria, entendimento, sobretudo nas narrativas: “estão aí?”, “estão me ouvindo”, “cadê vocês?”, “eu sou dramático... liguem a câmera...”... Enfim, ao ouvir essas narrativas, lembrarei daqui há 10 anos, com muito carinho e preocupação, pois fomos abandonados/as e nos deixaram à sorte. E para minha sorte, eu encontrei vocês.

Espero que daqui há 10 anos, 20 anos, 30 anos... espero, primeiro, estar vivo, ainda falando sobre a educação, a ciência, a química, o ensino, praticando diferentes modos para adiar cada vez mais o fim do mundo, o fim da escola, o fim da universidade, o fim da educação, o fim da química, o fim da docência... Espero que, hoje, eu tenha contribuído para adiar este fim...

Por fim, Andrei, Elisângela, Evandro, Iara, Lavínia e Thamiris, adiem o fim de nós! Adiem o fim da escola... Adiem o fim da Química. Apontem para o futuro e exerçam a nossa

profissão com muito rigor, muita sabedoria, muita serenidade, muita seriedade, mas não esquecendo que estamos tratando com pessoas, que são seres humanos e que estamos fragilizados — emocionalmente, psicologicamente, filosoficamente, eticamente, cientificamente, culturalmente e democraticamente.

Estou muito feliz e contente por ter conhecido vocês e por ter atuado neste estágio com vocês. Muito feliz também porque ninguém desistiu, mesmo com muitos problemas e limitações que foram chegando, sem pedir licença, em nossas vidas.

Assim, persistam, lutem, gritem... OUSEM! Ousem adiar o fim do mundo. Parem de ser subservientes do TEMPO! Não deem tantos poderes ao tempo. Respeitem o teu/nosso/aquele tempo. Deem vida ao tempo, mas não parem de viver em busca de um tempo.

E, caso forem constituindo, recolorindo, aproveitando e ocupando os espaços que são nossos [NÃO ESQUEÇAMOS ISSO], como disseram no filme BACURAU: “se for(em), vá(vão) em paz!”. Que se sintam como um sol: sabe da importância do amanhecer, e também da necessidade do “em tarde ser”. Lembrem-se de descansar também, por isso utilizei essa foto autoral no fundo, para registrar o início e o fim deste estágio que foi potente, adiou o fim do mundo e transgrediu.

Terminei muito emocionado, escrevendo uma carta para avaliar vocês e a disciplina. Confesso que senti a chama da defesa da Educação e da Química se reacender. Estava adormecendo em mim, mas como ouvi esses dias:

*Vem de dentro, eu sei, de novo um sentimento
Por muito tempo esperei, e o coração segue pulsando*

*Há uma voz que tentaram calar
Mas essa estrela não vai se apagar
E o brilho ilumina a esperança
Com fé num futuro melhor eu vou
Sem medo de ser feliz*

Meu muito obrigado... “TRANSGRIDAM” E “ADIEM O FIM DO MUNDO DO FIM”, “SEM MEDO DE SER FELIZ”!.

Começado no alto sertão da Paraíba, no aconchego da casa dos meus pais e no frio que assola e faz-me arrepiar, no abrigo do meu companheiro no brejo paraibano, partindo para outros rumos...

03 de agosto de 2022

COM QUEM ANDEI RE(EXI)SISTINDO...

BORTOLAI, Michele; LIMA, Rafaela; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. “Ser professor de química é”: percepções sobre docência e o seu papel social . *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 315-333, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8653. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8653>. Acesso em: 3 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, vol.15, no.42, maio/agosto: 2001.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MANSO, Bruno Paes. *A república as milícias: dos esquadrões da morte à era bolsonaro*. São Paulo: todavia, 2020.

MERLADET, Fábio; Reis, Graça; SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Ecologia de saberes, para adiar o fim da escola*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2017096, p. 1-16, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Conservative Tsunami and Resistance: CONAPE in defense of public education*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019.

SANTOS, Boaventura de. Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

SANTOS, Edimilson de Jesus (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. *A verdade vencerá: o povo sabe por que me condenam*. 2. ed.

São Paulo: Boitempo, 2019.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Trad. Bruno Alexander. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Taking Advantage of the Paradigmatic Crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teachers' work*. *Citizenship, Social and Economics Education, Stoke-on-Trent*, v. 13, n. 3, 2014.

SZWAKO, José. *O que nega o negacionismo?* *Cadernos de subjetividade (PUCSP)*, v. 1, p. 71, 2020. (Caderno do fim do mundo).

