

Cadernos de Estágio

Docência durante e após a pandemia:
narrativas do possível



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

Organização

Profa. Dra. Josivânia Marisa Dantas
Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior

Design e Diagramação

Jackson Matheus de Araujo Nunes

Revisão Textual

Paula de Fátima Oliveira

05 Editorial: Docência durante e após a pandemia: narrativas do possível

Yngrid Lizandra Medeiros de Carvalho

Poesias

09 A realidade na EJA

Layse Aranha Marinho

Relatos

13 A redação do ENEM e o aluno como protagonista: um relato de experiência

Hayra Celeste Barreto Rocha, Sarah Guimarães Portela

20 Coordenação e educação inclusiva: inclusão além da sala de aula

Beatriz Cordeiro Bezerra, Jennifer Pinheiro Marinho

24 Estágio supervisionado: relato de experiência a partir de uma sequência de ensino por investigação

Antônio Miguel Gomes Lima, Márcia Helena Scherer Kurz, Caroline Braga Michel, Carla Weber Scheeren, Charles dos Santos Guidotti

36 Fazendo ciência com ciência

Erilucia Freire Fernandes

45 O desafio do novo

Juliana Felizardo da Silva

49 O ensino do léxico espanhol “animais” para crianças: um relato de experiência sob abordagens construtivistas

José Gilmarkes Reinaldo de Souza, Diego José Alves Alexandre

57 O ensino tradicional de história no ensino fundamental II: suas consequências no aprendizado e possíveis meios de enfrentamento da cultura tradicionalista de ensino

Leonardo Ahmeti

65 Relato de estágio: a importância da relação entre professor-aluno na atividade pedagógica

Andressa Souza, Gabriela Araújo

Artigos

- 75** **Imagens sobre a escola estadual professora Maria Queiroz a partir da percepção dos estudantes**
Eisenhower de Oliveira, Ana Patrícia Moreira
- 87** **A formação continuada e a reflexão docente: a importância da literatura infantil**
Milene Santos, Adrielle da Rocha Medeiros, Luan Felipe de Oliveira Lêdo
- 96** **Ensino remoto e isolamento social: os impactos na trajetória acadêmica, psicológica e social de estudantes da escola estadual desembargador floriano cavalcanti – natal/RN**
Lisabel Maria Soares
- 104** **Percepções de estudantes de pedagogia sobre o estágio curricular no contexto da pandemia**
Ildo Salvino De Lira



EDITORIAL

Docência durante e após a
pandemia: narrativas do possível

Yngrid Lizandra Medeiros de Carvalho

(...) Escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas.

Theodor W. Adorno

Eu sei pode parecer um tanto exagerado tomar essa fala do filósofo Adorno neste espaço. Me perdoem todos e todas leitoras da Revista Cadernos de Estágio por isso. No entanto, assim como ele impactado pelas grandes e horrorosas atrocidades cometidas ao corpo e a memória humana durante a Segunda Guerra e, por isso, a sua dificuldade de imaginar arte no pós-guerra, senti ocorrer algo semelhante no período da pandemia. Mesmo com todas as ressalvas que a aproximação entre esses dois fatos precisam ter, é inegável que o que vimos, vivemos e sentimos nesses anos da Covid-19 foram também catastróficos. Não conseguia afirmar assertivamente como Adorno que a vida não seria mais a mesma depois desse momento de adversidade, mas cheguei a questionar muitas vezes se conseguiríamos voltar ao tão sonhado “normal” - Conseguiríamos levar a vida da mesma forma? Seria possível se encantar pelas mesmas coisas? Ver leveza na vida depois de tudo aquilo que estávamos enfrentando?

Enquanto professora que foi interrompida de iniciar sua docência devido a pandemia, as inquietações ganhavam ainda mais outras interrogações quando parava para refletir sobre o cenário educativo: Seria possível ensinar daqui para frente no formato que aprendi na licenciatura em 2019? Como será o retorno em sala de aula depois de dois anos de ensino remoto? O que perdemos ao longo desse caminho vivido no virtual? O que deu certo e poderá ser mantido? O que será preciso mudar diante as novas emergências e urgências do presente momento?

Os desafios encarados por professores e professoras durante a pandemia foram inúmeros. Lembramos bem. Enquanto aluna de pós-graduação no período da Covid-19, vi docentes se desdobrarem em mil para exercerem seus papéis e isso não possui nenhuma conotação romântica da profissão. Longe disso. Foi árduo e cansativo ser professor e professora nesse período. Mas não somente. As reinvenções orquestradas por homens e mulheres docentes nesse momento foram também de extrema relevância para se pensar e fazer docências durante e após a pandemia. Vimos profissionais se desafiando a navegar nas águas das tecnologias digitais, (re)descobrimos ferramentas e estratégias que auxiliavam o processo de ensino-aprendizagem, (re)fazemos relações e interações interpessoais nos novos formatos e espaços escolares, aprendemos a nos (re)conectar, agora também no mundo virtual. Assim como a vida e arte pós-guerra para Adorno não poderiam ser mais as mesmas de antes, a vida e a educação pós-pandemia também necessitaram de outros horizontes que fosse possível narrar, mas também confeccionar outras possibilidades de ser e fazer docente.

Compromissada em apresentar esses novos horizontes, esta nova edição da Revista Cadernos de Estágio se propõe a trazer para o diálogo educacional narrativas sobre o universo da docência experienciadas durante e após a pandemia. A partir de textos elaborados por professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, como também estudantes de licenciatura, esta edição da Revista apresenta narrativas, experiências e estudos tecidos junto ao vivido com o contexto educativo. São criações que têm como cenário a imbricação desses profissionais com o chão da escola nas mais variadas formas, estratégias, cores, sabores, olhares e sentimentos ao exercer e pensar a docência. Trata-se do compromisso tomado nesta edição de anunciar narrativas do possível que a educação pós-pandemia proclama.

Publicados em diferentes formatos de textos, as reflexões encontradas nesta edição da Revista Cadernos de Estágio abrem diálogos com múltiplos atores, temáticas e metodologias que circundam o dia a dia de professores e professoras. Encontra-se materiais que se debruçam desde do papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores até os relatos mais sensíveis e vividos da realidade de uma sala de aula de modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). São materiais que nos inspiram, mas também convidam a pensar e confeccionar com base no diálogo e na coletividade possibilidades para a docência.

A edição está organizada em três grandes seções que acompanham os formatos de textos publicados: Artigos, poemas e relatos de experiência. Na primeira seção, encontra-se quatro artigos que versam o contexto da pandemia com temáticas sobre formação continuada, estágios curriculares, ensino remoto e os seus impactos nas trajetórias dos estudantes e as percepções sobre escolas públicas estaduais do município de Natal/RN. Na segunda seção está alocado o poema intitulado A realidade na EJA que traz de modo sensível e desvelado as vivências nessa modalidade. Por último, na seção de relatos de experiência, estão sistematizados seis textos produzidos a partir das vivências de estudantes e docentes ao se reabrir laboratórios de ciências em instituições escolares, as influências que demandas extraescolares acometem alunos e alunas, educação inclusiva, protagonismo dos discentes no ENEM e nos estágios supervisionados para professores e professoras em formação.

Em suma, trata-se de uma edição potente em sua essência, pois traz consigo o olhar e a experiência do vivido daqueles que fazem a educação, sejam docentes já em atuação ou ainda em formação. É o vivido, pensado e confeccionado junto e com o coletivo sendo capaz de apresentar e abrir espaço para narrativas do possível no ser e fazer docente.

Convidamos, assim, todos e todas a leitura desta edição para juntos e juntas pensarmos caminhos de uma docência pós-pandemia. Vamos dialogar?

POESIAS



A realidade no EJA

Layse Aranha Marinho

1

A realidade é mais dura do que já parece,
encarar a escola pública, é fato, adocece.
Querer ser professora já foi um sonho
construir conhecimento, respeito e
dignidade

Mas na real o que se encontra é descaso,
tristeza e falta de oportunidade.
O poder público “lavou as mãos”
e daqui a pouco vai faltar chão.
Não tem porta nem janela
e a sala de aula? Que merda!
É assim a realidade na EJA.

Tem aluno interessado, tem aluno que
sonha
mas na real o que encontra é um
caminho na contra.
Na contra mão do emprego.
Na contra mão do respeito.
A desigualdade é grande e difícil de
encarar
quando o mundo lá fora só quer explorar.

Estudar pra quê?
Pra ser mais um no sistema excludente
que só oferece emprego de servente?
Que respeito é esse que não te dá opção?
Que oportunidade é essa?
Será que todo mundo pode sonhar?
Ou esse sonho tem cor e classe social!?
Cadê a lei?
Cadê o ministério público?
Cadê o dinheiro público?
Tá sendo usado para o povo ou para
construir um muro?!
Um muro que divide quem pode sonhar
daqueles que têm que acordar.

A escola pública adocece.

Seja você professor, gestor ou até
espectador.

Dói todos os dias encarar a realidade.
Porque quem pode escolher, não encara.
Professor finge que ensina e aluno finge
que aprende
e dessa forma todo mundo fica doente.

Público significa “de todos”
mas parece que o significado mudou para
“de ninguém”
Ninguém quer
Ninguém faz.
Mas no fim todo mundo quer paz.

“Hipocrisia a gente vê no horário
eleitoral”
A compra de voto acontece, é real.
Compra-se emprego.
Compra-se silêncio.
E o profissional da educação é que “tome
tento”
por que aqui nessa Cidade e nesse País
educação nunca foi interesse nem
ostentação
mas todo mundo sabe que só ela tira a
arma da mão.

RELATOS



A redação do ENEM e o aluno como protagonista: um relato de experiência

*Hayra Celeste Barreto Rocha
Sarah Guimarães Portela*

1

1 INTRODUÇÃO

Este relato tece considerações a respeito da nossa experiência de Estágio de Regência em Língua Portuguesa, com carga horária prática total de 32 horas, como parte obrigatória da graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Nosso estágio foi realizado em uma escola pública e envolveu duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Cada turma, com média de 30 alunos originalmente, foi dividida em três grupos menores, para que o trabalho realizado pudesse ser feito de forma mais personalizada e individual, visando acompanhar de perto o desenvolvimento de cada estudante.

Foi dialogando previamente com a professora de Língua Portuguesa titular das turmas que se constatou a necessidade de um trabalho concentrado no aprendizado e na prática, por parte dos alunos, do gênero Dissertativo-Argumentativo, cobrado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, as aulas foram planejadas para que, ao longo do período de 20/04 a 08/06 do ano de 2022, durante o horário padrão das aulas de português que já tinham, os alunos pudessem participar de Oficinas (aulas mais práticas e interativas, visando trabalhar cada uma das cinco competências cobradas pela redação do ENEM) e de Laboratórios (aulas focadas na atividade de correção dos textos produzidos, feita individualmente entre estagiário e aluno), intercalados entre si. O interesse dos alunos por essa proposta foi notável, o que se deve, acreditamos, ao peso que tem a redação na experiência total do ENEM e na consequente possibilidade

de ingresso no Ensino Superior público.

A aula escolhida para ser relatada neste trabalho, de forma mais aprofundada, foi a segunda Oficina, que visou explorar a Competência 2 cobrada pelo ENEM, com base no “Manual de Redação do Enem” disponibilizado oficialmente pelo INEP. Essa oficina é muito importante porque diz respeito, principalmente, à construção de um texto “consistente” e ao “excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2019), requisitos esperados dos candidatos para que alcancem a nota máxima nessa competência. Ou seja, trata-se de uma aula que tem como objetivo o desenvolvimento de uma percepção mais cuidadosa, por parte dos alunos, sobre o funcionamento da continuidade textual e das características essenciais do gênero trabalhado. Assim, todos os outros encontros a partir desse, de alguma forma, dependiam dele para funcionar adequadamente e para que os alunos aprimorassem suas habilidades de produção textual, por isso o escolhemos.

Nas seções a seguir, organizamos nosso relato da seguinte maneira: primeiro, elaboramos uma breve exposição das noções pedagógicas que nos foram essenciais e norteadoras, relacionando-as devidamente às habilidades listadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em seguida, focamos na aula em si escolhida para o relato, com considerações e apreciações críticas a respeito das etapas de seu andamento e também de seus resultados; por fim, refletimos, de maneira mais subjetiva, sobre a importância dessa experiência de estágio para nossa caminhada profissional como professores e pesquisadores, não só da área de

Letras, mas também da de Educação.

2 REDAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: O ALUNO COMO PROTAGONISTA

Nossa principal preocupação pedagógica foi a de adotar metodologias ativas, sempre envolvendo os alunos como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem e buscando “favorece[r] o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada” (DIESEL et al, 2017, p. 275). Isso significa dizer que, mesmo com nosso foco sendo o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo e a sua produção, não nos interessava simplesmente expor os mecanismos de como esse gênero deve ser feito, mas sim o que cada um dos estudantes, em sua própria autonomia, pode fazer com ele, uma vez que o compreenda em suas particularidades e possibilidades textuais. Assim, já dialogamos com a seguinte habilidade, listada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (BRASIL, 2018, p.506)

Dessa forma, a cada nova Oficina, realizamos atividades diversas, dinâmicas e interativas, colocando em evidência o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, por entendermos a importância de fugir de uma perspectiva muito conteudista do ensi-

no. Como afirma Freire (1996, p.13): “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

No entanto, isso não significa deixar de lado as características do gênero textual trabalhado, pelo contrário: uma gama de habilidades discursivas e argumentativas, relacionadas tanto à leitura quanto à escrita, foram trabalhadas, bem como mecanismos linguísticos importantíssimos, como parágrafos e termos conectivos, por exemplo. Porém, isso foi feito enquanto o aluno era o protagonista dos processos que realizava, desenvolvendo habilidades como:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários; (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (BRASIL, 2018, p. 507)

Além disso, a aula que escolhemos para analisar na seção a seguir teve como foco desenvolver a percepção dos alunos sobre a importância da organização das informações textuais, bem como sobre a função das partes básicas do texto dissertativo-argumentativo, que o identificam como tal, em íntima conformidade com a habilidade a seguir:

3 DESAFIOS E DESCOBERTAS: A COMPETÊNCIA 2

Como já dito, a aula que escolhemos para

relatar neste trabalho refere-se à segunda Oficina, realizada no dia 11/06/22. Nesse momento, já havendo trabalhado a Competência 1 e entrado em contato com os textos dos alunos no primeiro Laboratório, reconhecemos a necessidade de, ao abordar a Competência 2, focarmos com mais afinco na composição do gênero dissertativo-argumentativo em si, abordando as partes específicas que são indispensáveis para sua identificação e para sua produção adequada. Isso era principalmente importante porque as primeiras produções indicaram uma falta, por parte de alguns estudantes, de consciência sobre a importância da tese, da argumentação e da conclusão “não embrionárias” na redação do ENEM, além de que o não-tangenciamento do tema mostrara-se também um desafio.

Para trabalharmos esse assunto, que está diretamente relacionado à habilidade EM13LP02 (BRASIL, 2018, p. 506) destacada anteriormente, elaboramos uma aula que envolvesse a “construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade”, a partir de “problemas que geram curiosidade e desafio” (MEDEIROS, 2014, p. 43). Fizemos o seguinte: dividimos os alunos em equipes de três ou quatro e distribuimos 4 pedaços de papel, cada um com um trecho escrito, para cada equipe. O desafio proposto, inicialmente, foi simplesmente de que deveriam, em grupo, colocar os pedaços em ordem da maneira que julgassem mais adequada, sem que tivessem maiores detalhes sobre seu conteúdo. Os alunos, então, foram convidados a sentar no chão da sala de aula, de forma mais livre, para que as

equipes discutissem e chegassem em comum acordo.

Nesse momento, diversos movimentos importantes de aprendizado e de descoberta já aconteciam, merecendo a devida atenção do professor. Ao não revelar, no comando inicial, os objetivos por trás daquele desafio, e pedindo que ocorresse a socialização em grupo, o que se consegue é que os alunos busquem formular suas próprias hipóteses em voz alta: a maioria juntava o contexto das aulas com a tarefa proposta e já dizia: “É uma redação do Enem”; estavam certos. “Cada pedaço desse parece um parágrafo”; estavam certos de novo. Em uma das salas, foi interessante o comportamento de uma aluna que fez uma série de perguntas: “Isso é uma redação de verdade, do Enem mesmo?”. À resposta positiva, seguiu-se: “É uma redação nota mil?”. E à resposta mais uma vez positiva, seguiu-se o excluir: “Logo vi! É muito boa”.

Por esses comentários, já notamos a realização de tarefas que requerem “processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização” (MEDEIROS, 2014, p. 43). Mas não só isso: eles demonstram também, em algum nível, um juízo de valor, formulado a partir de conhecimentos prévios e particulares, quanto ao texto (ou a pedaços do texto). Diante disso, interessamos explorar dos alunos essas percepções: “Por que isso é uma redação do Enem?”, “Por que você achou o texto muito bom?”, “Por que cada pedaço desse é um parágrafo?”. Esse processo ajuda os estudantes a perceberem o muito que eles mesmos já têm de bagagem construída, e serve muito ao professor na medida em que fornece in-

formações de como conduzir os raciocínios coletivos a partir dali. Como dizem Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), “o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo”.

Depois desse momento inicial de interação cooperativa, que durou cerca de 10 minutos, cada equipe foi convidada a colar na lousa, com fita adesiva, os pedaços de papel na ordem que haviam determinado: esse momento, de exposição do trabalho de uma equipe para as outras, permite que os alunos tenham a oportunidade de comparar seus resultados, possivelmente levando a mais comentários reveladores da criticidade que já possuem. Pedimos, então, que cada equipe explicasse brevemente o porquê da ordem escolhida, escrevendo palavras-chave na lousa (ao lado de sua respectiva organização), em mais um exercício que nos revela aquilo que eles já têm consciência e/ou vivência sobre.

Nesse momento, que durou cerca de 15 minutos, surgiram respostas das mais variadas, com cada grupo buscando pontuar algo que ainda não tivesse sido mencionado pelos outros: termos conectivos (“Em segundo lugar”, “Dessa forma”, “Diante do exposto”, etc) no início de cada trecho; uma frase que retomava uma referência anterior; um início “muito geral” que só podia ser a introdução do texto; uma proposta de solução que tinha que estar no final. Todas essas foram explicações trazidas por eles, cabendo a nós, em paralelo, guiar os entendimentos expressados e orientar sua síntese ou detalhamento (a partir das palavras-chave) na lousa.

É interessante pontuar que mesmo nos casos em que pequenas confusões na ordem original do texto foram feitas, como aconteceu em uma das turmas, ainda se percebia uma defesa consciente e válida, por parte dos estudantes, de suas decisões. Assim, esse primeiro momento de discussões põe em evidência, bem como desenvolve, a habilidade que os estudantes possuem de reconhecer recursos coesivos de progressão temática e de perceber a importância da continuidade para que se crie um texto coerente. Sendo um momento muito rico, pode e deve ser aprofundado pelo professor de acordo com os comentários realizados em cada turma. Ou seja, o professor deve continuamente guiar a coletividade da sala de aula para que chegue a conclusões, mas de acordo com hipóteses levantadas por eles mesmos.

Até aqui, tratamos da consciência sobre a estruturação textual de modo mais geral. Era preciso, então, chegar ao cerne daquilo que faz um texto dissertativo-argumentativo ser identificado como tal: seus elementos indispensáveis. Para isso, passamos ao segundo momento da aula. Sem mexer no trabalho exposto na lousa, e visando desenvolver um entendimento mais profundo sobre a organização e o funcionamento do texto dissertativo-argumentativo em especial, cada equipe recebeu novos e mais numerosos pedaços de papel, mas, dessa vez, eles foram orientados sobre do que se tratavam: a mesma redação anterior, mas agora dividida em períodos, não mais em parágrafos. E dois desafios dessa vez: eles tinham que encontrar, em meio aos pedaços do texto com o qual já estavam familiarizados, uma

frase que revelasse o tema da redação e uma que revelasse a tese.

Conforme o esperado, cada equipe expressou diversas dúvidas com relação às suas escolhas, havendo até trocas de opiniões entre as equipes em uma das salas. Acreditamos que essa socialização deve ser encorajada, pois a intenção não é que se crie uma competição entre os grupos, mas sim que a maior quantidade de hipóteses possíveis venha a surgir. Cada grupo foi, então, expondo novamente suas respostas, colando-as na lousa, onde a professora escreveu os nomes “TEMA” e “TESE” em letras garrafais. A intenção deste novo momento de discussão era, a partir das hipóteses de cada equipe, fazer perguntas geradoras para que eles mesmos chegassem a responder às seguintes perguntas: No texto dissertativo-argumentativo, o que é o tema? O que é a tese? Como podem ser identificados? Qual a importância deles para a organização textual?

Em uma das turmas, foi interessantíssimo o momento em que um aluno, apesar de ter expressado não-familiaridade com o termo “tese”, e até mesmo certa dificuldade, chegou a definir sua função perfeitamente, enquanto compartilhava em voz alta o motivo pelo qual sua equipe havia escolhido determinada frase como tese ao invés de uma outra: “Escolhemos essa porque todos os outros parágrafos de alguma forma retomam essa frase; mas ela não é simplesmente o tema, o assunto. Ela é uma opinião sobre o assunto”. Bingo! Em momentos como esse, o professor é realmente feliz, quando “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar

a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse último momento de discussões, que durou cerca de 20 minutos, os alunos e o educador, em conjunto, chegam a noções mais claras sobre o que é o esperado de um texto dissertativo-argumentativo: a importância de seguir o tema, de elaborar uma tese consistente, e de como isso é essencial para a organização dos argumentos e das conclusões. Encaminhamos, então, a aula para seu fim, organizando, durante a própria discussão e também na lousa, todas as conclusões que foram construídas em conjunto, para que se tornem mais concretas e os alunos se conscientizem delas mais diretamente.

Assim, trabalhamos os pontos principais da Competência 2 com sucesso, o que se constata a partir da observação atenta das falas dos estudantes: daquilo que expressam em suas questões e em suas participações durante a aula, enquanto constroem seus próprios percursos de entendimento. Assim, a interação constante entre estudantes e educadores representou o primeiro momento de avaliação do aprendizado, que continuou se dando progressivamente à medida que continuamos o caminho com mais laboratórios e com novas oficinas.

4 REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA

As experiências vivenciadas nesse estágio, desde os planejamentos de aula, à execução das atividades, à correção de cada redação e à interação com cada estudante, foram de extrema importância para a construção dos professores que somos e que

desejamos ser. As quartas-feiras eram momentos de muita liberdade e de muita criatividade, tanto para nós quanto para nossos alunos. Foi importantíssimo poder ver de perto a forma como eles reagem às nossas propostas: o interesse que eles entregam para nós, educadores, quando sentem de perto o nosso genuíno interesse por eles.

De início, trabalhar com um modelo tão específico, como é a redação do ENEM, parecia ser um pouco limitador. Mas, assim como não tínhamos interesse em simplesmente listar regras para a produção dos textos, sentimos dos alunos a mesma falta de vontade de simplesmente segui-las. Era diferente o engajamento que eles demonstravam após entenderem a proposta geral de nosso trabalho: após cada oficina, mais envolvidos ficavam com a construção de um processo que seria todo personalizado para eles: focado no entendimento geral dos “porquês” por trás do gênero, não somente nos “comos”.

Também foi interessantíssimo perceber, na prática, as diferenças de um mesmo plano de aula quando aplicado em duas turmas distintas. O trabalho do professor é repleto de improvisos e de adaptações constantes, de acordo com a heterogeneidade de toda sala de aula e de todo indivíduo que passa por ela: essa noção, mais do que um desafio, apresenta-se como uma oportunidade. Uma oportunidade de conhecer muitos mais caminhos para um mesmo aprendizado do que pensávamos ser possível inicialmente. O estágio, como um todo, foi uma linda oportunidade.

Por fim, destaco o compartilhamento dessa experiência com outros estagiários:

juntos, pudemos discutir nossas impressões, nossas alegrias, nossos desafios e nossas superações. Cada um partindo das particularidades de suas próprias vivências, tão múltiplas como as salas de aula são. E, para encerrar este trabalho, citaremos mais uma vez o educador Paulo Freire, pois durante toda a produção deste relatório estas palavras ecoaram: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL; D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Manual de Redação do Enem**. Brasília, MEC: 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC: 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

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

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

Coordenação e educação inclusiva: inclusão além da sala de aula

*Beatriz Cordeiro Bezerra
Jennifer Pinheiro Marinho*

2

O início

Após dois longos anos de pandemia, nos deparamos com a necessidade de realizar o estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica no formato presencial. Ao longo do percurso que já havíamos passado na graduação, não houve componentes curriculares específicos sobre essa área de atuação do pedagogo. Por esse motivo, algumas questões passaram a nos inquietar, pois como seriam os dias na escola ao lado da coordenadora pedagógica? Quais tarefas poderíamos exercer? Quais seriam os desafios que encontraríamos na escola para desenvolver nosso projeto de estágio?

No dia três de maio demos início ao nosso estágio em um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade do Natal (CMEI), e para nossa alegria fomos abraçadas e acolhidas por toda a equipe escolar, desde a coordenação da escola até a equipe da cozinha, e logo pudemos perceber o afeto que as pessoas ali presentes trabalham durante o dia a dia desta instituição.

Coordenação pedagógica e suas multifunções

Durante o estágio supervisionado, acompanhamos e participamos de inúmeras atividades, e devido a isso, percebemos que a coordenadora pedagógica além de desempenhar diversas tarefas escolares, ainda atua diretamente com professoras, crianças, estagiários, famílias e com a própria gestão escolar.

Pudemos observar de perto a rotina da coordenação, conhecemos as professoras

e como são os seus respectivos trabalhos em sala de aula, ouvindo os discursos das mesmas, refletindo e compreendendo seus pontos de vista, as elaborações de projetos e atividades, como também seus desabafos e angústias. Percebemos que a figura da coordenação pedagógica perpassa diversos aspectos, desde questões mais organizacionais até de servir como um bom ouvinte e alicerce das práticas pedagógicas.

Vasconcelos (2006), afirma a importância do coordenador pedagógico para além de um cumpridor ao que preconiza a legislação, até porque, antes de tudo ele é um professor e no contexto em que o mesmo está inserido há uma apropriação do saber com garantias de acolhimento, participação e, principalmente, respeito às limitações, sem fazer parte da lógica de exclusão e discriminação entre seus pares.

Foi notável e inspirador, perceber o quanto a coordenação pedagógica tem um papel de mediação e intervenção entre diversos processos que ocorrem diariamente na escola, um deles sendo a inclusão das crianças. Vimos diversas vezes a coordenadora pedagógica em diálogos e reuniões para o melhor acompanhamento das crianças, de forma que todas, independente de suas necessidades e especificidades, estivessem bem inseridas e acolhidas nas atividades do CMEI, dentro e fora da sala de aula.

Entrelaços

A partir das reuniões de planejamento entre as professoras e a coordenadora, fomos percebendo uma necessidade mais imediata das professoras se aproximarem e lidarem com as crianças com Transtorno

do Espectro Autista (TEA), em sala de aula, visto que, o CMEI escolhido para realizar o estágio, apresenta um número considerável de crianças que são público alvo da Educação Especial e uma outra parte de crianças estão em processo de investigação. Percebemos que o CMEI tem turmas com duas crianças com TEA na mesma sala regular. Em alguns relatos das professoras ouvimos bastante sobre as dificuldades de acolher estas crianças na roda de música, na rotina e fazer com que elas se tornem parte integrante da turma.

Segundo Cardoso e Françoze (2015), quanto mais cedo se iniciar a intervenção precoce na TEA, maiores serão as possibilidades da criança se desenvolver, sendo necessário que esse apoio coloque o enfoque no desenvolvimento, no contexto, e se sustente nas práticas centradas na família. Por isso, é importante refletir que, além do espaço familiar, as crianças passam a maior parte dos seus dias na escola, sendo relevante que o espaço escolar também faça parte dessa intervenção.

Diante de mais um desafio: pensar estratégias as quais nós, enquanto pedagogas em formação, poderíamos dar conta de ajudar aquela escola de alguma forma significativa? Refletimos muito e ficamos em debate, pois precisávamos fazer algo sobre aquela situação, mas ainda não sabíamos o que e nem a forma que faríamos.

Nossa primeira ideia foi promover momentos de formação continuada com rodas de conversa em que profissionais qualificados discutissem junto das professoras e da gestão escolar maneiras práticas de ajudar aquelas crianças no cotidiano da instituição.

Após uma conversa com nossa supervisora de estágio, ficamos sabendo de um projeto desenvolvido por uma docente nossa do primeiro período de Pedagogia que estava planejando uma ação no CMEI. Sabendo disso, entramos em contato e nos reunimos com a professora que nos permitiu fazer parte do projeto para que juntas pudéssemos aprender ainda mais sobre essa temática tão relevante para nossa formação, e ainda com a ideia de deixar algo produzido por nós para a escola.

Decidimos então elaborar um material complementar para a formação continuada, que ajudasse de maneira prática o dia a dia das professoras em sala de aula. E como os laços que criamos durante o nosso percurso formativo são significativos e duradouros, solicitamos ajuda a nossa antiga docente do componente de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, disciplina que cursamos no quarto período do curso. Com a ajuda dos materiais enviados por ela e da formação que estávamos a participar, desenvolvemos um breve manual de adaptação das atividades na Educação Infantil, com sugestões e orientações para professores de crianças com TEA, material este que foi entregue em mãos à coordenadora pedagógica para ser entregue a cada professora da escola.

Feedback, imprevistos e despedida

A entrega do material, infelizmente, foi feita em um momento um pouco atípico: logo após o retorno do recesso escolar, enquanto várias docentes encontravam-se em afastamento médico. Nós criamos e deixamos à disposição das professoras um for-

mulário online para avaliação e comentários sobre o manual produzido.

Por motivos de força maior, tivemos pouco retorno acerca do material em questão, mas o parecer que recebemos da coordenadora em um momento de despedida foi extremamente satisfatório para a nossa reflexão geral sobre a experiência do estágio.

Apesar de alguns pequenos imprevistos e desafios, essa vivência não deixou de ser muitíssimo educativa para a nossa formação. Durante muito tempo, tendo apenas a teoria com parâmetro sobre a atuação do pedagogo, foi muito bom poder analisar criticamente e de perto esse trabalho.

Entendemos que a função do Coordenador Pedagógico é de suma importância no processo de inclusão das crianças com autismo, como também de outras deficiências, por ser uma figura que possui o elo entre os professores, as crianças e a família. Seu papel de motivador e orientador desse corpo que compõe a escola, auxilia no planejamento de metodologias que atinjam todos de forma igualitária em que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam garantidos minimizando as dificuldades.

Referências

CARDOSO, M. F.; FRANÇOZO, M. F. C. Jovens irmãos de autistas: Expectativas, sentimentos e convívio. **Revista Saúde**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 87-98, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo, 2006.

Estágio supervisionado: relato de experiência a partir de uma sequência de ensino por investigação

*Antônio Miguel Gomes Lima
Márcia Helena Scherer Kurz
Caroline Braga Michel
Carla Weber Scheeren
Charles dos Santos Guidotti*

3

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTO

O Estágio Supervisionado (ES) do curso de Licenciatura se caracteriza por ser um momento em que o estudante universitário articula, na prática, as reflexões teóricas realizadas no ambiente universitário. Nesse sentido, ressalta-se que nesses cursos, o ES não tem por objetivo a “aplicação” do que conhecemos e vemos na teoria, mas sim, a articulação desses saberes com a prática, conhecendo o ambiente em que o professor poderá atuar futuramente.

De acordo com Pimenta (2006), no ES, os estudantes são expostos a uma importante reflexão sobre a realidade da escola pública, bem como o funcionamento da mesma. Essa experiência é fundamental para uma formação completa e consciente, uma vez que possibilita a compreensão da complexidade do sistema educacional e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Além disso, por meio do ES é possível acompanhar a implementação de políticas públicas na escola, como é o caso, por exemplo, da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, que acarretou na proposta e implementação do Novo Ensino Médio.

Sendo assim, compreende-se que o ES é de suma importância para a formação do licenciando, pois, neste momento, ele enfrenta diversos desafios no cotidiano escolar, os quais, pode-se dizer, foram agravados pela pandemia da Covid-19, período em que a experiência descrita neste texto foi realizada.

Logo, este texto trata sobre a experiência vivenciada por um estudante do curso

de Licenciatura em Ciências Exatas com ênfase em Química, da Universidade Federal de Rio Grande, campus Santo Antônio da Patrulha (FURG-SAP), no contexto da disciplina de ES obrigatório II, no segundo semestre de 2022. A referida disciplina tem como objetivo a inserção do acadêmico do curso na prática docente, de forma a promover a sua imersão em um espaço de formação profissional, sob supervisão direta de profissionais dos diferentes espaços educativos e orientação dos professores do curso nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio (FURG-SAP, 2022).

O ES foi dividido em duas etapas, sendo a primeira a realização de 10h de observação no ambiente escolar e 10h de observação na sala de aula, na turma em que realizou-se o ES, e a segunda etapa é a docência, a qual totalizou 20h de regência.

Foi a partir dessas observações que o estudante, primeiro autor deste trabalho, pôde perceber que a turma em questão possuía algumas dificuldades relacionadas à interpretação, à matemática, quando associada aos cálculos químicos, e à associação do conteúdo com o cotidiano. A turma, do segundo ano/série do Ensino Médio, era composta por 12 discentes com idades variadas entre 15 e 18 anos, sendo que muitos eram oriundos do interior do município de Santo Antônio da Patrulha - RS e trabalhavam em indústrias calçadistas.

Os conteúdos trabalhados no ES foram: soluções, solubilidade, cinética química e equilíbrio químico; objetos de conhecimento que fazem uso de matemática básica. Partindo de uma problemática ambiental local, um tema, a poluição do Arroio

Pitangueiras, foi elaborada uma Sequência de Ensino por Investigação (SEI) contando com atividades experimentais.

À respeito da SEI, é importante destacar que ela foi proposta a partir da compreensão defendida por Carvalho e Sasseron (2011). Isto quer dizer que a SEI foi utilizada como uma estratégia de ensino de ciências que valoriza a investigação e a experimentação dos alunos. Nessa abordagem, os estudantes são incentivados a questionar, formular hipóteses, planejar experimentos, coletar dados, analisar resultados e tirar conclusões. Para isso, o professor assume um papel de facilitador e orientador das aprendizagens, fornecendo suporte para que os alunos possam desenvolver suas habilidades investigativas e construir seus próprios conhecimentos.

Partindo dessa perspectiva, a SEI desenvolvida no ES contemplou problemas ambientais presentes no cotidiano dos discentes como, por exemplo, a contaminação do Arroio, seguido de aulas práticas de laboratório, de pesquisa sobre o tema, a partir de propostas criadas pelos estudantes de como estudar o problema. Por fim, foram realizadas análises químicas e suas respectivas interpretações.

Com isso, o presente relato apresenta a SEI desenvolvida no ES da disciplina de Química, realizado em uma turma de segundo ano/série do Ensino Médio, o qual teve como características aulas mais dinâmicas e de cunho investigativo. Nesta perspectiva, foram revistos conteúdos não estudados durante a pandemia, agregando novos conceitos pertinentes ao currículo em curso. Como previsto no Ensino por Investi-

gação, buscou-se proporcionar aos discentes a oportunidade de ocupar o centro do processo de conhecimento, com o professor estagiário atuando como mediador.

2 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

No ES elaboramos, implementamos e avaliamos as potencialidades e limitações de uma SEI de Química, visando problematizar questões ambientais no Ensino Médio. Seguindo essa perspectiva, o ES ocorreu no segundo semestre do ano de 2022, em uma turma de 2º ano/série do Ensino Médio regular, na componente de Química, de uma escola Estadual da rede pública na cidade de Santo Antônio da Patrulha - Rio Grande do Sul. No transcorrer das 20 horas de ES foi proposto aos estudantes um problema associado às duas unidades temáticas “A Química de sistemas naturais: qualidade de vida e meio ambiente” e as “Transformações dos materiais na natureza e no sistema produtivo: como reconhecer reações químicas, representá-las e interpretá-las”.

A SEI foi dividida em cinco etapas, e desenvolvida em sete aulas, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1: Descrição das etapas pedagógicas da SEI

Etapa	Descrição da etapa	Objetivo	Ferramentas de avaliação pedagógica	Período da etapa
Primeira	Contextualização em que foi conhecida a formação histórica da parte urbana da cidade de Santo Antônio da Patrulha, problematizando como isso afetou ambientalmente o Arroio Pitangueiras, que corta o município.	Compreender as consequências ambientais da urbanização na cidade de Santo Antônio da Patrulha, especificamente em relação ao Arroio Pitangueiras, por meio da investigação dos impactos causados pelo desenvolvimento urbano na área.	Reflexões registradas no Diário de Bordo e participação nas discussões realizadas em aula	90 min
Segunda	Formulação de hipóteses, pelos estudantes, sobre a contaminação da água e as suas causas.	Promover a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes, incentivando-os a buscar explicações para a contaminação da água no contexto da investigação em andamento.	Participação ativa nas discussões em sala de aula e registro cuidadoso das reflexões e aprendizados no Diário de Bordo.	90 min
Terceira	Atividade prática no laboratório de Química visando a utilização de vidrarias, equipamentos, preparo de soluções e determinações titulométricas.	Produzir habilidades práticas e teóricas em Química, por meio da utilização de vidrarias, equipamentos, preparo de soluções e determinações titulométricas em atividade realizada no laboratório; Consolidar o aprendizado teórico e aprimorar as competências para futuras investigações.	Observação direta durante as atividades experimentais e registros e reflexões feitas pelos alunos no Diário de Bordo.	180 min

Quarta	Compreensão dos conteúdos de cinética química e equilíbrio; Elaboração dos roteiros investigativos, ou seja, os estudantes criaram hipóteses para analisar a água do arroio a fim de verificar a contaminação.	Desenvolver a capacidade dos estudantes em compreender os conceitos de cinética química e equilíbrio; Aplicar os conhecimentos adquiridos para a análise da água do Arroio Pitangueiras por meio da elaboração de roteiros; Verificar a contaminação da água e compreender a relação entre a poluição urbana e seus impactos na qualidade da água	Roteiro experimental elaborado para analisar a água do Arroio. Além disso, a compreensão dos conceitos de cinética química e equilíbrio pode ser verificada por meio de perguntas e discussões durante as atividades práticas e teóricas.	90 min
Quinta	Execução das análises químicas em duplas para testar suas hipóteses e verificar se havia contaminação e de qual tipo	Verificar a presença de contaminação na água do Arroio Pitangueiras; Identificar o tipo de poluente, por meio da utilização das técnicas químicas aprendidas em sala de aula e da elaboração de hipóteses.	Criação de hipóteses e planejamento de execução de experimentos, Aplicação do roteiro; produção de vídeos dos experimentos; Análise e interpretação dos resultados obtidos.	180 min

Fonte: Autores

As etapas descritas no Quadro 1 foram realizadas, portanto, no decorrer das 20h de prática pedagógica. Como se observa, por meio das ferramentas de avaliação pedagógica, a principal delas foi o Diário de Bordo. É válido ressaltar, nesse sentido, que o Diário de Bordo também se constituiu como uma das principais fontes de análise para a produção deste texto, uma vez que ele foi proposto com o intuito de que os estudantes registrassem todas as suas reflexões, questionamentos e hipóteses. Isto é, conforme proposto por Medeiros e Goi (2021), o Diário de Bordo tem como objetivo principal propiciar o registro das observações e dos

experimentos realizados, permitindo ao professor-pesquisador refletir sobre sua prática de ensino e também sobre o desenvolvimento da investigação.

A Figura 1, exposta a seguir, ilustra os estudantes empenhados e concentrados na execução de algumas técnicas experimentais ensinadas na aula prática no decorrer da SEI. Na imagem, eles estão aplicando os conhecimentos adquiridos sobre pesagem, medidas de volume, utilização de balança e acessórios volumétricos na determinação de densidade de substâncias, regras de armazenagem/estocagem e organização de soluções, entre outros conceitos fundamentais no ensino de química.

Figura 1: Discentes realizando as atividades experimentais da SEI



Fonte: arquivo pessoal

Ressalta-se que os objetos de conhecimento emergem junto com a proposta pedagógica para este ES, de maneira que eles devem se articular com as questões que vêm sendo desenvolvidas ao longo da SEI. A descrição da experiência, bem como os dados analisados serão expostos na seção seguinte.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Nas duas primeiras etapas da SEI foi utilizado como propulsor da discussão um texto produzido pelo estagiário, a partir da dissertação de Fraga (2009), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS). Neste trabalho, a autora trata sobre as características da ocupação na área de Preservação Permanente - APP do Arroio Pitangueiras no Município de Santo Antônio da Patrulha - RS.

Nesse sentido, em um primeiro momento, foi destacado o processo histórico de ocupação do espaço urbano de Santo Antônio da Patrulha, a ausência de planejamento, a negligência do poder público com relação à legislação ambiental. Além disso, pode-se discutir como a transgressão às leis vigentes têm permitido que importantes áreas ambientais, a exemplo de Áreas de Preservação Permanente situadas às margens de cursos d'água, venham a ser ocupadas e transformadas, perdendo, dessa forma, suas características e funções originais.

Em um segundo momento, a leitura do texto possibilitou discutir e formular hipóteses de como os prédios, comércios e as casas foram construídos nas margens do Arroio. Nessa aula, o local de estudo foi visitado via Google Maps a fim de levantar as hipóteses de prejuízos ambientais. O excerto apresentado a seguir foi extraído de um Diário de Bordo e nele é possível identificar a hipótese equivocada de um estudante a respeito do assunto. No trecho, nota-se que o mesmo escreve que o Arroio está no lugar errado, quando na verdade é o contrário:

Arroio Pitangueiras

Esse arroio está localizado na cidade de Santo Antônio da Patrulha, RS é um dos arroios que transgridem a legislação ambiental, está em um lugar que não deveria estar e também (está aberto), cai sujeira o tempo inteiro, pois há casas próximas e um posto de gasolina (Klimick, outubro de 2022, p. 5).

Na terceira etapa da SEI, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar um dos seus desejos: conhecer um laboratório de

Química. A visita ao Campus da Universidade Federal do Rio Grande, situado em Santo Antônio da Patrulha, foi planejada para instrumentalizar os discentes com conhecimentos básicos de técnicas laboratoriais, tais como pesagem, medidas de volume, determinação de densidade de substâncias, regras de armazenagem e organização de soluções, entre outros. Esses conhecimentos são fundamentais para o planejamento, organização e execução de práticas químicas, bem como para a elaboração de relatórios e interpretação de resultados.

O interesse dos estudantes em visitar o laboratório de Química ocorre pela necessidade de compreender, na prática, os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula. Segundo Sasseron e Carvalho (2011), as práticas experimentais são uma importante ferramenta para a aprendizagem de Química, pois permitem aos estudantes visualizarem fenômenos e compreenderem conceitos abstratos. Além disso, as práticas experimentais contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Elementos esses que foram requeridos na proposta desenvolvida no ES.

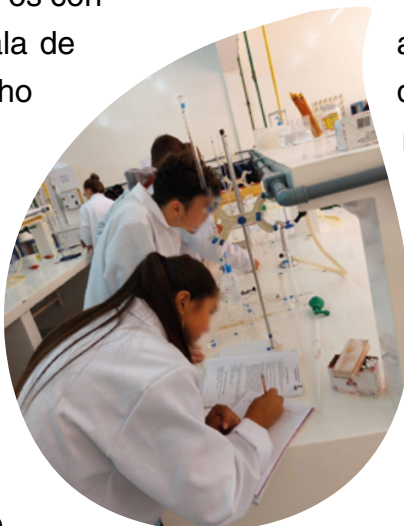
Cabe ressaltar, ainda, que durante a visita ao laboratório, os estudantes foram instruídos sobre os procedimentos a serem

adotados, as normas de segurança e o manuseio de equipamentos e reagentes. Também foram realizadas atividades práticas, tais como a preparação de soluções, mistura e diluição de soluções, conceitos básicos de titulação e uso de indicadores. Essas atividades foram fundamentais para instrumentalizar os estudantes e possibilitar que eles criassem, posteriormente,

as hipóteses de análise da água do Arroio. Vale destacar que essa foi a primeira vez que a turma executou um experimento no laboratório, o que reforça a importância dessa experiência para a formação dos discentes no ensino de Química.

Os discentes realizaram as atividades práticas em duplas, conforme ilustrado na Figura 2, coletando os dados que foram posteriormente tratados.

Figura 2: Aula prática
Fonte: arquivo pessoal



Nessa aula, propomos aos alunos uma aprendizagem prática, tendo em vista que a Química é uma ciência experimental. Desenvolvemos habilidades práticas e teóricas sobre os conteúdos estudados, bem como o pensamento crítico e a análise de dados. O uso das vidrarias do laboratório e das técnicas de análise envolve a coleta, organização e análise de dados experimentais. Os alunos aprendem a interpretar resultados, identificar padrões, analisar erros e tirar conclusões fundamentadas. Além disso, estimulamos a curiosidade e a investigação, promovendo a curiosidade científica e incentivando os alunos a fazer perguntas, formular hipóteses e explorar fenômenos químicos por meio de investigação prática.

Durante o processo de experimentação evidenciou-se que é fundamental que o professor apresente aos estudantes um material bem organizado e preparado. Para isso, é importante que o mesmo compareça ao laboratório antes das aulas para separar e preparar os reagentes necessários. Além disso, é preciso que o docente confira se o material utilizado está limpo e organizado para ser armazenado adequadamente após o uso. Dessa maneira, estará se garantindo um ambiente de experimentação seguro e eficiente para os estudantes.

À respeito disso, problematiza-se que, talvez, a não utilização por parte dos professores do Ensino Médio ao espaço do laboratório para ministrar as aulas de Química pode, em algumas situações, estar associada a ausência de um técnico de laboratório que o auxilie organizando o material com antecedência e/ou realizando a manutenção do espaço, caso específico da escola

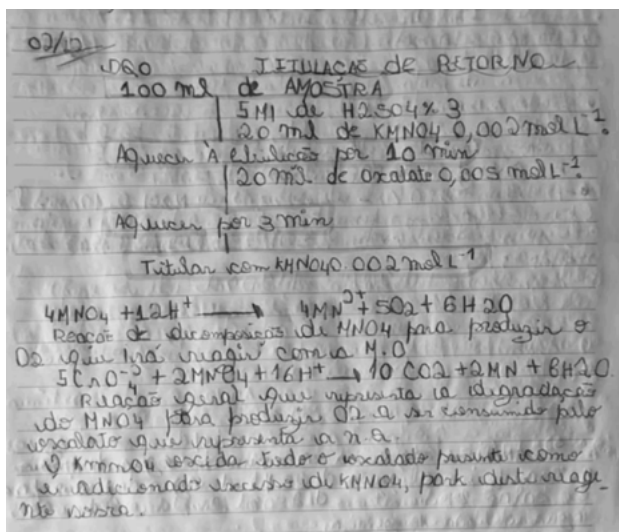
em que o ES foi realizado que dispõe de um laboratório, todavia, em fase de instalação. Nesse ínterim, compreende-se que o uso do laboratório na Universidade foi facilitado e viável para o estagiário, pois a mesma dispõe de um técnico para organizar o espaço, separar as vidrarias, preparar soluções, entre outros, o que sem dúvida contribui na ação do professor.

Na aula seguinte a essa desenvolvida no laboratório, foi realizada uma retomada acerca das práticas realizadas, incluindo os objetos de conhecimento que estavam sendo trabalhados, quais sejam, soluções, solubilidade e cinética química, visando a parte II do treinamento que foi as determinações de Cloretos pelo método de Mohr, determinação de pH e a Demanda Química de Oxigênio (DQO).

A segunda aula prático-experimental - quarta etapa da SEI - ocorreu em sala de aula, objetivando mostrar como são realizadas as análises listadas acima. Esta atividade foi realizada em duplas, as mesmas que foram escolhidas na primeira aula experimental. Como estratégia metodológica foram usados vídeos, mostrando o passo a passo de cada análise em matrizes diversas que não fosse a água. Tendo em vista a característica investigativa da SEI, na próxima etapa, os estudantes propuseram roteiros e maneiras de analisar a contaminação da água do Arroio a partir dos vídeos assistidos.

A Figura 3, exposta logo abaixo, é elucidativa de um roteiro para analisar a DQO, elaborado por uma dupla.

Figura 3: Roteiro para análises da DQO na água do Arroio



Fonte: arquivo pessoal

Primeiramente, chama-se atenção para o fato de que os estudantes organizaram o roteiro para análise em formato de fluxograma. Além disso, observa-se que as reações químicas apresentadas estão corretas. Entretanto, a dupla cometeu um equívoco na representação das reações, especialmente na identificação do número subscrito que é denominado de coeficiente estequiométrico, e não índice. Já o outro número representa a quantidade de átomos de cada elemento presente naquela molécula. Apesar disso, as reações químicas foram descritas de maneira completa e balanceada.

Meneses e Nuñez (2018) observaram que esses erros na representação das reações químicas, como a confusão entre coeficientes estequiométricos e índices, são comuns e podem estar relacionados a uma visão fragmentada dos conteúdos químicos. Uma abordagem mais multidisciplinar associada ao cotidiano, que destaque as relações entre diferentes temas e conteúdos da Química, pode ajudar os estudantes a

entenderem melhor a notação química e a escreverem equações corretamente. Além disso, a falta de concentração na hora de descrever as reações químicas também pode contribuir para esses erros.

Na última etapa da SEI os estudantes realizaram análises químicas em duplas, seguindo os roteiros construídos nas aulas anteriores. Durante as atividades, foi evidente a importância das aulas práticas, que forneceram conhecimentos básicos sobre normas de segurança, vidrarias e técnicas de análise. No laboratório, os estudantes desenvolveram suas atividades e, em sua maioria, alcançaram o objetivo de analisar a amostra de água para determinar a contaminação. No entanto, alguns estudantes cometeram equívocos ou esqueceram de fazer a diluição das amostras de água do Arroio, enquanto outros utilizaram quantidades erradas de reagentes.

Sem dúvida, esses equívocos afetam o resultado final do experimento, todavia, devem ser considerados na reflexão sobre a qualidade da prática científica realizada pelos estudantes, uma vez que o “erro”, no contexto do experimento, é significativo. No âmbito do ensino por investigação, ele evidencia a importância da precisão e do rigor metodológico na realização de experimentos científicos, assim como a relevância do processo de construção do conhecimento pelos próprios estudantes. O ensino por investigação, assim, é uma estratégia metodológica potente na medida em que convida o estudante a formular hipóteses, planejar e realizar experimentos, analisar e interpretar resultados, bem como discutir suas conclusões e revisar seus procedimentos. Dessa

forma, a ocorrência de “erros” ou falhas na condução de experimentos é uma oportunidade para que os estudantes possam refletir sobre seus procedimentos, identificar suas limitações e buscar alternativas para melhorar sua prática científica e ampliar seus conhecimentos (CARVALHO, 2018).

Em linhas gerais, se observa que o fator que corroborou para o “erro” mais recorrente dos estudantes foi o uso excessivo de indicador, o dicromato, na volumetria de Mohr, resultando, portanto, na alteração no ponto final e de equivalência do experimento, pois o indicar implica em uma mudança de pH e, conseqüentemente, no Kps, considerando que argentometria de precipitação. Todavia, como salientado, a prática possibilitou que os estudantes discutissem acerca da atividade que estavam realizando, no caso, a análise volumétrica de titulação, como ilustrado na Figura 4, exposta a seguir:

Figura 4: Discentes realizando uma titulação



Fonte: arquivo pessoal

Ao final das análises químicas, os estudantes processaram os resultados no laboratório. Na gravação, feita pelos próprios estudantes e disponibilizada ao estagiário, foi observado que as duplas discutiam os

motivos daqueles resultados encontrados e apontavam possíveis soluções. Por exemplo, a dupla 3 mencionou em aula, e registrou em seu Diário de Bordo, que a fonte dos cloretos encontrados na amostra pode ser algum comércio ou casa que despeja seus efluentes domésticos no Arroio. Já a análise de DQO, um procedimento mais longo e minucioso, com várias etapas e que utiliza alta temperatura (80° C a 100° C), exigia maior cautela para evitar queimaduras. Mesmo assim, o valor médio encontrado pelos estudantes variou de 47 a 50 mg O₂/L, o que está dentro da faixa de valores esperados para a amostra padrão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ES foi marcado por um misto de emoções e desafios. Por um lado, a emoção de assumir a regência de classe de uma turma na disciplina de Química e presenciar momentos de aprendizagem, ver os “famosos olhinhos brilhando por estar entendendo o conteúdo”. Por outro lado, o desafio de construir uma boa relação com os estudantes, conquistar o seu respeito, manter ou melhorar a qualidade do ensino já exercida pela professora regente e, por fim, tentar implementar novas metodologias que qualifiquem o processo de aprendizagem dos estudantes.

Na primeira etapa do ES, durante a observação, percebeu-se a diferença entre a teoria, vista na Universidade e a prática; como as mudanças das políticas públicas são implementadas no dia a dia da escola, especialmente o Novo Ensino Médio; e as metodologias adotadas pelos profes-

res que estão atuando na educação básica que, na maioria das vezes, utilizam um modelo “tradicional” com quadro, giz e livros para ensinar os estudantes, devido a extensa carga horária de aulas, o baixo salário e a falta de valorização de sua profissão.

Durante o período de regência no ES buscou-se trabalhar com a metodologia do ensino por investigação por meio de uma SEI, que surgiu com o intuito de motivar e aguçar os estudantes a gostarem da disciplina de Química e associar os conteúdos com sua realidade, no caso o Arroio Pitangueiras, uma área de preservação permanente, localizada no centro de Santo Antônio da Patrulha. Buscou-se, assim, a partir da temática central, apresentar os objetos de conhecimento de maneira contextualizada. Sendo assim, todos os estudantes atingiram o objetivo da SEI, de analisar e apontar as possíveis contaminações do Arroio. No entanto, ressaltou a reflexão de que a mesma poderia ter sido ampliada pelo período de mais aulas, de modo que as discussões e os debates pudessem ser aprofundados, assim como realizar uma visita ao local presencialmente.

Percebeu-se que os estudantes gostaram de ter aulas diferentes, que divergem do cotidiano escolar e contextualizam com o cotidiano, em que eles podem observar e praticar ao invés de imaginar os fenômenos químicos e como eles acontecem. Porém, trabalhar e relacionar a Química com o dia a dia é desafiador para o professor, pois exige uma gama maior de planejamento e preparação da aula.

Enquanto professor em formação, o ES demonstrou a importância de descon-

truir o paradigma de que a Química é algo difícil, incompreensível e que deve ser estudada somente para “passar de ano”; deve-se buscar remover a forma estática com que a disciplina é trabalhada nas escolas, o que geralmente acontece por não se possuir os recursos mínimos para desenvolver os objetos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183765. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>. Acesso em: 17 maio. 2023.

FRAGA, J. M. L. **Características da ocupação na área de preservação permanente: APP do Arroio Pitangueiras no município de Santo Antônio da Patrulha - RS.** Disponível em: <www.lume.ufrgs.br, 2009>.

MEDEIROS, D. R.; GOI, M. E. J. A Resolução de Problemas articulada ao Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 115–135, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2754>. Acesso em: 14 maio. 2023.

MENESES, Fábica Maria Gomes de ; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. Ci-**

ência & Educação (Bauru), v. 24, n. 1, p. 175–190, 2018.

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

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Construindo argumentação na sala de aula**: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. *Ciência e Educação*, v. 17, p. 97-114, 2011.

Fazendo ciência com ciência

Eirilucia Freire Fernandes

4

“Em algum lugar, alguma coisa incrível está esperando para ser descoberta”.

Carl Sagan

Apresento o meu relato como experiência vivida em sala de aula e realização do Projeto de reabertura do Laboratório de Ciências da Escola Estadual Nestor Lima, localizada na Cidade de Natal/RN. Escolhi trabalhar em meu estágio a metodologia ativa de ensino. Optei por deixar para trás práticas passivas e com pouca interação, buscando mais a troca entre professor e aluno.

As metodologias ativas estimulam a autonomia dos estudantes, os fazem mais interessados e atuantes. Queria alunos em sala de aula protagonistas, construindo seu próprio conhecimento e desenvolvendo novas habilidades. Com as metodologias ativas de aprendizagem, o ensino é feito por meio de práticas que trabalham com diferentes conceitos e com feedback imediato.

De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 464) as metodologias ativas podem ser definidas como:

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

O Laboratório de Ciências foi o campo de escolha para minha atuação durante o estágio, realizado e desenvolvido de forma presencial. O objetivo principal dessa atuação foi reabrir o laboratório de ciências da

unidade escolar e dessa forma possibilitar retorno às aulas práticas, e desse modo poder aproveitar o espaço e materiais da melhor forma para o ensino de Ciências. Com essa ação também se objetivou proporcionar aulas mais ativas, e com essa prática interativa conseguir diminuir a evasão escolar, atiçando a curiosidade própria da idade escolar, exemplificando de forma dinâmica o que há nos livros de ciências.

A proposta base foi aprender por meio da experiência, que este é um método de aprendizagem que se baseia na aquisição empírica do conhecimento (DEMO, 2002), levando diferentes caminhos para mostrar a relação entre os conceitos e a experimentação. Nesse ínterim, resta esclarecer, segundo o ensino do autor já referido que, as metodologias ativas ajudam de forma enriquecedora o conhecimento, uma vez que, por se tratarem de uma técnica pedagógica que se baseia em atividades instrucionais, engajam o estudante. Estes se tornam protagonistas e buscam também ser pesquisadores, desenvolvendo a ideia principal desse método: o desenvolvimento de suas habilidades.

A Escola Estadual Nestor Lima, que se localiza numa área central da cidade de Natal, possuidora de um público misto, tanto economicamente falando quanto relacionado a faixa etária, já possuía um espaço com boa estrutura para aplicação das aulas práticas de Ciências. Porém, devido a alguns fatores como: falta de materiais, falta de experiência e receio de assumir a responsabilidade dentro do laboratório, com relação a

1. Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Estágio III – Projeto para Reabertura do Laboratório de Ciências.

possíveis danos dos materiais e integridade física dos alunos, este espaço não era bem aproveitado.

Durante a realização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, tive a oportunidade de desenvolver um projeto referente à reabertura do laboratório de ciências na escola Nestor Lima para trabalhar no semestre seguinte (Estágio III). Já conhecia o Laboratório da Escola e desde quando entrei, fiquei inquieta, ao ver uma estrutura bem equipada, especialmente por se tratar de uma escola pública que tem poucos recursos investidos.

Um Laboratório no âmbito escolar é de suma importância, não é um gasto desnecessário, mas sim uma bela forma de investimento para atrair alunos e diminuir a evasão escolar. Para que esse investimento seja hábil, se faz necessário um espaço físico para a montagem dos equipamentos e permitir que os alunos efetuem as práticas com segurança. Uma ação importantíssima é fazer um levantamento com o educador habilitado na instituição para que este possa sinalizar quais os equipamentos que serão adequados para essa experiência prática.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o laboratório escolar é considerado uma das instalações necessárias para o funcionamento escolar, e seguindo esse entendimento, o Ministério da Educação possui uma diretriz específica sobre os equipamentos básicos para esses ambientes. Alguns materiais essenciais são bancadas resistentes às substâncias químicas; armários seguros para armazenagem de substâncias, vidrarias diversas, aparelhos como retroprojetor, microscópio e ain-

da alguns reagentes químicos.

No laboratório da escola Nestor Lima observei a existência de vidrarias, reagentes, microscópios, vários outros materiais químicos e móveis como bancadas, que poderiam ser trabalhados lá dentro. Zimmermann (2005), afirma que os alunos necessitam, desde cedo, ter contato e participar de aulas em laboratórios de ciências em suas respectivas escolas para saber como interagir com os materiais desses espaços.

Diante de todo esse cenário, pensei: “É aqui que vou trabalhar aulas práticas de Ciências”. Resolvi aproveitar a experiência profissional de 16 anos na área como técnica em química, no laboratório da Refinaria Clara Camarão e Polo Industrial de Guamaré – Petrobras, e dessa forma aplicá-la em sala de aula.

Primeiramente realizei o inventário do laboratório, juntamente com a professora supervisora do estágio, com o intuito de organizar e verificar os recursos e materiais disponíveis (Figura 1). Realizamos a organização do espaço para que pudéssemos receber os alunos e executar as aulas de forma mais organizada.

Nesse íterim, obtivemos as FISPQ dos reagentes, que significa Ficha de Informação de Segurança de Produtos Químicos. É um documento normalizado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, conforme NBR 14725-4, como meio do fabricante do produto divulgar informações importantes sobre os perigos dos produtos químicos que fabrica e comercializa.

Detectamos a existência de alguns reagentes como ácidos e bases que merecem certa atenção e cuidado de manuseio e ar-

mazenamento, assim todas as fichas foram impressas e estão disponíveis no laboratório para serem consultadas quando necessário. Além disso, foi impresso o Manual de Segurança do Laboratório, que está anexado no quadro de informações.

Figura 1



Realização do Inventário

Depois de organizar parte da documentação do laboratório, percebemos a ausência de materiais habilitados para execução das aulas como: vidrarias, utensílios e equipamentos de proteção individual (jalecos, óculos de proteção e luvas). Desse modo, fui em busca de patrocínio, uma vez que o Estado encontra-se sem fornecer esses materiais de forma emergencial, como assim precisávamos. Vários ajudantes do ensino proporcionaram essa viabilização da prática laboratorial com os utensílios antes mencionados, no entanto, preferiram manter suas identidades preservadas, no interesse de colaborar com a educação desses jovens.

Os alunos habilitados para essa prática foram aqueles que no dia da aula se encontravam com os Equipamentos de Proteção Individual – EPI disponíveis. Dentre os materiais que conseguimos em doação tinham

vidrarias, alguns equipamentos de laboratório (garras, suporte universal, muflas) e assim foi possível a realização dessa prática em todas as turmas de forma segura.

A fim de obter mais segurança com as práticas diante do manuseio de componentes ora nunca visto por eles, os alunos foram instruídos no início das aulas dentro do laboratório, recebendo orientações adequadas de boas práticas de laboratório e riscos existentes nesse local. As aulas foram ministradas nas turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio nos turnos matutino e vespertino. As aulas realizadas de acordo com nosso plano de inserção dos alunos ao laboratório da escola, eram de forma teórica e prática.

Figura 2



Aula prática – Técnica de transferência de líquidos

A metodologia escolhida para ser usada em sala de aula foi a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, uma vez que, se-

gundo Demo (2000), esta forma tem como objetivo principal estimular a proatividade e o desenvolvimento pessoal do aluno diante das diversidades propostas.

Demo (2000) ainda ensina que a ABP é uma prática pedagógica que faz uso de problemas para alavancar o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos, tornando-os protagonistas do processo, assim como buscamos em todo o tempo.

Nesse contexto de metodologia, foram criadas situações para que os alunos pensassem e chegassem a resposta para aquele problema. Através da problematização foram abertas muitas discussões sobre o tema abordado. Diante desse cenário de novidade, buscávamos uma aula atrativa, uma forma de fazer diferença e fazer diferente, saindo um pouco de dentro da sala de aula. Tínhamos o propósito de colocar a mão na massa, trocar o lápis pelo jaleco, calçar as luvas e ensinar Ciência praticando a Ciência.

“Fazendo Ciência, com Ciência” (Depoimento de aluno com autismo), sobre a aula prática de Ciências.

Figura 3



Aula de Filtração

Em uma de nossas aulas, o aluno com autismo apareceu de repente na porta do laboratório e pediu para participar. Mesmo já sabendo de seu diagnóstico, fiquei apreensiva acerca de sua interação, eu não tinha prática com alunos autistas. No entanto, essa apreensão não nos parou.

De acordo com os esclarecimentos de Demo (2002) a pessoa com autismo tem dificuldade de realizar atividades em grupo, de entender determinados sinais sociais e expressões do interlocutor. A criança pode demonstrar alguma irritação diante de algum estímulo sensorial, dentre outras condições da qual não nos encontrávamos familiarizadas.

Mas fomos adiante, se era aprendizado diante das adversidades para os alunos, pra mim também não iria ser fácil, mas também não seria impossível. No momento em que percebemos que tudo deu certo com a aula prática dele, foi esboçada a frase que dá sentido a esse relato. Uma vez que sua forma de olhar transpareceu gratidão por poder viver aquele momento: uma experiência de interação, troca mútua e aprendizado.

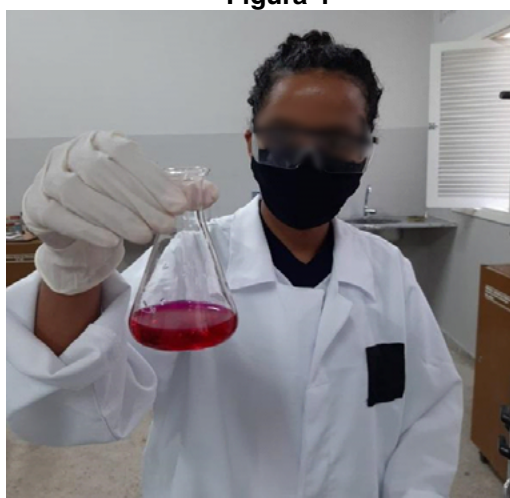
Esse projeto de reabertura do laboratório da Escola enriqueceu muito minha experiência na vida como docente, aprendi que na dificuldade e nos desafios é que as coisas parecem mais bonitas e satisfatórias. Poder enxergar alguém descobrindo detalhes da vida em um laboratório de ciências, não somente nas páginas dos livros, é como um mundo novo, é como virar a chave na cabeça do aluno

Um facilitador desse processo de ensino e aprendizagem é a aula prática, um recur-

so metodológico que propicia essa interação com a disciplina da área de ciências. (Figura 4). Gaspar (2009) em seus estudos afirma que as aulas práticas são extremamente vantajosas, pois proporciona a fixação do aprendizado, melhora o aproveitamento do que foi ensinado, valorização do aluno (quando este precisa provar títulos e experiência). O referido autor ainda defende que a atividade experimental tem vantagens sobre a teórica, porém ambas devem caminhar juntas, pois uma é o complemento da outra, por isso a importância da flexibilidade entre teoria e prática. Esse movimento permite que o discente compare, investigue, obtenha resultados e se beneficie da harmonia proporcionada pelo educador entre teoria/prática.

Diante desse entendimento, fizemos a experimentação unindo teoria e prática, possibilitando desenvolver a parte da pesquisa e a problematização em sala de aula. Os alunos despertaram a curiosidade e aumentaram interesse durante as aulas, conseguiram compreender o que foi visto em sala de aula como a realidade, seguindo exatamente como assim tínhamos planejado.

Figura 4



Aula prática – Ácidos e Bases

Para facilitar e garantir a aprendizagem, as aulas foram planejadas levando-se em conta os objetivos pretendidos de cada aula, os recursos disponíveis e os conhecimentos prévios dos alunos.

Para facilitar e garantir a aprendizagem, as aulas foram planejadas levando-se em conta os objetivos pretendidos de cada aula, os recursos disponíveis e os conhecimentos prévios dos alunos.

Figura 5



Aula de Técnicas de Laboratório

Figura 6



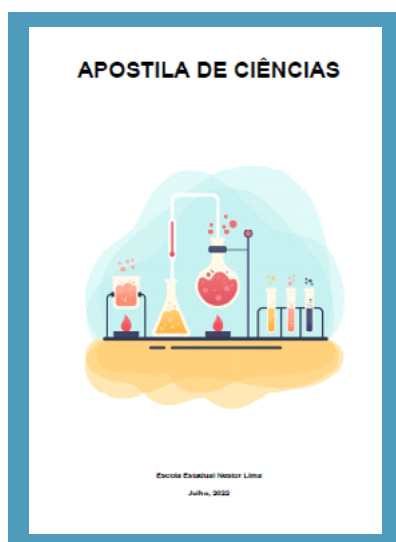
Aula Prática – Titulação e Padronização

O projeto também tinha como plano a elaboração da Apostila de Ciências, que teve como objetivo ser um facilitador para

as aulas práticas. Foi elaborada com o intuito de trazer aos alunos e professores experimentos rápidos e fáceis de execução, assim como de baixo custo. Além disso, esse material contém o conjunto de Boas Práticas de Laboratórios - BPL e vidrarias, equipamentos e técnicas básicas usadas no meio analítico, assim como, a parte prática composta e 10 experimentos. Esses experimentos podem ser aplicados em todas as turmas.

Essa apostila foi um trabalho especial e fico muito feliz em poder implementá-la na escola. Observei muita dificuldade com relação aos professores quanto a parte prática (as técnicas básicas) de laboratório e esse material vai ajudar a manter as aulas práticas de Ciências. Com a elaboração dessa apostila foi possível ditar o passo a passo das experiências que poderiam ser praticadas em laboratório, tendo como base principal a organização, a segurança e a ideia de efetuar o protagonismo de cada um indivíduo nas aulas de ciências.

Figura 7



Capa da Apostila

Diante de tudo que foi elencado, deixo aqui registrado uma satisfação inenarrável por ter despertado em minha formação acadêmica o “fazer diferente”. Prestigiar a empolgação de cada aluno em suas descobertas, ver um aluno com autismo interagindo com o nosso projeto e permitir que nós pudessemos fazer parte de seu dia.

A educação nacional precisa de cada vez mais pesquisas práticas para que assim possa despertar no aluno o interesse de agir, de pesquisar, de interagir socialmente, seja em que área se dispuser a aprender.

Ver o sorriso dos alunos diante de suas descobertas é como observar um “sim, eu gosto e quero aprender mais” (Figura 8) (Figura 9), bem como perceber o sorriso de satisfação de todos os outros envolvidos na apresentação deste projeto (Figura 10).

Ainda ressalto que essa prática laboratorial nas aulas de ciências em uma escola estadual precisa ser valorizada e cada vez mais estudada, buscando assim, o que antes já foi proferido: a autonomia e o conhecimento.

Figura 8



Turma do 6 ano

Figura 9
Turma do 9 ano



Figura 10



Roda de conversa – Apresentação do Projeto – Laboratório

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9394/96. Brasília, DF: MEC 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis, Vozes, 2000.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências**

para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2009

MATA, Frederico. **A importância de aulas práticas de ciências no ensino fundamental II**. Monografia. Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1509/1/tcc_Frederico%20Mata.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

Metodologias ativas de aprendizagem: o que são e 13 tipos. **Equipe TOVS**. Site. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20uma%20metodologia,do%20pr%C3%B3prio%20processo%20de%20aprendizagem>>. Acesso em 28 de novembro de 2022.

PERUZZI, Sarah Luchese; FOFONKA, Luciana. **A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza**. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754>>. Acesso em 28 de novembro de 2022.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, vol. 17, núm. 52, outubro-diciembre, 2017, pp. 455-478 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná,

Brasil

ZIMMERMANN, L. A importância dos laboratórios de ciências para alunos da Terceira série do ensino fundamental. 2005. Dissertação (de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005



O desafio do novo

Juliana Felizardo da Silva

5

Assim como a personagem G.H., da grande autora Clarice Lispector, eu também não sei me entregar à desorientação e, por isso, tenho medo do novo, isto é, do que para mim é desconhecido. Mas, às vezes, precisamos quebrar esse tipo de barreira que criamos em nosso interior e nos deixar aventurar e desbravar lugares e experiências. E assim foi com meu primeiro estágio supervisionado, no qual pude compreender o funcionamento do ambiente escolar, agora não só pela ótica de aluna, mas também de futura professora. Entendo que bem mais que mediador de conhecimentos, o professor precisa ter um olhar para seus alunos, analisando fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes estão nos “extramuros” da escola.

Após quatro períodos de aprendizado na Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, era chegada a hora de observar se a prática convergia para o que vemos na teoria. Para isso, escolhi realizar o Estágio Supervisionado de Formação de Professores I na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA), que fica localizada no Bairro de Mirassol, na Cidade de Natal. O colégio observado oferta dois níveis de ensino, os anos finais do Fundamental (8º e 9º ano) e o Ensino Médio, sendo este oferecido nas modalidades Regular e Técnico Integrado em Administração, nos turnos matutino e vespertino.

Diante desse contexto, várias reflexões foram suscitadas enquanto estive na escola e que, na verdade, continuam se perpetuando na minha formação e na maneira como enxergo o âmbito escolar agora. É como se o primeiro estágio fosse uma

pedrinha jogada no rio da minha mente e gerasse ondas que continuam a formar novas ondulações, ou seja, novos questionamentos no que se refere a fatores que estão além da escola e influenciam no processo de aprendizagem.

Entre as questões que me causaram inquietações, uma delas está relacionada aos estudos e ao trabalho na adolescência. Em um dia, observando a sala da coordenação, um aluno veio solicitar reposição de avaliações e ao ser questionado sobre o porquê de ter faltado em dia de prova e, pelo relato de uma das coordenadoras, alguns professores já haviam notado sua ausência nas aulas, o discente declarou que estava trabalhando no horário em que devia estar estudando. Diante da situação, a coordenadora conversou com o aluno, fazendo-o refletir sobre o que seria mais valoroso, investir em um futuro ou continuar no emprego que pode ser momentâneo. O discente disse que ia pensar sobre e daria uma resposta à equipe técnica, mas caso opte por continuar no emprego, terá que estudar em outra escola, já que o FLOCA não oferta aulas noturnas.

Esse caso é revelador não apenas da realidade de um só aluno em específico, mas da dura realidade que nos cerca. Não me parece ser uma questão de opção, mas sim de sobrevivência. Como fazer uma escolha quando as implicações sociais não dão oportunidade? No Brasil, há muitos jovens que estudam e trabalham e que assim como esse discente, não conseguem conciliar as duas atividades, o que acaba afetando na aprendizagem.

Além disso, outro momento que

vivenciei foi o de ver uma aluna com crise de ansiedade por causa de um trabalho escolar. Todavia, o caso dela não foi o único relacionado a saúde mental, outras situações foram presenciadas e me levaram a refletir sobre como essa é vista nas escolas, no porquê de não haver um profissional da área para atender os alunos, se isso é algo recorrente não só nessa instituição, mas é um mal que tem afetado boa parte da população, sobretudo em um cenário pandêmico como o que estamos vivendo.

Isto posto, apesar da escola em que realizei o estágio estar localizada em um bairro nobre, a comunidade que ela atende em sua maioria possui um quadro de vulnerabilidade social, muitos não conseguem atendimento com profissionais dessa área pelo Sistema Único de Saúde (SUS) devido à alta demanda existente e pelo estigma que cerca o acompanhamento psicológico, todavia, creio que tal apoio na escola melhoraria não só o processo de ensino-aprendizagem, mas também as relações entre alunos, professores e as relações destes discentes no “extramuros”. Ademais, diminuiria a responsabilidade atribuída à coordenação pedagógica, que às vezes não sabe como lidar com situações mais complexas, como saberia um profissional dessa área. O funcionário responsável por acompanhar os alunos com laudos já tentou parceria com o SUS, com instituições privadas e com a UFRN, mas não conseguiu obter esse suporte por nenhuma dessas vias.

Além desses problemas sociais, outros, como gravidez na adolescência, foram presenciados e foi de extrema importância observar como a coordenação pedagógica

lidou com esses fatos, trazendo para discussões entre a equipe, pensando em como lidar, o que fazer, como comunicar a família e tentar ajudar os alunos da melhor forma possível. Alguns desses temas foram trabalhados apenas com os envolvidos, mas poderiam ser pauta para conversas com toda a comunidade escolar, abordando conteúdos educativos, trazendo especialistas para dialogar com os discentes, averiguar quais problemáticas relacionadas à saúde mental mais os afetam e como podem ser amenizadas. Além de orientar os professores sobre como lidar com determinadas situações, como as relatadas anteriormente.

Voltando o olhar para o ambiente interno de uma escola, algo que é comum na maioria delas é a prova tradicional, prática que acabou se cristalizando e se tornando natural. Nos acostumamos a fazer enquanto éramos alunos e às vezes perpetuamos esse tipo de avaliação enquanto docentes. Mas até que ponto elas avaliam a aprendizagem? Observar o caos de uma semana de provas me fez refletir sobre a função das provas tradicionais no ambiente escolar, pois além de sobrecarregar a coordenação, professores e alunos, gerando neles também ansiedade, parecem-me não colaborar com o processo de aprendizagem, já que toda essa carga sobre os discentes podem influenciar nos resultados que terão, evidenciando mais o que eles decoraram do que de fato aprenderam. Dessa forma, avaliações formativas e diagnósticas parecem ser um caminho mais eficaz para ajudar a garantir a aprendizagem.

Tendo em vista essas colocações, minha experiência no Estágio me permitiu

observar questões que envolvem o cotidiano do ambiente escola que foram importantes para minha formação, tanto profissional quanto pessoal, pois pude construir um olhar crítico sobre realidade que cerca o ensino. Além disso, foi possível analisar o exercício da docência como integrante de um conjunto de fatores que exercem influência no processo de ensino-aprendizagem, entre os quais estão: a realidade social e econômica; as práticas educacionais; a organização e planejamento de fatores que englobam o ambiente acadêmico e as condições de ensino.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Tatyana; NORONHA, Claudiany. **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.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. **Estágio curricular: desafios da relação teoria e prática.** _____ (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática.** Natal, RN: EDUFRN, 2005. Coleção Pedagógica n. 7.

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti. Natal, 2019.

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

**O ensino do léxico espanhol
“animais” para crianças: um
relato de experiência sob
abordagens construtivistas**

*José Gilmarkes Reinaldo de Souza
Diego José Alves Alexandre*

6

1 INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que ensinar é também voltar-se às demandas e necessidades do público-alvo, posto que cada grupo social tem suas particularidades e contextos, é importante investigar aspectos da realidade dos alunos, de modo que assim os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma significativa. Podemos pensar o ensino de língua estrangeira como uma tarefa em que se veicula um objeto provavelmente novo dentro do universo cultural de muitos estudantes, mas que pode e deve aproximar-se de suas vidas.

Os objetivos deste relato de experiência visam refletir sobre a relação teoria e prática no ensino de espanhol dentro da rede pública, voltada ao Fundamental II, mais precisamente na Escola Municipal Ferreira Itajubá, localizada no município de Natal/RN, bairro das Quintas. Na disciplina “Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (espanhol)”, ministrada pelo professor Doutor Diego Alexandre, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tivemos a oportunidade de elaborar uma intervenção para ser aplicada em uma turma do sexto ano da escola já mencionada. Assim, nos apropriamos de uma gama de teorias construtivistas e interacionistas para desenvolver aulas cuja temática estava entrelaçada com o tema animais, com os espaços urbanos da cidade e com o cotidiano dos discentes.

A aula foi ministrada através do Google Meet, no ano de 2021, durante o período de pandemia de covid-19 que assolou o Brasil e o mundo. Esse fato gerou questionamen-

tos pedagógicos e estratégicos sobre como aproximar a língua estrangeira e a temática proposta ao contexto e aos repertórios dos estudantes, os quais estavam em casa por causa de medidas de segurança para conter a pandemia, como o distanciamento social. Outra dúvida que surgiu foi como ensinar o espanhol adaptado ao público da série em questão, que tinha a faixa etária em torno de 11 e 12 anos de idade.

Contamos com o apoio e experiência da professora efetiva da rede municipal Thaísa Rafaela na gerência pedagógica da oficina de espanhol para crianças e, especialmente, nessa aula relatada. Reunimos os aportes teóricos e as curadorias oferecidos tanto pelo professor de estágio da UFRN, como pela docente do Ferreira Itajubá para realizar essa intervenção didática.

Optamos por trazer conceitos de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal estudados por Lopes (2015); concepções de Ausubel sobre aprendizagem significativa comentadas por Moreira (1999); as questões a respeito das resoluções de problemas que Piaget discorre para aprendizagem cognitiva; a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, também pesquisada por Lopes (2015), para pensar um ensino de espanhol que dialogue com outras áreas do saber, bem como atribua à aprendizagem de língua estrangeira a cidadania – como recomenda as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006). Por último, trouxemos as reflexões de Fernández e Rinaldi (2009) sobre o ensino de língua espanhola para crianças e para o ensino fundamental.

Assim, associamos as discussões pro-

postas por esses autores à nossa prática docente, a fim de planejar, executar e refletir sobre uma aula de espanhol cujo eixo central se localiza no vocabulário sobre animais e sobre os fatores do cotidiano do alunado que faz com que estudantes reconheçam a convivência com os bichos a partir de uma visão crítica, social e cidadã. Desse modo, os alunos foram provocados acerca do universo das espécies a partir da ludicidade.

Além das questões linguísticas na construção da língua estrangeira, o vocabulário sobre animais e o contato com universo cultural estrangeiro, pensamos na elaboração dessa aula em concordância com que a OCEM (BRASIL, 2006) nos faz pedagogicamente refletir: a importância da promoção da consciência social como ferramenta para a elaboração de novos conhecimentos e, com isso, a construção de uma reforma nos nossos modos de pensar e enxergar o mundo. Por isso, trouxemos elementos tanto da realidade dos alunos como da realidade estrangeira, expressos nos textos motivadores usados em sala de aula, que serão mais bem explicados em outros tópicos desse relato.

2 PROBLEMATIZAÇÕES

Como destacamos anteriormente, para reunir o compilado de teorias e aplicá-las à nossa proposta pedagógica, surgiram indagações diante do cenário educacional que se apresentava. Um dos primeiros questionamentos foi pensar no ensino de espanhol para crianças, já que no âmbito curricular nacional e estadual, embora não haja proibições, como explicam Fernández

e Rinaldi (2009), não há orientações focalizadas e profundas para ensinar língua espanhola para faixa etária com a qual estávamos trabalhando no estágio.

Outra indagação para os nossos pontos de partida foi a questão do ensino de vocabulário, já que parece haver, até hoje, uma preponderância no caminho pedagógico em relação ao método clássico e tradicional do ensino línguas estrangeiras, que se baseia num modelo de aluno passivo, numa aula centrada no professor, em listas de palavras descontextualizadas e baseadas na memorização, como nos conta Soares (2021). Contudo, tomando base nas teorias interacionistas, no construtivismo e em alguns aspectos da abordagem comunicativa que Soares (2021) nos explica, nessa aula nos opusemos ao tradicionalismo e propusemos uma dinâmica pedagógica que se centrasse no aluno, levasse em conta suas realidades, opiniões, contextos e conhecimentos de mundo, colocando-o numa posição ativa, assim como defendem as teorias de aprendizagem significativa, comentadas por Lopes (2015).

Além disso, a pandemia também foi um fator que nos preocupou a respeito da aula somente expositiva para os nossos estudantes. Então, acreditamos que não era interessante aplicar uma proposta tradicional num cenário tão atípico e complexo, no qual os aprendizes ficariam apenas passivos nos ouvindo, sem participação e sem interação. Por isso, buscamos estratégias que contribuíssem para uma aula dinâmica, lúdica e que se aproximasse do alunado, pois conforme o sócio-interacionismo de Vygotsky, que Lopes (2015) nos relata, a participação

e as interações dos alunos são fundamentais na aprendizagem.

- A respeito do enfoque comunicativo, partindo-se do que Soares (2021) afirma sobre ensino ligado à prática social, a interação e a centralidade no aluno, nos apropriamos desses entendimentos para elaborar a nossa proposta pedagógica relacionada aos animais no contexto urbano natalense.

Portanto, a partir das problemáticas que o contexto pandêmico trazia, reunimos esse conjunto de concepções pedagógicas de perspectiva construtivista, visando lograr a construção de uma aula interativa, lúdica e que se adequa ao universo do nosso público, diante da pandemia de covid-19, que foi um cenário socialmente atípico e complexo.

3 METODOLOGIA

A metodologia dessa intervenção foi construída no planejamento de aula, que nomeamos de “roteiro”, conjuntamente com a professora Thaísa Rafaela, que prestou orientações em relação aos eixos práticos que estávamos desenvolvendo. Ademais, o professor Diego Alexandre também fez contribuições nas questões pedagógicas e metodológicas via contato virtual.

Como já mencionamos, a aula foi realizada através do Google Meet, o slide foi uma importante ferramenta de mediação no modelo remoto. Desse modo, produzimos um conjunto de slides com imagens mais lúdicas, com diversidade de figuras e desenhos, justamente pensando em adequar o conteúdo ao nosso público.

Segue anexo o roteiro detalhando a

metodologia da aula:

Objetivo: Apresentar aos alunos o vocabulário dos animais em espanhol, fazer a relação deles com locais urbanos onde podemos encontrá-lo e promover a participação dos alunos em dinâmicas sobre o tema.

Roteiro

Os professores iniciarão a aula perguntando quais são os animais favoritos dos alunos e se eles criam animais domésticos;

Em seguida apresentarão a diversidade de animais existentes, tanto selvagens, como domésticos, abrindo espaços para que os alunos comentem suas experiências;

Após apresentar os animais, os professores mostrarão alguns lugares e parques de exposição onde podemos encontrá-los na cidade de Natal e região, estimulando a interação dos alunos com esses lugares;

Os professores exibirão um vídeo musical sobre os animais e seus sons e, mais adiante, será proposta uma atividade em que os alunos deverão expressar se o animal apresentado na imagem é selvagem ou doméstico;

Ao fim da aula, aplicarão o jogo da “forca” com a temática dos animais e, nesse momento, espera-se que os alunos descubram o nome dos animais - em espanhol - mediante as pistas dadas e letras reveladas.

4 RELATO

Momento de aula 1 - Teoria de Aprendizagem Significativa

Começamos a aula pensando em como introduzir o tema dos animais de uma for-

ma significativa para os estudantes. A partir dessa questão, trouxemos para nossa prática a teoria de David Ausubel, apontada por Moreira (1999), que explica que o professor precisa desenvolver sua prática a partir do que o aluno já sabe, para depois construir novos conhecimentos de mundo. Portanto, antes de se aprofundar no tema, era necessário sondar o convívio e experiência daquele alunado com os animais, bem como dar oportunidade e voz ativa para que eles comentassem essas experiências com a fauna brasileira, para depois desenvolver o tópico dos animais mais “distantes” ou menos conhecidos dentro da realidade daquele público.

Começamos a aula partindo de perguntas relacionadas à predileção dos alunos em relação aos animais, sendo o cachorro e o gato os bichos mais lembrados e também os mais criados em casa. A partir dos relatos do alunado, trouxemos o vocabulário dos animais domésticos em espanhol, comentando algumas curiosidades a respeito desses pets, visto que não seria interessante apresentar um vocabulário isolado sem atrelar a uma vivência e contexto do aluno – as imagens e desenhos serviram como um texto motivador para apoiar essa estratégia.

Assim sendo, a teoria da aprendizagem significativa atuou como protagonista nesse momento, visto que identificamos que precisaríamos mediar a temática e o léxico partindo do contexto e marcadores prévios dos alunos, para assim construir a aula. Evidenciando, dessa forma, os conhecimentos de mundo do alunado ao compartilhar novos conhecimentos.

Momento de aula 2 - inteligências múlti-

plas de Gardner

Após explicar e trazer as mascotes em espanhol para os estudantes, levando em conta suas experiências e comentários sobre elas, mais adiante evidenciamos os animais selvagens, frisando, brevemente, a diferença entre eles e os pets. Foi destacado, por exemplo, o fato de os animais domésticos viverem culturalmente com os seres humanos, já os selvagens não.

Nesse momento da aula, pudemos enxergar duas teorias de aprendizagem, como as das múltiplas inteligências, visto que fizemos um diálogo com a inteligência naturalista ao conceituar a diferença de animal selvagem e doméstico, e novamente com a aprendizagem significativa, já que pensamos em primeiro falar dos animais mais próximos do convívio, para depois trazer exemplos dos animais silvestres (que já estão mais distantes da realidade concreta dos alunos).

Portanto, a partir da ideia da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, comentadas por Lopes (2015), essa concepção teórica defende que as áreas do saber dialogam entre si. Desse modo, essa intervenção pedagógica, além de desenvolver a inteligência linguística no ensino de espanhol, também desenvolveu a inteligência naturalista, que se relaciona com as ciências da natureza, visto que trabalhamos com conceituações dos animais numa perspectiva pluridisciplinar.

Continuando respaldados com a aprendizagem significativa, apresentamos os locais e espaços urbanos na cidade de Natal e região metropolitana (Aquário Natal, o Parque das Dunas, as dunas de Genipabu

e o Centro de exposição Aristóteles Fernandes), onde algumas espécies de animais poderiam ser encontradas. Então, perguntamos aos alunos se eles já haviam visitado esses lugares, sobre a experiência deles nesses estabelecimentos e quais animais já mencionados em aula os alunos poderiam encontrar nesses espaços.

Momento de aula 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky

Após explorar o universo dos animais e espaços em que eles podem aparecer, no terceiro momento da intervenção trouxemos o que havíamos entendido que seria uma novidade para os estudantes. Falamos da llama, que é um animal que não pertence à fauna brasileira, mas sim à realidade estrangeira, mais precisamente nos países andinos da América do Sul. Porém, antes de falar da llama peruana e suas características, fizemos uma relação com o dromedário, que é um animal considerado “parente”, e que podemos encontrar nas dunas de Genipabu, na região metropolitana de Natal. Ou seja, para primeiro trazer o animal desconhecido, correlacionamos com um animal conhecido e presente na realidade dos alunos moradores de Natal.

Desse modo, o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) atuou nesse tópico da aula, já que relacionamos um animal que está em solo natalense com um que pertence ao universo estrangeiro. A experiência de trazer a llama como uma curiosidade foi muito rica, visto que os alunos fizeram muitas perguntas sobre ela, e de uma forma espontânea. Questões como hábitos alimentares e comportamentais do animal andino foram as mais levantadas por

eles.

Sendo assim, observando-se o que se passou no terceiro momento de aula, ponderamos a necessidade de que o professor parta do conhecimento real do educando para desenvolver o conhecimento potencial, que são as novas aprendizagens que os alunos podem desenvolver, (DAVIS et al., 2012). Além disso, a referida abordagem possibilita a construção da sensibilidade dos estudantes em relação à cultura do universo estrangeiro, como recomendam Fernández e Rinaldi (2009).

Momento de aula 4 - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Depois de fazermos conjuntamente com o alunado as inferências sobre as diversas espécies apresentadas em sala, também falamos da importância de respeitar a fauna, espaços dela e os cuidados com os animais. Foi nesse momento que o tópico de atrelar o ensino à cidadania se fez presente, como recomendam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). É interessante que a partir da orientação sobre o cuidado com os animais, uma aluna perguntou o porquê de não poder ter uma raposa como pet. Explicamos a razão dos animais silvestres não poderem ser tratados como pets, bem como argumentamos que existem leis que proíbem essa prática, para justamente proteger a fauna e a população. Assim, a experiência foi muito rica, pois conseguimos trazer questões cidadãs e sociais a partir das dúvidas e vozes do nosso público.

Em síntese, no quarto momento da aula, nos dirigimos às recomendações das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Bra-

sil, 2006), visto que esse material curricular apresenta questões relevantes para o ensino de língua estrangeira, numa perspectiva social e cidadã do ensino de espanhol, com qual, óbvio, estamos de acordo – ainda que nesse documento não haja enfoque explícito para a faixa-etária dos alunos com que trabalhamos nessa experiência de estágio.

Momento de aula 5 - Ludicidade: Piaget, Fernández e Rinaldi

No momento final da aula, aplicamos três intervenções lúdicas: a primeira foi com base num vídeo musical em espanhol (texto motivador), que trazia uma canção sobre os animais e seus sons. Nessa brincadeira, os alunos ouviam e paravam junto com a canção para imitar onomatopeias dos animais que a música pedia. Essa proposta lúdica foi bastante interessante, já que somamos a inteligência linguística, naturalista e musical em única atividade, integrando-as numa perspectiva de diálogo entre os campos do saber, assim como a teoria das inteligências múltiplas que Gardner recomenda. Os educandos aparentaram gostar muito desse momento, pois ouvíamos suas risadas no microfone e suas interpretações dos sons dos bichos.

Na segunda intervenção lúdica, fizemos um jogo com base nas imagens. À medida que mostramos os animais, os alunos precisavam dizer se ele era selvagem ou doméstico. Por último, fizemos o “Jogo da Forca”, dando pistas e características dos animais, de modo que os estudantes pudessem dizer as letras até chegar ao nome da espécie em espanhol. Assim sendo, os alunos participaram com grande adesão, em praticamente todos os momentos da aula, tanto pelo mi-

crofone, como pelo chat do Google Meet.

Nesse cenário, as teorias que associamos para esse conjunto de estratégias lúdicas foram construídas tomando por base Fernández e Rinaldi (2009), pois pensamos em organizar essa aula com o máximo de elementos lúdicos possíveis para criar um ambiente prazeroso, já que as teóricas citadas orientam a seguir estes rumos no ensino de língua estrangeira com a faixa etária que trabalhamos, inclusive fazendo a inserção de jogos e brincadeiras nas estratégias pedagógicas.

Além disso, é interessante frisar que a linha de pensamento das professoras Rinaldi e Fernández conversa com a teoria de Piaget pela via que recomenda os jogos e a resolução de problemas em sala de aula, colocando o aluno numa posição ativa.

5 CONCLUSÃO

Concluimos que esse relato de experiência trouxe a oportunidade de pensar e refletir a docência visando uma proposta pedagógica que considerasse a realidade e o contexto dos educandos, bem como proporcionasse a reflexão sobre como desenvolver o ensino de língua estrangeira voltado ao contexto do público-alvo e a respeito das suas especificidades e características.

Sendo assim, entendemos que a aula foi rica e proveitosa, que a voz dos alunos se fez presente de forma ativa, e que as curiosidades deles foram acolhidas, respondidas e, do ponto de vista de suas vivências, respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. **Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula.** Psicologia da Educação, São Paulo, 34, 2012, p. 63-83.

FERNANDÉZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, jul./dez. 2009.

LOPES, Karla Borges. **Psicologia da Aprendizagem.** Universidade Federal do Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, Cuiabá: 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU 1999.

SOARES, Mariana Schuchter. **Professores de línguas estrangeiras modernas: formação, métodos, abordagens e possibilidades.** Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. E-Book.

**O ensino tradicional de
História no ensino fundamental
II: suas consequências no
aprendizado e possíveis meios
de enfrentamento da cultura
tradicionalista de ensino**

Leonardo Ahmeti

7

O presente relato de experiências reflete acerca de problemáticas centrais no ensino de história no Ensino Fundamental II, mais especificamente, nos sextos anos. Foi baseado em reflexões feitas a partir de um relatório apresentado à disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sua função é pensar o problema do ensino tradicional de história, suas consequências no aprendizado e como enfrentá-lo no dia a dia de sala de aula, apesar das dificuldades que a brutal realidade impõe. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de periferia da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. Foi refletido sobre as minhas primeiras impressões no ambiente escolar à época do estágio, depois, pensado algumas questões introdutórias, gerais e fundamentais no tocante ao ofício do professor de História. Adiante, foi analisado etnograficamente as aulas ministradas no estágio e, por fim, realizado algumas retomadas e apontamentos sobre possíveis soluções.

O RELATO DAS AULAS MINISTRADAS: DO PLANEJAR AO LECIONAR

Antes de nossa fase de regência, tivemos uma última discussão na universidade com dois professores. Em conjunto, nosso orientador e professor da disciplina de Estágio Supervisionado com um professor convidado do Ensino Básico, cuja aula foi super esclarecedora, nos possibilitou dar luz frente ao que viria: a regência no Ensino Fundamental II. Nos foi dito que haveria de ser fundamental a realização de uma aula a

partir da fusão dos pressupostos teórico-metodológicos aprendidos na nossa vida, juntamente à prática, para que fosse possível nos tornarmos professores de excelência. O exímio docente é aquele que pode unir, aplicar, adequar e dar inteligibilidade à teoria na prática escolar. Entender sua turma é trabalhar com ela de uma maneira pragmática, sem forçar nenhuma teoria à turma. Outrossim, alertou-nos acerca da importância de se pensar a aula de acordo com a faixa etária da turma, entre outras dicas anotadas e postas em prática, como: fugir do tradicionalismo de encher o quadro para eles copiarem, mesmo sabendo de como achariam “ruim” e estranho não ser desse jeito; pensar em trabalhar com o cotidiano dos alunos trazendo o conhecimento e a “linguagem” falada por eles, suas tradições...; tentar escapar da lógica da operação de pontos ou, pelo menos, negociar bem os pontos das atividades; levantar questões (norteadoras, por exemplo); trabalhar com imagens e problematizá-las; atentar aos conceitos e explicar alguns fundamentais ao entendimento do conteúdo; explicar aos alunos o porquê de estudarem certos assuntos; trabalhar com o livro didático, problematizando-o; desnaturalizar algumas coisas enraizadas; ajudá-los a se orientarem no espaço-tempo, por meio de linhas do tempo e mapas, fugindo, claro, da lógica tradicionalista de se decorar datas e locais; mediar a criação de consciência histórica; entre outras dicas preciosíssimas para o nosso futuro lecionar advindas das nossas discussões.

Para minha primeira e tão aclamada aula que seria ministrada no dia 11/10/22, o desafio era contemplar interesses do presen-

te num passado longínquo, mais especificamente na Grécia Antiga, na sociedade Espartana. O professor, na semana que eu observei a turma, estava trabalhando “Atenas”, assim sendo, eu fiquei incumbido de seguir o conteúdo. De maneira natural, os professores buscam referências para lecionar no que já tiveram na disciplina na universidade. Dessarte, voltei às memórias e aos arquivos da disciplina de História Antiga II. Utilizei-me de alguns de seus materiais, textos e slides. O texto do professor Pedro Paulo Funari sobre os mundos greco-romanos antigos foi utilizado como norte nas discussões. Preparei slides, levei meu computador e minha caixa de som, e pedi ao professor que levasse seu projetor, pois o da escola encontrava-se quebrado. A primeira aula foi para sentir a turma. Trabalhei de maneira expositiva-dialogada. Tentei ir de encontro à metodologia do professor. Por ele, copiava-se no quadro, dava-se um tempo aos alunos para copiarem, explicava-se, passava-se uma atividade para se fixar o conteúdo e “praticar a escrita”, dava-se o visto, e fim de classe. Entrei em sala, trouxe a minha projeção e dialogamos. Devo destacar que eles tinham duas aulas em cada turma, aulas semelhantes e avaliações tradicionais à vista. O professor deixava-me livre, porém, havia uma certa pressão a fazer à sua maneira. Pensamos a sociedade espartana fazendo ligações com o presente, a ideia de disputa de grupos, camadas de oprimidos e opressores. Questões relacionadas à cidadania hoje e no passado, nesse caso, em Esparta. Além de diferenciarmos os modelos de escravidão, momento esse que me deixou intrigado, pois um aluno ci-

tou a escravidão no Brasil. Nessa ocasião, aproveitei para diferenciá-las, coisa que ficou muito sintomática em minhas aulas: a tentativa de trazer o contexto da História do Brasil à cena a fim de comparar e facilitar o entendimento do movimento da História, levando-os a realizar conexões. Trabalhamos também a noção de lutas por direitos. A ideia de que as coisas que achávamos que foram “cedidas” pura e simplesmente por uma camada superior não são bem assim, a História funciona através de lutas por direitos e não por concessões passivas. A liberdade, por exemplo, é alvo de diversas disputas. Ao pensarmos na política Espartana, os alunos surgiram com diversas indagações sobre o presente. “Professor, como funciona hoje?”, “Professor, o que faz um deputado?”, foram duas indagações que recebi. Isso abriu um leque de discussões da política nacional atual. Os Direitos e deveres dos cidadãos, a importância do voto e da fiscalização eleitoral, foram temáticas abordadas. Lembremo-nos que estava havendo o processo eleitoral na época.

Trabalhei bastante a questão política, pois foi uma demanda das turmas, buscamos entender semelhanças e diferenças com o passado. De maneira geral, dialogamos qual era o lugar da mulher nas sociedades greco-romanas; como se dava o trato com o diferente, o estrangeiro, o deficiente; interpretamos mapas, linhas temporais e mudanças do tempo; além de discutirmos sobre a questão das distinções sociais – as divisões e as diferenças do conceito de educação espartana.

Por fim, foi passado alguns vídeos curtos aos alunos como por exemplo, o filme

“300”, com o propósito de ilustrar a rígida educação espartana e as distinções sociais. Alguns espantos foram registrados e algumas comparações feitas com hoje. Os alunos puderam compreender a mudança da função da educação, sobre formar um militar à guerra – formar um cidadão. Desconstruímos a noção de “barbarismo” como conceito de civilização inferior, trouxemos, inclusive, alguns usos desse termo que desmereceram e legitimaram terríveis atrocidades no planeta durante a história. O planejamento seguiu bem e busquei seguir nessa linha, mas com algumas adaptações e experimentações.

Na aula de 18/10/22, tentei fazer uma dinâmica com os alunos. De início, trabalhamos o que chamamos de religião na “Grécia Antiga”, cosmogonia x cosmologia (mito x logos) e os jogos olímpicos. A aula seguiu o modelo de exposição e diálogo através de slides, como planejado. Conversamos sobre a importância da religião para um povo e a necessidade de respeitar a fé dos indivíduos. Com a Grécia partimos para outras religiões atuais, principalmente as politeístas, para que vissem como há certas semelhanças e que o mundo cristão ocidental não era a realidade absoluta. Além disso, desconstruímos a questão de que o mito era tido como mentira aos gregos, mas sim, estava ligado à tradição de contar as histórias através dos relatos. Muitos veem a religião do outro como mentirosa, contudo, esquecem-se que o outro pode estar vendo a sua igualmente, por não acreditar nela. Nesse sentido, busca-se um ponto de convergência que vise o respeito, o que coloco como a fé. O aluno precisa entender que a

fé do outro deve ser respeitada, salvo, claro, quando ataca os direitos fundamentais. Não obstante a essa discussão, trabalhamos a mudança de pensamento na história, do mito ao logos, por exemplo.

Por último, eu expliquei o funcionamento, a importância, a composição, a divisão de “classes” que ocorria e a simbologia, entre outros aspectos, acerca dos jogos olímpicos no passado. Depois, perguntei à turma quem possuía celular e fiz grupos com o intuito de estimular a pesquisa e o aprofundamento da reflexão. A missão era realizar uma comparação dos jogos na Grécia Antiga e os de hoje. Pensar-se-ia a religião, o civismo, a exclusão das mulheres, a paz, as punições, a evolução no tempo e os cidadãos nos jogos. Primeiro, eles deveriam responder a alguns questionamentos, a fim de estimular a criação de um rascunho. Logo em seguida, deveriam criar um pequeno texto que abarcasse o pesquisado, o que discutimos e suas críticas. Contudo, vem um dos maiores inimigos do historiador, o implacável tempo. Além de não dar tempo de eles finalizarem a primeira fase, na outra semana o professor “fez-me” abandonar a ideia, achava assaz difícil aos alunos, aqueles acostumados a copiar e copiar. Enfim, infelizmente, não saiu como esperado nas turmas. Sem contar com uma surpresa “maravilhosa”. De repente, a internet da escola caiu e eu tive de rotear a internet do meu telefone celular e emprestar meus aparelhos eletrônicos.

Na aula seguinte, dia 25/10/22, demos sequência. Fomos da religião ao pensamento racional. De cara, logo um imprevisto. O professor havia esquecido de trazer o

projektor, deixando-me sem chão, de início. Entretanto, o professor deve estar preparado para tudo. Dessarte, fui ao velho quadro, anotei os principais pontos e comecei a explicar. Dialogamos a respeito da Filosofia. Os alunos puderam entender a relevância de se pensar ativamente no dia a dia. Para construir essa consciência histórica, fizemos uma dinâmica com “O mito da Caverna”, de Sócrates, descrito no livro “A República”, de Platão. A dinâmica girou em cima de uma análise do mito através de uma imagem que mostrei a eles. Homens na caverna, acorrentados, vivendo das sombras. Em seguida, uma outra mostrando a saída de um deles à luz. E, por fim, seu triste retorno à caverna atrás de ajudar seus colegas. Eles puderam interpretar e entender os simbolismos dos prisioneiros, da caverna, das sombras e dos ecos, a luz do sol, o retorno do libertado, o libertado, as ferramentas da libertação e até quem queriam ser na história. A alegoria serviu-me para trabalhar a questão do estudo e conhecimento com os alunos. De maneira inteligente e sagaz, puderam entender que a chave da libertação das amarras da ignorância era o conhecimento e, sem ele, seria impossível parar de viver com o que os outros pensavam. Entenderam, outrossim, que se não pensarmos, com certeza, alguém há de pensar por nós e ditar o que devemos fazer e sentir. E, por conseguinte, que eles precisavam pensar e refletir. Eles podem fazê-lo, basta estudar e usar o conhecimento para tal. Bons frutos, eu diria. Se não toquei a maioria com a reflexão, os poucos que pude, fiz algum efeito. Assim, fechamos o mundo grego. Passou-se um bom tempo, após uma miríade de

feriados, avistamos Roma no horizonte.

Em minha penúltima aula, dia 22/11/22 adentramos, a pedido do professor, ao mundo romano. O quadro foi utilizado ao invés do projetor. Anotei alguns tópicos, pedi para que copiassem e, por fim, a pedido do docente, fiz uma atividade. Desta vez, experimentei algo novo, pedi aos alunos que abrissem o livro didático para que pudéssemos explorá-lo. Antes disso, comecei com questões norteadoras com o objetivo de explorar suas mentes, atuar em suas dúvidas, esclarecer algumas incertezas e introduzir o assunto. Discernimos o significado de Roma hoje e no passado. As versões da fundação de Roma, mitológica e histórica, sem claro, menosprezar a primeira, apenas fez-se a ressalva que a primeira estava ligada a uma tradição mais religiosa. Conversamos a respeito da notoriedade de se entender que não há purismos entre os povos, portanto, o ethos de uma civilização é composto de apropriações, ressignificações, adaptações e recriações de outras. Roma, certamente, não fugira a regra, ao contrário, fora uma das civilizações que mais se utilizou das outras para seu engrandecimento. Após esses diálogos, fomos ao livro, explorá-lo. Analisamos imagens atuais de Roma, da sua estrutura, com o puro objetivo de entender que a cidade hoje é produto de um longo processo de mudanças no espaço-tempo. Após esse momento, fomos analisar mapas de Roma, também dentro do livro. Fiz alguns questionamentos sobre o mapa e eles responderam. Queria que eles desenvolvessem a capacidade de analisar mapas, localizando o título, legenda, informações fundamentais, entre outros elementos. Notei uma dificulda-

de, mas, ao passo que realizávamos a análise, eles iam conseguindo identificar melhor. Ao final das aulas, passei às turmas uma atividade a pedido do professor. Requisitei que descrevessem os povos Etruscos e que escrevessem sobre a política em tempos de monarquia romana. Recebi algumas folhas, lembremo-nos que o professor compunha metade da nota deles com um estilo de avaliação “contínua”, por conseguinte, precisava-se dessas atividades em sala.

Na minha última aula, retornei aos slides, por uma questão de estratégia, porque gostaria de trabalhar mais imagens com eles. Trabalhamos mais mapas. E, antes de discutirmos a Res publica romana, eu decidi trazê-los a pensar a república que eles vivem, a brasileira. Comecei perguntando sobre o que eles entendiam por república, fui trabalhando os significados, como funciona no Brasil, o que influencia na vida deles, para depois partir ao passado. Primeiro, levei-os ao Google ao trazer a definição de Res publica. Pedi que lessem para a turma. Em seguida, comentamos, utilizando-se de pequenos anacronismos, as semelhanças e diferenças. Eles compreenderam que se tratava de um regime em que se havia a primazia do povo, dos cidadãos, no caso, eles mesmos. Algo nascido antes de Cristo, na datação ocidental, que vigora até hoje. Puderam vislumbrar que o povo elege, hoje, seus governantes para que possam trabalhar em prol do povo e, não apenas isso, deveriam ser fiscalizados pela população. Ademais, a aula trouxe, novamente, tal como nas de Grécia Antiga, luz sobre as disputas por direitos sociais. Lembro-me de ter feito uma analogia com o que hoje

chamamos de greve, um meio pacífico a se conquistar direitos políticos, só que, feitas as ressalvas de que à época dos plebeus e patrícios as disputas faziam-se pela espada. Como também pude asseverar que os direitos na história são frutos de lutas sociais e não concessões do potentado, sabendo disso, eles conseguiram visualizar que precisariam lutar para conseguir seus direitos e não esperar o poder conceder a eles. A escravidão foi distinguida da implementada na era Moderna. Nesse momento, busquei trazer o exemplo dos portugueses e seu modelo altamente lucrativo de escravidão. Ao discutirmos o governo republicano em Roma Antiga traçamos comparativos com a atribuição do senado no Brasil de 2022 e como atinge a nossa vida suas decisões. As diferenças de uma monarquia para uma república foram comentadas. No afã de provocá-los, trouxe a eles a reflexão: “pessoal, onde estão as mulheres?” Espantados, responderam: “o senhor não falou ainda”. Desse ponto para frente, fizemos uma retomada da Grécia Antiga para voltar à Roma. As mulheres não existiam na política da época, depreenderam. Além disso, fui mais a fundo. Vimos que no Brasil demorou muito tempo para a mulher poder votar e decidir os rumos da nação por conta própria. Antes de irmos à atividade, eu havia visto uma cadeira depredada, logo não poderia deixar passar aquilo, principalmente discutindo uma Res publica que significa ‘coisa pública’. Eu sabia que entender que aquilo que eles depredavam pertencia a eles mesmos era de condição sine qua non, ou seja, indispensável, a viver em um regime de ensino público. A importância da história para se entender

que há de se haver o respeito à coisa pública, fez-se presente, outrossim, entender a importância de patrimônios e sua conservação era fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao olhar em retrospecto, desde o primeiro dia de discussões com o professor orientador na universidade, pudemos dar mais sentido ao fazer docente, ao lecionar. Na universidade, com o professor e os colegas, dialogamos: o planejar docente, os saberes fundamentais a lecionar, o que esperar, entender o outro (aluno), quem era o docente, em síntese, o indispensável a atuar numa sala de aula. Tentei como pude ir de encontro ao sistema engendrado para fazer com que o aluno não pense, logo, não exista e não atue na sociedade. O *modus operandi* da metodologia tradicional é atroz, amordaça-nos, prende-nos num ciclo vicioso, por conseguinte, acaba com o aluno e o professor, concomitantemente. Gira em torno do escrever muito no quadro, fazer copiar tudo à exaustão, explicar, passar uma atividade decorativa que os leve a copiar muitas informações sem pensar, receber, passar o visto e, pensar que o aluno deglutiou algo. Ao final do dia, enganam-se a si mesmos. A cultura do “vale ponto?” faz-se presente em todas as atividades, destarte, faz-se apenas se o professor disser sim. A dúvida paira, faltam recursos? Olhando os dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), asseverar-se-á que nosso investimento é altíssimo, assim sendo, como não há recursos tecnológicos nas escolas? Fiquemos com a indagação.

O sistema prepara os alunos para servir ao mercado de trabalho, jamais a pensar a realidade em sua volta. O aluno passa a vida escolar copiando do livro e do quadro e, por incrível que pareça, ainda assim, sai sem saber escrever e ler. Eles são máquinas de cópia – resultado – nem sabem história, nem pensar, nem tampouco escrever. Falta-se o trabalho de semear essa cultura do estudo aos alunos, ensiná-los a aprender e a pensar. O problema nasce nos anos anteriores, quando a história precisa competir com as outras disciplinas dos anos do Fundamental I. Falta a História ser mais tratada com o pensar do presente-passado-futuro. A avaliação contínua feita da maneira que foi demonstrada é ininteligível, registre-se. Eu certamente não tive a pretensão de mudar a mentalidade de duas turmas em cinco semanas, seria um ignóbil caso pensasse assim, contudo, tentei contribuir à minha maneira a quebrar de certo modo o modelo em voga. Busquei jamais cercear o direito à dúvida do aluno. Sempre trabalhei em cima de suas indagações, questionamentos, levantamentos e dúvidas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane B. **Planejamento docente na aula de História:** princípios e procedimentos teórico-metodológicos. Revista Metáfora Educacional. Feira de Santana, n. 14, p. 3-28, jan/jun. 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Professores iniciantes ensinando História:** dilemas de aula e desafios da formação. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 87-107, 2013.

FERREIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente:** primeiras aproximações teóricas. Educação e Sociedade, v. 28, p. 426-443, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Relato de estágio: a importância da relação entre professor-aluno na atividade pedagógica

*Andressa Souza
Gabriela Araújo*

8

Introdução

Este artigo tem o objetivo de relatar algumas experiências significativas que adquirimos durante o processo de estágio obrigatório da Universidade. Essa prática, enquanto um campo de conhecimento para os futuros docentes da área de licenciatura, possui uma grande relevância para a formação de licenciandos enquanto futuros professores. Por meio do estágio, os alunos terão a possibilidade de vivenciar a prática docente, pois entrarão em contato com o campo educacional no qual há a possibilidade de começar a desenvolver suas práticas educativas, e que, por muitas vezes, estarão tendo contato pela primeira vez, conforme é dito por Lima e Pimenta (2006) no seguinte trecho:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).¹

Como foi referenciado, o estágio, enquanto campo de conhecimento, se funda quando em contato com o seu campo social, que nesse caso é desenvolvido pela escola, onde o licenciando tem a possibilidade de desenvolver suas práticas educativas, a partir da ligação do que aprendeu no âmbito acadêmico.

Durante os meses de abril e maio de 2022 realizamos o estágio obrigatório no ensino fundamental I do curso de Pedago-

gia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desempenhado em uma escola estadual localizada no estado do Rio Grande do Norte, em um bairro da zona oeste do município de Natal. A escola está situada em Felipe Camarão, onde possui um ótimo ponto de referência por ter sido construída em uma rua movimentada, com fácil acesso, perto de residências, lojas, supermercados, farmácias e paradas de ônibus. Em uma das conversas que tivemos com a professora, ela comentou que devido à sua localização, eles atendem a população que mora no bairro de Felipe Camarão e no bairro vizinho Guarapes, em um trabalho desenvolvido ao longo de 21 anos em que a escola existe.

A coordenação nos informou através de respostas do roteiro de observação e diagnóstico que solicitamos que ele respondesse algumas informações acerca da organização da instituição que conta com um enorme corpo docente. Fazem parte da instituição de ensino: 32 professores do ensino regular, nove professores de educação especial, um professor intérprete e dois professores da sala de atendimento educacional especializado. Além disso, conta também com diretora, vice-diretora, coordenador pedagógico, coordenador administrativo financeiro, inspetora escolar, apoio pedagógico, assistentes administrativos, merendeiras, serventes e cuidadoras. Os cargos de professores tem como pré-requisitos possuírem título de graduação referente ao seu respectivo cargo, como por exemplo: Pedagogia, Educação Física, Artes, Matemática, Biologia, Letras Português, Língua Inglesa,

¹ PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. Revista Poésis, São Paulo: 2005/2006.

História ou Geografia. Referente a pós-graduação, mais da metade dos profissionais realizaram especializações na área.

A população que frequenta a escola é composta por um total de 620 alunos, os quais são distribuídos em 25 turmas do 1º ao 5º do ensino fundamental e 10 turmas da modalidade EJA, e os alunos com necessidades educacionais são assistidos na sala de recursos multifuncionais. A instituição funciona nos três turnos, sendo eles: matutino, vespertino e noturno.

Referente ao trabalho pedagógico, os professores possuem um dia na semana para realizar o seu planejamento na escola, havendo também, uma vez ao mês, uma reunião composta por toda a equipe realizada pela gestão escolar, prática esta que nos foi informada pela equipe de professores enquanto participamos de uma das reuniões delas com a coordenação. Nota-se uma preocupação pela gestão em manter a equipe unida, sendo observado uma boa relação e comunicação entre todos da comunidade escolar, sendo observado bastante na fala da diretora e do coordenador esse apoio entre toda a equipe e a importância da existência dessa união.

Desenvolvimento:

Ao sermos informadas pelo coordenador que ficaríamos com a turma de 4º ano, nos alegamos pois recebemos muitos comentários positivos das professoras e da gestão afirmando que a turma era muito boa. Ao ter essa informação nos questionamos por qual motivo teríamos recebido tantos comentários fazendo tal afirmação. Logo, no nosso

primeiro dia com a turma, observamos que eles eram calmos, calados e respeitavam muito a professora que estava responsável pela turma, dessa forma logo entendemos o motivo dos comentários sobre. Ainda durante o período de observação, ficou perceptível que o tamanho da sala não comportava a turma, pois a mesma era pequena, não contendo no espaço todos os móveis, e as últimas carteiras da sala ficavam impossibilitadas de serem usadas devido ao espaço, e elas eram posicionadas em filas, um atrás do outro. Logo após duas semanas de estágio, ocorreu a mudança para uma sala maior, contudo a organização das cadeiras continuava da mesma forma. Foi observado que, infelizmente, não havia muitas atividades expostas nas paredes, e que havia uma ausência de identidade da turma com aquele espaço, ficando evidente a falta de conexão dos alunos.

Durante as aulas, é perceptível o uso por todos os alunos da sala do livro didático, e o uso deles era constante, não havendo um dia durante a nossa observação que o material não tenha sido usado. A professora relatou que fez esforço para conseguir os livros para todos os alunos, inclusive dos novatos e enfatizou a importância de trabalhar com esse material, pois sustentava a sua prática em sala de aula. Consideramos a importância do material, porém eram livros que continham atividades mecanizadas e os conteúdos não eram bem explorados no livro. Eles continham explicações superficiais, não sendo aprofundadas, além de não haver relação com a realidade do aluno, e não contribuir com a conexão que poderia existir entre o assunto e a realidade dele no

cotidiano das crianças. Sendo assim, a prática da professora tornava-se restrita, porque ela se limitava ao que estava no livro, não aprofundando os assuntos, respondendo as atividades com base no que tinha no livro do professor e não levando para sala de aula outro recurso, lembrando em alguns momentos uma práxis mais tradicional.

A interação que ocorria entre o aluno e o livro didático era de forma mecânica, pois a docente não possibilita abertura para discussões sobre o assunto estudado, enfatizando muitas vezes somente as perguntas que tinham que ser respondidas no livro, podemos citar como exemplo em uma atividade do livro de Geografia, a qual era necessária a utilização de um mapa para poder ser respondido a questão, porém com a ausência do mapa, a professora somente deu a resposta para eles, não havendo contextualização com o sentido da questão estudada. Refletindo sobre o uso dos livros didáticos, Luckesi (1994) afirma que o livro didático poderia ser comparado metaforicamente como a bíblia sagrada, pois é encarado como um livro onde todas as respostas são verdadeiras, enquanto na verdade deveria ser utilizado como um material para discussões, como questiona Luckesi (1994):

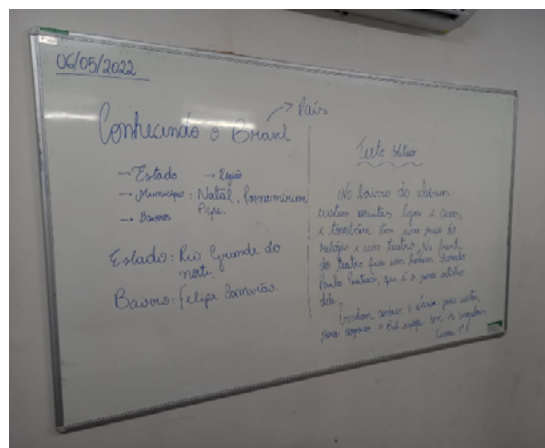
(...) Será que os livros didáticos merecem todo esse respeito e submissão? Ou será que devem ser usados sempre de uma forma crítica, como um ponto de partida a ser abordado, discutido, questionado, duvidado? Será que os livros didáticos contêm tantas e tais verdades que devemos nos submeter e submeter os nossos alunos a eles? (LUCKESI, 1994, p. 104)

Refletindo sobre essa prática com o livro, decidimos durante nossas mediações realizar intervenções que possibilitassem o uso

de espaços de diálogos, fazendo atividades em grupos, onde eles pudessem discutir sobre o assunto, trocar hipóteses, pesquisar juntos e assim fazer com que houvesse maior interação na sala de aula. Ademais, também foi uma decisão não utilizarmos o livro didático durante esses momentos pelo fato dele estar presente no dia-a-dia dos alunos.

Nesse âmbito, pensando em direcionar nossa prática destinada à exploração do tema “Rio Grande do Norte”, a professora, durante uma das reuniões de planejamento que ela tinha, nos mostrou um vídeo que abordava de forma descontraída os bairros de Natal, e assim utilizamos o vídeo como entrada para nossa primeira aula. Pensando nisso, queríamos executar o nosso projeto sobre algumas localizações de Natal, para que os alunos pudessem conhecer mais sobre a história da nossa cidade e que em alguns momentos pudessem fazer parte da história deles. Levamos outras propostas para que eles pudessem aprender, porém fugindo do que acontece no cotidiano da turma, desse modo, quando propomos a construção de um texto coletivo (ver anexo 1),

Anexo 1



Fonte: autores

desenhos e pesquisa em jornais, notamos o entusiasmo dos alunos com as propostas das atividades.

Sendo assim, as nossas atividades tinham como um dos objetivos que eles pudessem vivenciar outros meios de ensino, levando em consideração alguns aspectos que observamos e ideias que achamos que eles poderiam gostar, como foi a intervenção que pedimos para eles desenharem o ponto histórico do bairro da Cidade Alta que mais chamou a atenção de cada um (ver

anexo 2),
Anexo 2



Fonte: autores

porque notamos em alguns momentos na sala de aula que os alunos gostavam de ficar desenhando e o quanto eles eram talentosos. Outra atividade, tínhamos como objetivo conhecer e identificar o gênero notícia, o qual se encontrava em um jornal impresso do *Tribuna do Norte* (ver anexo 3 e 4), que se encontra há mais de 70 anos circulando em Natal, e seria um meio para conhecermos e explorarmos as notícias do estado do Rio Grande do Norte. Através dele, pedimos para que eles identificassem palavras que eles não tinham conhecimento do significado, e a partir disso escrever em uma folha

juntamente com o significado que eles mesmos encontraram no dicionário.

Outro fator importante para alicerçar o nosso objetivo de pôr em prática atividades que não precisassem da utilização do livro didático foram os encontros semanais destinados para o planejamento com a professora, ele foi imprescindível para a execução das aulas e para obter bons resultados. E como estudamos durante a maior parte do nosso curso sobre a importância de rea

Anexo 3



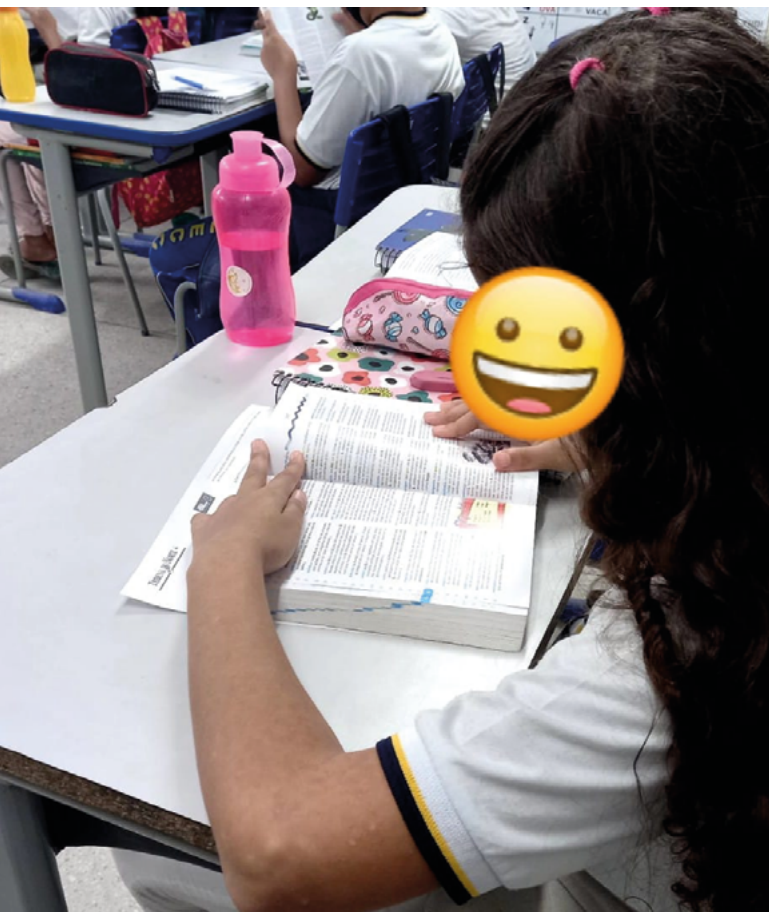
Fonte: autores

lizar um planejamento bem alicerçado para alcançar os objetivos presentes nele, sendo adequado a realidade da turma além também de realizarmos estudos sobre os conteúdos que iríamos ministrar para os alunos. Além disso, também sabemos que a realização do planejamento é um ato político-social, científico e técnico, bem como é dito por Cipriano Carlos Luckesi (2002):

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (LUCKESI, 2002, p. 119).

Luckesi caracteriza o planejamento relacionando com o comprometimento que ele possui com os aspectos políticos e sociais, revelando assim a prática essencial que

Anexo 4



Fonte: autores

o profissional da educação deve ter. Este pensamento se potencializa durante as nossas observações, pois cada professor na escola possuía um dia para realizar o seu planejamento semanal e o mesmo fazia na escola, e durante as quatro semanas que pudemos estar presente, fomos convidadas para participar desse momento com a professora regente. O planejamento era realizado da seguinte forma: ela observava o que o livro didático ia propor no capítulo, delimitava o assunto e separava de acordo com os horários da rotina da sala

de aula. Ao elaborar a proposta da aula, a professora não adequava os assuntos para a realidade da sala, não havendo também a contextualização que é necessária para se introduzir uma ideia, informação, e história aos alunos, não levando em alguns momentos em consideração uma evolução crítica dos discentes.

Os planos de aula foram feitos de acordo com as temáticas trabalhadas pela professora regente: município, variedades linguísticas, substantivo próprio e comum e o gênero textual notícia. Desse modo, a nossa regência também foi elaborada dentro da proposta do projeto com propostas didáticas a partir do que iria ser ministrado naquele dia, pesquisas feitas em textos e pesquisas realizadas na internet. Ao decorrer do estágio, fomos ajustando as metodologias de acordo com a realidade da turma. Seguindo as sugestões da professora, foi possível ter uma maior percepção do que a turma estava mais aberta para fazer.

Sendo assim, de forma geral, as aulas foram trabalhadas por meio de estratégias para compartilhar com os alunos saberes sobre a realidade que faz parte da cidade que eles moram, ou seja, conhecimentos válidos socialmente para que de alguma forma produzissem algum sentido neles. Dessa maneira, durante os momentos de mediações os alunos demonstravam entusiasmo para compartilhar conosco os conhecimentos prévios que eles tinham das localidades da cidade e dos conteúdos. Em um dos momentos quando passamos o vídeo sobre o bairro de Cidade Alta, alguns alunos comentaram que nunca tinham ido até lá, que não era de conhecimento deles

a existência daquele local. O mesmo aconteceu quando passamos o vídeo do bairro Alecrim, a maioria já conhecia o bairro, iam lá com familiares e, uma fala nos chamou bastante atenção, quando um aluno disse que sempre que ia ao Alecrim, encontrava um homem prateado fazendo estátua em frente ao shopping.

Durante nosso período de estágio, houve de nossa parte, o que consideramos uma falta de afetividade, pois em alguns momentos não presenciamos um diálogo aberto, não havendo conversas com eles, demonstração de carinho por parte da mesma. Também durante o período em que estivemos lá presenciamos poucos momentos em que a professora demonstrou outras formas de afetividade como a presença e participação quanto à vida e o rendimento dos alunos. Coadunamos com o autor Almeida e Mahoney (2004, p.198):

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem. (ALMEIDA e MAHONEY, 2004, p.198).

Porém, esse foi apenas um recorte temporal de 1 mês, não sabendo da realidade do ano letivo, isto é, se a professora pode estar passando por alguma situação ou é a própria postura político-pedagógica dela.

É conhecido que a interação social é repleta de afetividade, que também é importante estar presente na sala de aula onde exercem influência na aprendizagem dos alunos, dessa forma, as interações entre

professor e aluno estão repletas de afetividade, tornando-se uma aliada desse processo, pois as crianças estão em constante progresso socialmente e intelectualmente. Assim, a afetividade é construída gradativamente e pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, como também neutralizar ou atrasar o aprendizado. É papel do docente conseguir desenvolver essa sensibilidade e compreender que cognição não pode estar separada da afeição.

“Educar sem afeto é esculpir uma face sem olhos nem ouvidos, sem paladar e sem as sensibilidades do tato, o que vale dizer: uma educação que propicia a preparação da pessoa para o mundo.” (Schettini, 2010, p. 15).

Nesse sentido, a afetividade e a inteligência são indissociáveis e formam as bases para a ação humana, pois não é possível reportar-se a um comportamento afetivo, sem o elemento cognitivo estar presente, ou vice-versa, sendo impossível associar a um comportamento que seja puramente afetivo ou cognitivo.

De acordo com Wadsworth (apud MOTA, 2009), duas características afetivas fazem parte do desenvolvimento intelectual: a motivação e a seleção das atividades a que o indivíduo direcionará sua atenção. A motivação poderá ser estimulada pelo meio que está inserido, onde o educador poderá criar situações de conflitos cognitivos, com perguntas, com o objetivo de chamar a atenção ou questionando seus alunos, favorecendo assim a interação social e a colaboração. Diante disso, o aluno ao se deparar com situações conflitantes terá motivação para reorganizar suas hipóteses.

Em contrapartida, em vários momentos

em que estávamos realizando o estágio fomos surpreendidas por algumas demonstrações de carinho com a gente, consideramos que esses momentos foram “resultados” da boa e afetiva relação que criamos desde o primeiro dia com os alunos.

A forma de demonstrar a reciprocidade desse sentimento estava presente de diferentes formas, desde o jeito de solicitar algo, a maneira que conduzimos a conversa sobre algo que não foi legal, a forma que fazíamos alguns combinados para que o funcionamento da rotina desse certo. Tudo isso, de certa forma, foi correspondido por causa da relação que foi estabelecida. Outra forma dos alunos expressarem esse sentimento era através de desenhos. Ainda no período de observação, começamos a receber deles carta, desenho e abraços quando entramos na sala e quando tínhamos que ir embora, todos esses momentos foram significativos para nós como futuras professoras.

Conclusões

Dessa maneira, a experiência que tivemos naquela sala de aula nos fez perceber que o ensino e as atividades continuam sendo importantes para o processo de aprendizagem dos alunos, mas além desses dois aspectos, há o fator da afetividade que também deve estar presente para com eles. Estivemos naquele ambiente apenas por um mês, mas o carinho, a alegria e o abraço que recebemos todas as vezes que entramos na sala foi uma das coisas que nos chamou mais atenção desde o princípio, a cada encontro notamos o quanto eram carinhosos e o quanto a afetividade não era tão

presente para eles.

Além disso, nosso objetivo com o projeto era que os alunos pudessem conhecer sobre a história e as particularidades de alguns bairros da cidade de Natal, para que eles pudessem aprender que aqui existem tantas histórias, pontos históricos importantes que fazem parte da nossa cidade e pessoas que são conhecidas naquela determinada região. Atrelado a isso, planejamos atividades de acordo com os conteúdos que estavam sendo ministrados pela professora, como forma de reforçar aquele assunto e levar propostas diferentes, mesmo que simples por causa da falta de recursos tecnológicos e de materiais.

A experiência no estágio nos trouxe experiências de diferentes maneiras. Ainda faz parte da realidade da educação brasileira a falta de recursos básicos nas escolas, o quanto para algumas instituições de ensino e/ou professores o livro didático é o único recurso para dar aula, tornando o aprendizado dos alunos cansativo e totalmente mecânico, pelo objetivo de utilizar o livro completo até o fim do ano e que o afeto deve estar presente na sua sala de aula, o quanto que isso pode mudar a relação professor-aluno para melhor. Desse modo, o nosso caminho continua sendo construído e não podemos deixar para trás o que aprendemos durante esse período na nossa futura profissão.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. **Revista Poíesis**, São Paulo: 2005/2006.

SCHETTINI, Luiz Filho. **Pedagogia da ternura**. Rio de Janeiro, 2010. Editora vozes, 2º edição.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ARTIGOS



Imagens sobre a escola estadual professora Maria Queiroz a partir da percepção dos estudantes

*Eisenhower de Oliveira
Ana Patrícia Moreira*

1

Resumo:

Este artigo apresenta um mapeamento da opinião dos estudantes da Escola Estadual Professora Maria Queiroz a partir da análise de suas percepções relacionadas com a estrutura dos espaços, qualidade da merenda, metodologia, assiduidade, acessibilidade, e como esses fatores influenciam na vida acadêmica dos estudantes e da comunidade. Para a realização desse trabalho foi utilizado um questionário na plataforma Google Forms, com perguntas objetivas e discursivas, abordando questões de natureza estrutural, funcional, pedagógica e de prestação de serviços. Os resultados se pautam na análise dos dados a partir das observações dos gráficos estatísticos, sendo possível fazer o diagnóstico e realizar intervenções em setores críticos. Nesse aspecto, foi possível diagnosticar que as percepções dos estudantes nos diferentes turnos são semelhantes e que a necessidade por melhorias é real. O Questionário Escolar é importante por possibilitar conhecer a opinião dos estudantes favorecendo a construção de políticas educacionais e direcionar as ações da Gestão.

Palavras-chave: Questionário escolar; Percepções de estudantes; Estágio com pesquisa; Planejamento escolar.

Introdução

O principal foco da pesquisa está no mapeamento da opinião dos estudantes da Escola Estadual Professora Maria Queiroz, destacando as suas percepções sobre a qualidade da merenda, equipe docente quanto à metodologia de ensino e assiduidade, serviços, estrutura dos espaços e como esses aspectos influenciam na trajetória escolar. Dessa forma, proporcionando o pensamento de novas estratégias que possam nortear políticas educacionais em setores críticos da escola.

A pesquisa foi motivada a partir da necessidade de informações, de acordo com as percepções dos estudantes em relação à escola, como instrumento para elaborar o planejamento e direcionar as ações praticadas pela gestão. Foi desenvolvida no âmbito do estágio supervisionado de formação de professores em Ciências Biológicas, no qual possibilitou desenvolver novas experiências e interações com a comunidade escolar.

O planejamento precisa ser favorecido em um PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, que direcione e resguarde à gestão os mecanismos eficazes de enfrentar as expectativas (VIEIRA, 2008). Os gestores por sua vez, devem se submeter às mudanças quando houver necessidade e compreender as carências daqueles para os quais o ensino é direcionado.

É importante salientar que a Instituição de Ensino deve proporcionar um ambiente democrático que estimule a comunidade escolar a participar ativamente. Esse processo de construção contribui no sentido de favorecer o protagonismo dos estudantes no processo

em que a opinião é significativa para o desenvolvimento no local de ensino.

A Escola Estadual Professora Maria Queiroz (Figura 1) é uma Instituição de Ensino público localizada no bairro de Felipe Camarão, zona oeste do município de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Está regulamentada pela Secretaria da Educação, como Educação Básica e é autorizada a oferecer as seguintes etapas de Ensino: Fundamental e Médio. A instituição atende aos estudantes que residem no próprio bairro, em maioria são carentes e dependem da instituição para dar prosseguimento nas séries consecutivas, observando que a escola, é a única do bairro, que atende as etapas de ensino já citadas.

Figura 1: Estudantes e Professores do turno vespertino da Escola Estadual Professora Maria Queiroz.



Fonte: Acervo fotográfico da Instituição.

Todos os anos o número de matriculados superaram as expectativas. Em 2022, foram aproximadamente 1200 estudantes matriculados, quantitativo considerado muito importante para a Instituição e principalmente para o bairro. A escola completou 40 anos de existência no dia 14 de maio de 2022. Durante esse tempo, vem superando desafios para melhorar as condições físicas e estruturais, os índices de aprendizagem, a qualidade dos serviços prestados com os atendimentos e a merenda.

Até o ano de 2019 a escola era avaliada pela comunidade do bairro de forma negativa e com muita desconfiança. Relatavam problemas na parte elétrica, estrutura física, falta de cobertura e revitalização na quadra de esportes, equipamentos, serviços, segurança e entre outros. Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes apresentavam como resposta sentimentos de angústia, amor, desejos e esperança de sonhar com uma escola melhor, destacando, assim, a necessidade de intervenções (Figura 2).

Figura 2: Aplicação do Questionário com os alunos da Escola Estadual Professora Maria Queiroz.



Fonte: Acervo fotográfico da Instituição.

Levando em consideração os depoimentos no sentido de pensar em estratégias na elaboração de políticas educacionais junto com a comunidade escolar e minimizar as angústias relatadas, percebe-se que a democratização do direito de poder opinar é importante para a Instituição.

Assim, é fundamental que a escola seja um ambiente democrático, participativo, inclusivo no sentido de saber ouvir os diferentes segmentos da comunidade. O Questionário Escolar (Figura 2) tem esse propósito de ouvir os estudantes para que a gestão da escola possa elaborar estratégias de intervenções. De acordo com Gil (2008) “o questionário pode ser um conjunto de questões que serão submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre as suas características que envolvem conhecimentos, desempenho, crenças, opiniões, sentimentos, valores, enfim, características de quem está sendo avaliado na pesquisa”.

Para isso, escutar os estudantes é importante e fundamental nesse processo, pois através da interação se constrói uma visão mais detalhada sobre as reais necessidades que se observam no espaço escolar. São esses relatos que norteiam esta pesquisa.

Nesse sentido, o presente artigo traça como objetivo mapear as imagens que os estudantes constroem sobre a Escola Estadual Professora Maria Queiroz, levando em consideração as suas percepções e como elas impactam na vida acadêmica dos estudantes e da comunidade. Com o estudo, esperamos diagnosticar o nível de satisfação dos estudantes com a Instituição de Ensino e promover melhorias nos setores que necessitam de atenção.

Percurso Metodológico

Instrumentos de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as percepções dos estudantes sobre questões envolvendo estrutura física, serviços prestados e de atribuições pedagógicas, apresentando natureza quali-quantitativa. Segundo Fonseca (2002), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

Foi utilizado um questionário tipo Survey, com perguntas abertas e fechadas. Com o intuito de estimular a participação máxima de estudantes matriculados, o formulário foi disponibilizado em dois modelos, o impresso e o eletrônico, sendo permitida a escolha de apenas um para o preenchimento. O questionário eletrônico foi realizado na plataforma *Google Forms* acessada pelo link: <https://forms.gle/HMojFjezFqtS15pP7> ou Qr Code.

O questionário foi respondido por estudantes das diferentes turmas ou seus representantes. Segundo Fonseca (2002) esse tipo de pesquisa é utilizado para obter informações sobre “opiniões de determinados grupos de pessoas através do uso de questionário como instrumento de pesquisa”. O questionário orienta e destaca a importância dos participantes na pesquisa solicitando extrema sinceridade e garantindo o sigilo.

De acordo com Triviños (1987), “a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Os estudantes e seus responsáveis foram convocados por meio de avisos fixados nos murais da portaria e no interior da escola, além de postagens na página do Facebook, plataforma de contato oficial da instituição com a comunidade.

Análise dos dados da pesquisa

As análises dos dados ocorreram mediante as observações e interpretações dos gráficos estatísticos, que foram tabulados e organizados em planilhas eletrônicas utilizando o Excel, de acordo com o preenchimento e a participação dos estudantes ou seus responsáveis no questionário escolar.

O formulário foi constituído por questões simples e objetivas na sua grande parte, destacando a presença de uma pergunta discursiva no final, de forma livre e não obrigatória, destinada aos participantes que desejassem abordar um assunto que foi ou não tratado no questionário. Embora o formulário condicionasse o preenchimento obrigatório de informações dos respondentes, o sigilo foi mantido no sentido de preservar a identidade dos estudantes.

Resultados e Discussão

Os resultados foram baseados em uma amostra com 317 estudantes que responderam ao Questionário Escolar nos meses de maio a junho e que estão matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno da Escola Estadual Professora Maria Queiroz no ano de 2022 (Gráfico 1).

Gráfico 1: Porcentagem de respondentes no questionário por turno.



A intenção desse trabalho era estimular a participação de todos os estudantes matriculados, porém durante a aplicação do formulário ocorreram dificuldades no acesso eletrônico na plataforma Google Forms, por motivos como a falta de e-mail no preenchimento obrigatório, assim como a falta de interesse. Na tentativa de estimular, foram disponibilizados questionários impressos aos estudantes, no sentido de favorecer um diagnóstico avaliativo com quantitativo considerável, como pode ser observado na imagem do Gráfico 1.

Na avaliação dos estudantes sobre a metodologia utilizada pelos professores, os dados revelaram como positiva a atuação dos docentes na condução dos trabalhos pedagógicos em sala de aula. É o que revelou o Gráfico 2, quanto à metodologia.

Gráfico 2: Percepções dos estudantes sobre a metodologia do professor.



No Gráfico 2, embora a maioria dos respondentes tenham classificado a atuação do professor como excelente, boa e ótima, alguns estudantes relataram que não gostaram de determinadas disciplinas por motivos como a complexidade dos conteúdos, a didática e a metodologia do professor. Os estudantes sugeriram aulas mais dinâmicas, engraçadas e criativas que ajudassem a entender os conteúdos. É o que relata um dos respondentes: “Sim, seria bom melhorar as salas, os professores poderiam melhorar as aulas tipo outras mais divertidas”. Esses dados permitem refletir sobre a importância do planejamento das aulas pelo professor no sentido de promover atividades lúdicas, inclusivas, que estimulem a participação e o envolvimento dos estudantes. Outro aspecto importante que poderia ser acolhido nas atuações pedagógicas pelos docentes, seria o momento reflexivo durante as aulas. Percebe-se que muitos estudantes preferem sair da sala em pleno horário de aula e não retornam alegando que não se sentem estimulados para acompanhar as atividades de determinadas disciplinas.

Quanto à assiduidade dos professores dos diferentes turnos, observamos a representação no Gráfico 3.

Gráfico 3: Percepções dos estudantes sobre a assiduidade do professor.



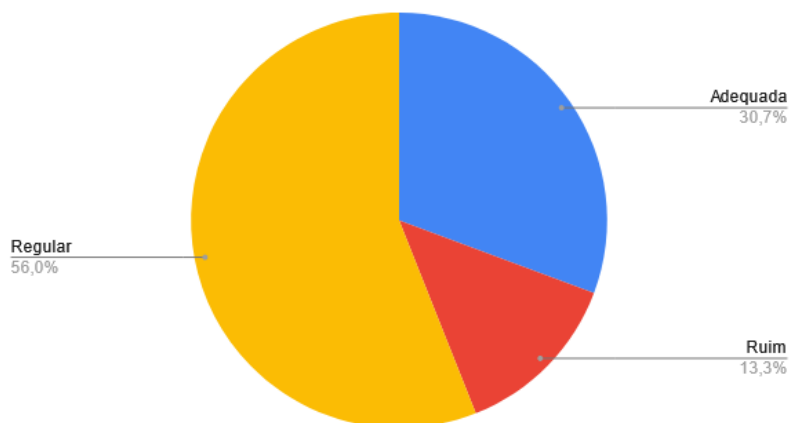
Para 64% dos respondentes a assiduidade dos docentes foi classificada como boa, ótima e excelente. Esses dados revelaram que, embora apresente um diagnóstico positivo em função dos compromissos, dedicação e responsabilidade, aproximadamente 33% dos respondentes consideraram a assiduidade como regular e essa análise pode ser reforçada a partir de um dos depoimentos relatados no preenchimento do formulário que afirma: “Que faltassem menos professores e quando faltassem professor algum outro substituir aquele professor que faltou”.

Analisando o Gráfico 4 sobre os resultados referentes à qualidade da estrutura física da escola, observou-se que a maioria dos respondentes, cerca de 56%, consideraram regular a estrutura da Instituição. Esses dados analisados e somados com outros depoimentos evidenciaram que a escola carece de investimentos e que necessita de intervenções. A instituição tem 40 anos de existência e nunca passou por reformas mais complexas que

contemplassem a sua totalidade, mesmo assim, os serviços paliativos que contribuíram para o funcionamento com condições mínimas aceitáveis são reconhecidos por aproximadamente 30% dos estudantes quando estes consideraram a estrutura de forma adequada.

Gráfico 4: Percepções dos estudantes sobre a estrutura física da escola

Na sua opinião, a estrutura física da escola é:

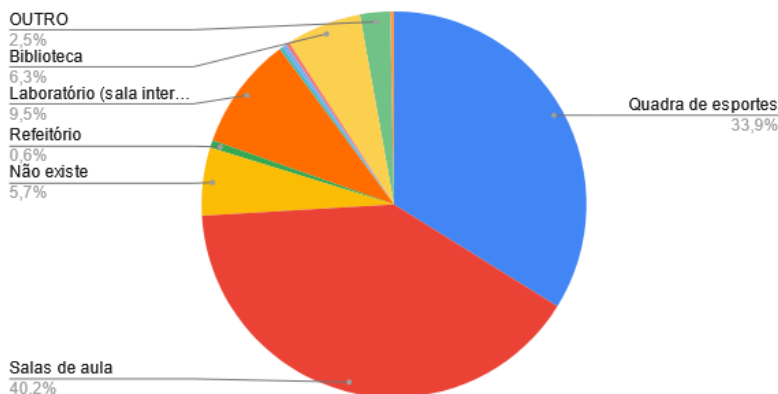


Outro fator importante que merece destaque é a comparação com outras escolas da rede pública de ensino. Percebe-se que a necessidade por melhorias nas estruturas dos estabelecimentos é alarmante, o que demonstra a falta de investimentos que favoreçam projetos para melhorias na qualidade da educação, começando pela estrutura física das escolas. É promovendo um ambiente confortável compatível com as necessidades da comunidade escolar, que se dá o direito à dignidade para aqueles que estão inseridos nesse processo.

No Gráfico 5 sobre a opinião quanto aos espaços que necessitam de intervenções, 40,2% dos respondentes relataram que as salas de aula necessitam de atenção. Depoimentos relacionados a falta de equipamentos de ar-condicionado e ventiladores, ambientes sem pichações, estrutura do telhado adequada sem goteiras e infiltrações, são solicitações evidenciadas pelos estudantes. Ainda assim é importante salientar que durante boa parte do ano a sensação térmica é alta em virtude das temperaturas elevadas, o que ocasiona desconforto nos estudantes nas atividades desenvolvidas na escola.

Gráfico 5: Percepções dos estudantes sobre os espaços que necessitam de melhorias.

Na sua opinião, existe algum espaço da escola que necessita de melhorias?



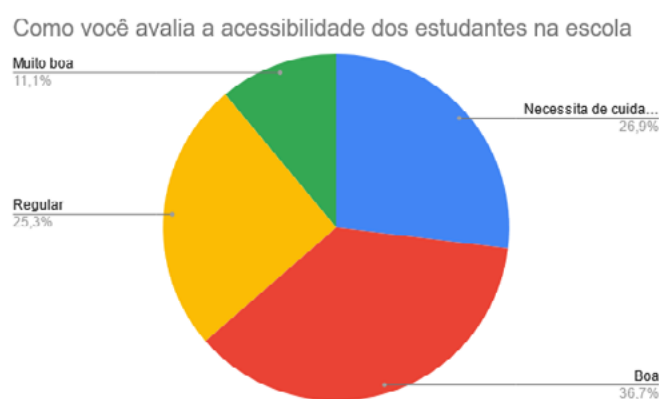
A instituição está localizada em uma região onde predomina o clima quente e, mesmo diante da presença de ventiladores nas salas, muitos estudantes não conseguem se concentrar nas aulas em função do calor, prejudicando o desempenho escolar. A quadra de esportes é um espaço observado quando envolve a necessidade de cobertura. Para aproximadamente 34% dos respondentes, a cobertura é um sonho antigo que precisa ser realizado. No formulário, as respostas apontaram que a cobertura é importante porque protege os estudantes dos raios solares durante as práticas esportivas, evitando problemas de pele e desgaste físico além do que é consumido durante a realização das atividades. É o que relata o estudante:

“Eu gostaria de ter marcado todas as opções para melhorias da escola. Pois a quadra precisa ser coberta, a biblioteca necessita de livros novos, as salas de aulas não estão suportando os alunos, são muitos alunos para pouco espaço, as salas, os ventiladores não estão funcionando e todos nós sabemos como é quente essa escola. E sobre o laboratório eu digo e afirmo que todos os alunos precisam de uma sala de laboratório para estudar, aqui na escola não tem”.

Durante o período chuvoso, a exposição do espaço esportivo inviabiliza atividades no local em função dos riscos de acidentes. Essa análise colabora no sentido de refletir sobre a imagem da escola no aspecto da funcionalidade e existência, proporcionando condições dignas a toda comunidade escolar, permitindo utilizar o espaço com segurança e qualidade.

No Gráfico 6 sobre as percepções dos estudantes quanto a acessibilidade, aproximadamente 48% consideraram boa ou muito boa. A presença de rampas nos corredores viabiliza o direito de ir e vir, principalmente dos estudantes com necessidades especiais. Embora a escola tenha se adaptado às condições de acessibilidade, aproximadamente 27% dos respondentes classificaram que necessita de cuidados. Essa observação pode ser analisada como a carência por mais estruturas de acessibilidade no espaço escolar.

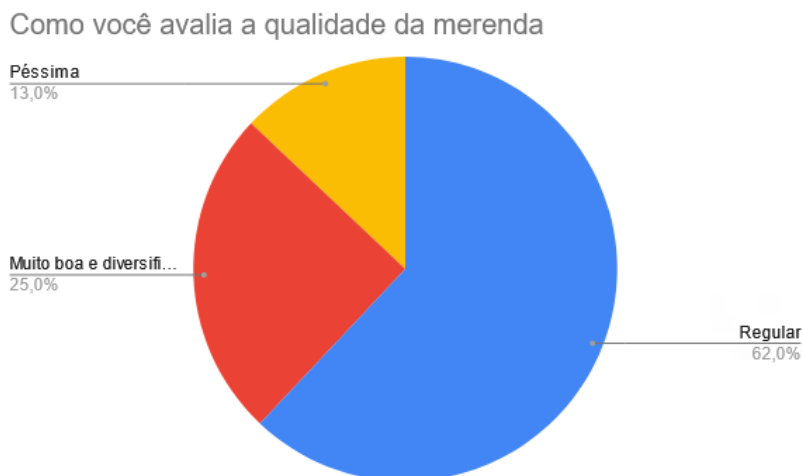
Gráfico 6: Percepções dos estudantes sobre a acessibilidade



Os resultados observados no Gráfico 7 sobre a qualidade da merenda, revelaram que a maioria dos respondentes, 62%, classificaram como regular a merenda fornecida para os estudantes da escola. É importante destacar que a Instituição segue orientações quanto à

compra dos itens que compõem a merenda. Por meio de licitação, as empresas vendedoras fornecem itens já selecionados e aprovados pela secretaria do estado.

Gráfico 7: Percepções dos estudantes sobre a qualidade da merenda



O fornecimento atende sugestões de cardápios elaborados por nutricionistas da Diretoria Regional de Alimentação Estudantil (DRAE), órgão da Secretaria de Educação (SEEC-RN) que monitora e fiscaliza questões relacionadas com a merenda escolar. As propostas dos cardápios não atendem as vontades dos estudantes e tem contribuído para avaliar a merenda de forma regular, pelo menos é o que relatou um dos respondentes:

“Eu exijo um lanche de responsabilidade, segunda lasanha, terça Bauru, quarta arroz de leite com paçoca, quinta risoto de frango e sexta macarronada com suco de maracujá. E umas HQs da Marvel pra mim lê, é isso”.

O depoimento retratou bem a insatisfação e o desejo por melhorias. Uma observação que contribui para entender as percepções dos estudantes sobre a qualidade da merenda está relacionada com a cultura alimentar no ambiente familiar. Muitos não têm o hábito de consumir alimentos saudáveis como frutas e verduras, optando por alimentos mais calóricos, pobres em nutrientes importantes.

Outro fator que limita a estratégia de escolha de cardápios mais elaborados está relacionado ao orçamento que é destinado para a compra de alimentos. Aproximadamente 35 centavos são destinados por dia para cada estudante matriculado, revelando uma dificuldade para que a escola consiga atender as solicitações quando se pensa em praticar a sugestão de cardápio proposta pelo respondente. Embora a maioria dos estudantes não demonstre satisfação, 25% considera a merenda boa e diversificada. Esse comportamento tem refletido em ações no sentido de buscar melhorias para agradar os estudantes. O cardápio oferecido na escola segue orientações da DRAE e corresponde a alimentos como frutas, creme de macaxeira com frango, suco com biscoito, cuscuz com ovo, macarronada com carne, espaguete com frango, peixe com cuscuz, sopa de feijão e entre outros, distribuídos ao longo da semana nos turnos.

Para os que consideraram a merenda péssima, 13% dos respondentes, provavelmente, não gostaram dos alimentos que são utilizados no preparo ou não se sentiram atraídos para consumi-los em virtude dos hábitos relacionados com a cultura alimentar praticada no convívio familiar. É importante salientar que a merenda escolar tem atraído os estudantes, embora determinados grupos não demonstrem satisfação. Para alguns, no entanto, essa é uma das principais refeições consumidas no dia. Esse reflexo é observado ao final do período destinado para o consumo da merenda, na qual as cozinheiras relataram a inexistência ou baixo quantitativo de práticas de desperdício na escola nos diferentes turnos.

Considerações Finais

Através da análise dos dados obtidos com a realização do questionário, foi possível avaliar a opinião dos estudantes, na identificação de uma realidade que só era vista por eles no ambiente escolar. No formulário foi possível identificar os pontos positivos e negativos elencados na avaliação dos estudantes da Escola Estadual Professora Maria Queiroz no que se refere às questões relacionadas com a imagem da Instituição nos aspectos estruturais, pedagógicos, serviços e entre outros. Os resultados podem contribuir no sentido de pensar nas políticas educacionais, que promovam o trabalho voluntário, o incentivo ao consumo de alimentos saudáveis pela comunidade escolar, assim como a conservação, manutenção dos equipamentos e espaços contra as práticas de pichação, destruição ou qualquer ato de vandalismo. Intervindo em setores críticos que carecem de atenção e auxiliando em práticas que norteiam a Gestão Escolar.

As percepções avaliadas pelos estudantes podem colaborar para o desenvolvimento da escola, pois refletem o que eles pensam e contribuem para enxergar os problemas mais críticos. O que se espera de uma escola de qualidade é que atenda as garantias de infraestrutura adequada, que o ensino seja oferecido com qualidade, que os materiais didáticos possam auxiliar os estudantes e professores nas práticas pedagógicas, e que o funcionamento aconteça de forma segura e eficiente. Para Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Na tentativa de analisar a opinião dos estudantes diante das percepções sobre a escola, é possível concluir que a instituição precisa se adaptar às condições adequadas para oferecer uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) ampara o direito do aluno no seu Art.2º quando afirma que a educação é um dever do Estado e da família e que seu objetivo é o desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para isso, é necessário estabelecer o direito de estudar em uma instituição que atenda as condições necessárias para o desenvolvimento da sua trajetória no ambiente escolar. Esses fatores dependem da qualidade das estruturas físicas, boas práticas pedagógicas, formação continuada dos professores, melhorias nos

serviços prestados e na qualidade da merenda.

A educação é um direito de todos e uma obrigação da família e do Estado juntamente com a colaboração da sociedade sempre atentos aos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo e gratuidade (CONSTITUIÇÃO, 1988). São esses fatores que contribuem para elaborar estratégias no sentido de pensar em políticas públicas voltadas para a área da educação.

Esperamos que este estudo possa auxiliar na construção de indicadores envolvendo a participação de outros segmentos da Escola Estadual Professora Maria Queiroz, como professores e funcionários, favorecendo os princípios democráticos. A gestão da escola, por sua vez, poderá utilizar os resultados para direcionar ações que favoreçam a elaboração de planejamento para intervir em setores críticos que necessitem de atenção.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília. Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 15 de jul.2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 15 de jul.2022

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. ISBN 8522451427.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.p.175.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola.**/ Sofia Lerche Vieira. Fortaleza: Liber Livro, 2008. (Coleção Formar).

A formação continuada e a reflexão docente: a importância da literatura infantil

*Milene Santos
Adrielle da Rocha Medeiros
Luan Felipe de Oliveira Lêdo*

2

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito do papel do coordenador pedagógico na promoção do acesso à literatura infantil que é discutido e trabalhado durante os momentos de formação continuada dos professores e estagiários da escola, a partir do que foi observado no estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na zona sul de Natal. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tomando como base alguns dos estudiosos da área, como Fiorin e Savioli (1991), Lima e Santos (2007), Mendes e Velosa (2016), entre outros, a fim de investigar as atribuições do coordenador pedagógico, indo além de atividades corriqueiras do cotidiano, enfatizando principalmente a promoção de momentos de formação continuada para a problematização da prática docente sobre a importância da literatura infantil. Concluímos que o coordenador tem uma função “chave” na promoção à literatura infantil mostrando-a como indispensável no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação Continuada; Literatura Infantil; Educação.

INTRODUÇÃO

A partir das vivências proporcionadas pelo estágio obrigatório em gestão e coordenação pedagógica, do curso de Pedagogia, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na zona Sul de Natal, pudemos observar, na prática, o papel do coordenador e, principalmente, refletir sobre a sua relevância na promoção do acesso das crianças à literatura infantil. Por conseguinte, o presente artigo tem como objetivo discutir o papel do coordenador pedagógico para a promoção de práticas significativas de leitura para crianças. Para embasar nossa discussão, utilizaremos como aporte metodológico não somente a pesquisa bibliográfica, mas também as reflexões possibilitadas pelas nossas vivências em campo de estágio obrigatório.

Compreendendo que o trabalho do coordenador pedagógico não está restrito às práticas puramente organizacionais ou emergenciais do dia-a-dia, entendemos, sob o prisma de Barros e Eugênio (2014) que este é um ofício que demanda estudo, dedicação e reflexão. Além disso, sabe-se que é da competência desse sujeito a promoção de formações continuadas, orientação aos professores, organização de planejamentos coletivos e, sobretudo, ser uma ponte entre a criança, a família e a escola. Assim, é evidente a relevância do coordenador no ambiente escolar, porém, é importante ressaltar que todos os membros da comunidade possuem responsabilidades perante a escola, que só funcionará de maneira satisfatória se houver o engajamento e a contribuição de todos. No entanto, neste artigo, iremos dar destaque, especificamente, ao papel do coordenador pedagógico no acesso da criança à literatura.

Nesse sentido, sendo a formação continuada, uma das atribuições do coordenador pe-

dagógico, entendemos que ela viabiliza, dentro desta perspectiva, que os docentes se mantenham não só atualizados, mas que também possam refletir e mudar seu fazer profissional, possibilitando, assim, um ensino de qualidade aos nossos educandos. Ao trazer à luz discussões sobre a importância da literatura na educação infantil, estamos oportunizando que os docentes reflitam sobre seu fazer profissional para que possam promover práticas de literatura e instigar futuros leitores. Ademais, entendemos que durante os planejamentos o coordenador pode orientar os professores no que diz respeito ao uso da literatura em sala, além de desenvolver, juntamente com os educadores, estratégias para se trabalhar práticas de leitura que sejam não somente interessantes, mas, sobretudo, significativas para as crianças.

Sabendo que o contato com a literatura é indispensável para os pequenos, pois “a criança desenvolve diferentes competências como: o raciocínio; imaginação; criatividade e a interação com o meio social” (SANTOS et al., 2021, p. 2), torna-se imprescindível que a escola desenvolva um trabalho intencional e sistemático com a literatura, oportunizando às crianças a interação com práticas significativas de aprendizagem. Dessa forma, observamos no papel do coordenador pedagógico um potencial no que diz respeito ao fomento de práticas com a leitura no ambiente escolar tendo em vista que enxergamos nesse sujeito alguém capaz de motivar a comunidade e, especialmente, os professores, para que haja transformações significativas dentro e fora da escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Ao adentrar no campo de estágio, nos vimos rodeados por uma nova realidade, a de observar as demandas diárias, as obrigações e a dinâmica do trabalho na coordenação pedagógica. Mas percebemos que para compreender realmente o que estávamos observando era necessário que buscássemos aportes teóricos para fundamentar o que acreditávamos ser ou não ser da competência do Coordenador pedagógico.

Em nossas observações compreendemos que a formação continuada, uma das atribuições do Coordenador pedagógico, se mostra como uma das mais ricas maneiras de refletir sobre o fazer profissional dos pedagogos. As formações feitas pela instituição foram promovidas com o intuito de fazer os profissionais refletirem sobre suas práticas e, ao mesmo tempo, ajudá-los a desempenharem seus trabalhos ao sugerir temas que lhes eram pertinentes.

A grande preocupação da coordenação em desenvolver com as crianças práticas que incentivassem a Literatura Infantil se contrapunha muitas vezes ao próprio interesse dos profissionais que não se mostravam dispostos a participar desses momentos formativos como também dos projetos que envolviam literatura na escola. Diante disso nos propomos a pesquisar referenciais bibliográficos que nos possibilitassem refletir sobre nossas vivências no estágio, dando-nos margem também para a produção do presente artigo.

LITERATURA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De antemão, para que possamos compreender a importância que a literatura infantil possui para o desenvolvimento da criança, se faz necessário entender o que são textos não literários e literários. Nessa perspectiva, Fiorin e Savioli (1991) trazem uma contribuição muito significativa, apontando que o texto não literário apresenta um caráter mais utilitário, ou seja, sua função é relatar a realidade existente, seja para informar, convencer, explicar, documentar etc. Em contrapartida, os autores enfatizam que os textos denominados como literários possuem uma função muito mais estética, na qual o escritor busca utilizar recursos linguísticos, como a metáfora, metonímias, repetições, entre outros para cativar o leitor e falar sobre o mundo, recriando-o, com suas palavras de maneira conotativa. Dessa forma, há uma preocupação maior com o plano da expressão tendo em vista que ele, alinhado ao plano do conteúdo, contribui para que o leitor tenha acesso à significação global do que foi lido.

Frente a isso, compreende-se como literatura infantil as obras literárias que são destinadas às crianças, mas não se restringem a elas, pois todos podem apreciar, independentemente da idade. Todavia, apesar dessa concepção, Araújo (2019, p. 18-19) salienta que “não são todos os livros que circulam com rótulo de infantil que correspondem à literatura específica para o público infantil. Para configurar-se literatura infantil é necessário que a linguagem assuma a essencialidade da obra, permitindo que a criança faça uso da fantasia”, ou seja, devemos estar atentos, pois nem todo livro que é dito como infantil possui um trabalho significativo com a linguagem.

Ademais, entende-se que a literatura é capaz de propiciar muitos benefícios para a criança, pois trabalha diretamente com o imaginário, fazendo com que o leitor recrie a realidade que está inserindo e rompa as barreiras impostas pela concretude, promovendo, assim, a abstração de conceitos e a reflexão. Dessa maneira, a literatura

fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta; permite que ele vivencie situações pelas quais jamais passou, alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas. Ou seja, ao romper com as barreiras da realidade, possibilita ao leitor o acúmulo de experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais crítico e mais criativo, além de ensiná-lo a reagir a situações desagradáveis e de ajudá-lo a resolver seus próprios conflitos. (SANTOS et al., 2021, p. 3)

Nesse sentido, Mendes e Velosa (2016) enfatizam a importância de as crianças terem contato com os livros desde muito pequenas para que possam desenvolver, progressivamente, a sensibilidade estética, a educação emocional, bem como o pensamento crítico e divergente. Lopes (2012), por sua vez, aponta que quando as crianças leem elas imaginam, sonham, sentem e emocionam-se, aprendendo com essa vivência e materializando essas aprendizagens em seu mundo real. Assim, entende-se que a literatura infantil favorece o desenvolvimento da criança uma vez que através dela é possível desenvolver aspectos não somente cognitivos como também sociais, afetivos e emocionais.

Compreendendo os benefícios da literatura para o desenvolvimento das crianças, ressaltamos assim a importância de as escolas realizarem um trabalho sistemático e intencional com práticas significativas de leitura, pois a formação de sujeitos leitores ativos e críticos está totalmente relacionada ao trabalho que é desempenhado nesses ambientes de ensino. Oportunizar o contato das crianças com os livros é, portanto, fundamental para que elas possam desenvolver não somente o hábito, mas também o prazer e gosto pela leitura.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A RESISTÊNCIA DOCENTE

O trabalho do coordenador pedagógico parece viver uma dicotomia cercada por mitos, principalmente por aqueles que vivenciam o trabalho do profissional diariamente e, a partir disso, formam opiniões precipitadas. Por um lado, existem pais e alunos que encaram o trabalho cotidianamente do coordenador pedagógico como aquele responsável por monitorar o comportamento dos alunos, distribuir advertência e estabelecer comunicação com as famílias. Do outro lado, estão professores e educadores que enxergam o coordenador como sendo “o professor dos professores”, responsável por trazer momentos de reflexões quanto a prática docente, supervisionar e dar suporte às atividades realizadas em sala de aula. Mas reduzir a visão do coordenador em dois lados opostos realmente contempla todas suas atribuições?

Para Lima e Santos (2007) o trabalho do coordenador pedagógico está envolto em metáforas e rótulos que tentam sintetizar o trabalho desse profissional com termos do tipo: “bombril” (mil e uma utilidades), “bombeiro” (apaziguar conflitos) ou de “salvador da escola” (o que responde pelo desempenho dos professores e discentes). São estigmas que fragmentam e distorcem o papel do coordenador, colocando-o como “único” responsável pelo sucesso ou insucesso da instituição.

Claro, o trabalho do coordenador pedagógico envolve atribuições que contemplam auxiliar e favorecer professores em suas práticas, acompanhar processos pedagógicos, acompanhar o progresso dos alunos e algumas outras atividades já citadas neste trabalho, porém, é um ofício que também envolve planejamento e meditação quanto às suas práticas.

No parágrafo 2º do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) há uma breve consideração sobre o perfil do coordenador pedagógico:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996)

Além do artigo 67 da lei nº 9.394/96 deliberar para atividades que cernem direção, coordenação e assessoramento pedagógico na Educação Básica, a necessidade da diploma-

ção em Pedagogia ou possuir nível de pós-graduação na área, também prevê, no parágrafo 1º, a obrigatoriedade da experiência docente como pré-requisito para qualquer outra função de magistério. Nesse caso, o coordenador pedagógico vai mais adiante do que apenas um profissional com formação no campo da educação, mas que a partir de suas experiências em sala de aula, conhece o “chão” da escola, suas demandas e carências, consegue construir uma prática com base na realidade escolar em que está situado.

Ao falar sobre o coordenador pedagógico é preciso compreender que tal lotação em uma instituição de ensino envolve diferentes públicos e práticas, de forma democrática e articulada com a realidade e a necessidade do professor, do aluno e toda comunidade escolar. Conforme Paro (2013), administrar ou coordenar é um processo que permeia várias camadas, que vai além de mandar ou ser mandado, mas um conjunto de mediações, seja de recursos, pessoas, comportamento, cultura, que terá como finalidade a transformação do educar e do educando.

De acordo com Barros e Eugênio (2014) o trabalho do profissional coordenador não está pautado apenas em atividades práticas e organizacionais ou nas necessidades emergenciais do cotidiano, mas em um ofício que demanda estudo, dedicação e reflexão. É nesse processo de reflexão e aperfeiçoamento das práticas docente que está uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, a realização de momentos de formação continuada. Entre tantas das atribuições do coordenador pedagógico anteriormente citadas, iremos destacar aqui, a responsabilidade em propiciar uma formação continuada com os professores como uma das mais relevantes para a nossa presente discussão.

Mediante uma sociedade que está ativamente em constante transformação, a formação continuada surgiu como um momento reflexivo das práticas pedagógicas com o intuito de ir além da atualização das metodologias de ensino. Para analisarmos a importância da formação continuada, podemos fazer uso da percepção de Chimentão (2009, p. 3), que afirma que “o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional”.

A formação continuada possibilita que os docentes se mantenham não só atualizados, mas também que eles possam refletir e mudar seu fazer profissional, possibilitando assim, um ensino de qualidade aos educandos. Em vista disso, cabe ao coordenador pedagógico promover esses momentos, pois

A presença do coordenador pedagógico está para compartilhar essas dificuldades, para mostrar aos professores que não estão sozinhos, para articular uma equipe que se apoie, que proporcione uma formação sólida e que todos busquem juntos alternativas visando a aprendizagem dos alunos. (BARROS; EUGÊNIO, 2014, p. 4)

Além disso, a formação continuada deve ser encarada não apenas como um espaço de capacitação, mas entendida “como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui à sua prática, entendendo-a como

produtora de teoria” (LUIZ, I. C. et al. 2015. p. 101).

Em nossas vivências no campo de estágio, nos foi oportunizada a participação em algumas das formações continuadas em conjunto com os professores da instituição, nas quais pudemos acompanhar de perto a importância de um espaço aberto para a troca de saberes e discussões que partiam das necessidades e dificuldades diárias dos docentes como analisar os níveis do desenho infantil, as concepções de criança, de infância, a educação inclusiva, entre outros temas que eram de uso prático para os pedagogos e que os faziam refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Tendo em vista que o projeto político pedagógico da instituição de ensino prevê práticas pedagógicas que visem promover a literatura na primeira infância, percebemos um interesse por parte da coordenação em discutir, em suas formações, a importância da literatura na educação infantil.

O CMEI, no qual realizamos o estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica, conta com um rico acervo de literatura infantil, possui projetos de leitura nas salas de aula, onde diariamente é escolhido um livro para ser lido para as crianças, contemplando do berçário ao nível 4. Além do momento cultural realizado às sextas-feiras, em que se reúnem todas as turmas no pátio da instituição a fim de participarem de alguma apresentação, seja dos professores ou mesmo das próprias crianças. Porém, apesar do interesse do coordenador pedagógico em trazer para os momentos formativos temas que levam em conta a importância da literatura infantil, ainda há uma grande resistência dos professores em participar desses encontros e atividades.

Foi observado que nos momentos de formação realizadas no CMEI, a maioria dos professores colocam objeções na participação dos encontros ou quando participam não há uma interatividade recíproca. Portanto, parece que os próprios professores desconhecem a importância da reflexão para as suas práticas educativas.

Repensar as práticas pedagógicas, significa refletir sobre o “eu” docente, compreender pontos fortes e fracos dessas práticas, para que a partir disso haja uma mudança das relações professor, aluno e aprendizagem. Negar essa reflexão, no caso do uso da literatura infantil, é manter metodologias que podem comprometer o desenvolvimento infantil, causar desinteresse ao livro, impossibilitar trabalhar com a ludicidade e restringir a imaginação dos alunos. Visto que a literatura infantil permite abrir caminhos para imaginação, viajar sem sair do lugar, em que “Meninas podem ser princesas, meninos podem ser príncipes, imaginamos finais para histórias que nos deixam tão maravilhados que nossa imaginação vai a mil.” (ARAÚJO, 2019, p. 488).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as observações que foram feitas no estágio obrigatório em Gestão e Coordenação Pedagógica e a pesquisa bibliográfica que foi organizada para este trabalho, foi possível perceber a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança e o

papel do coordenador pedagógico como intermediador por meio da formação continuada.

O coordenador pedagógico vai além das atividades cotidianas em uma instituição educativa, não é apenas um apaziguador de conflitos, mas um agente que conhece o “chão” da escola e por meio disso irá proporcionar a reflexão docente sobre as práticas pedagógicas de modo a melhorar a relação entre professor, aluno aprendizagem, seja por meios de novas possibilidades ou aprimoramentos.

Nesse sentido, o uso da literatura infantil é de suma importância pelo fato de proporcionar benefícios ao educando. A literatura é uma maneira de vivenciar o lúdico, de trabalhar a imaginação, de sobrepor barreiras e a partir disso desenvolver a educação emocional, a sensibilidade e a criticidade.

Cabe, portanto, ao coordenador pedagógico superar os obstáculos, as resistências e o desinteresse docente, não apenas para abrir as portas para a literatura infantil, mas que continuamente novos caminhos possam ser traçados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Suellen Camyla Matias de. **Contribuições da Literatura Infantil da Formação de Leitores a partir da Educação Infantil**. 2019. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17805>. Acesso em: 31 out. 2022.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito G. O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho e dilemas. **Educação Gestão e Sociedade**, Jandira, v. 1, n. 4, p. 1-15, nov. 2014. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170509160828.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. UEL, 2009.

FIORINI, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare Et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jun. 2007. Semestral. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 18 nov. 2022

LOPES, M. (2012). **O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo**. In R. Araújo., & W. Oliveira (Orgs.), *Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (pp. 109-122). Vila Velha.

LUIZ, I. C. et al. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio/2015.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 115-132, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>.

PARO, Vitor Henrique. GESTÃO Escolar Democrática - Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa). [S.I]: Youtube, 2013. (102 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs> . Acesso em: 05 nov. 2022.

SANTOS, Ronielle Batista Oliveira; OLIVEIRA, Hosana Correia de; CARVALHO, Jaqueline de Deus; JORGE, Regina Santos; GUIMARÃES, Elisângela Oliveira; CUNHA, Inara Maria da Silva; FURTUNATO, Kauê Vargas; QUEIROZ, Nívia Rodrigues de; SILVA, Karla Suely Brasil da. A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society And Development**, [S.I.], v. 10, n. 4, p. 1-10, 12 abr. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14129>.

Ensino remoto e isolamento social: os impactos na trajetória acadêmica, psicológica e social de estudantes da escola estadual desembargador Floriano Cavalcanti - Natal/RN

Lisabel Maria Soares

3

RESUMO

A propagação do coronavírus e sua doença derivativa ocasionaram em uma pandemia cujo consequente isolamento social trouxe mudanças bruscas e rápidas no cenário do ensino, através do fechamento imediato das escolas e da adoção do ensino remoto em caráter emergencial. A Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, popularmente conhecida como “FLOCA” é considerada uma das maiores escolas do Estado do Rio Grande do Norte. Diante dos relatos trazidos pelos alunos do ensino médio, durante o primeiro semestre letivo de 2022, este trabalho teve como objetivo investigar os impactos do ensino remoto na trajetória escolar, social e psicológica destes estudantes, diante da retomada das aulas presenciais. Os resultados demonstraram que, para a maioria dos alunos investigados, o ensino remoto e o isolamento social trouxeram impactos negativos. Conclui-se, portanto, que para além das salas de aula, questões como saúde mental e relações interpessoais dos indivíduos demonstraram urgência de discussão.

Palavras-chave: Covid-19; Ensino remoto; FLOCA; Pandemia.

INTRODUÇÃO

A propagação do coronavírus e, conseqüentemente, da COVID-19 ocasionou em uma pandemia que trouxe impactos globais em diferentes setores da sociedade, sobretudo no sistema educacional brasileiro e que, muito possivelmente, vão perdurar pelos próximos anos.

Com as pessoas em casa, escolas e campus universitários esvaziaram, sendo o isolamento social o grande responsável por trazer mudanças bruscas e rápidas no cenário do ensino (GOMES, DE SANT’ANNA, MACIEL, 2020). Dentre os reflexos advindos deste distanciamento social, houve o fechamento imediato das escolas acarretando a necessidade da adoção emergencial do ensino remoto, regulamentada pelo MEC, através da portaria nº 343 de 17 de março de 2020 (COSTA et al. 2020; JUNIOR, MORAES, 2020).

Em meio a um contexto de retorno às aulas presenciais, são quase tangíveis as questões e problemáticas que permeiam a escola, o que vai desde a acentuação de problemas já existentes antes do período remoto, até os novos dilemas que agora também passam a compor o cotidiano escolar.

A Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, popularmente conhecida como “FLOCA”, está localizada no bairro de Capim Macio e é considerada uma das maiores escolas do Estado do Rio Grande do Norte. Durante o contato com os estudantes do ensino médio desta escola, foi possível perceber que os impactos da pandemia já são um problema que se faz presente e que, eventualmente, se propaga em outras escolas de todo o Brasil.

O FLOCA é apontado como uma instituição de referência em ensino no município de

Natal. Fundada no ano de 1979, através do decreto nº 7548 publicado no Diário Oficial, a escola recebeu este nome em homenagem ao Desembargador Floriano Cavalcanti, em reconhecimento ao seu serviço prestado na cidade de Natal-RN.

Atualmente a escola funciona nos dois turnos: matutino e vespertino, e oferta os anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano), no turno da manhã, e o Ensino Médio (1º a 3º ano), no turno da tarde, com o curso Técnico em Administração opcional ofertado no contraturno. O FLOCA atende a um público que, em sua maioria, não reside nas imediações – grande parte dos alunos são oriundos da Zona Norte de Natal ou de municípios vizinhos (por exemplo Tabatinga; São Gonçalo do Amarante; Planalto; Macaíba), já que ela está situada em um bairro considerado nobre, aos arredores de grandes Shoppings Centers e do campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Dificuldade em conteúdos básicos, falta de interesse e motivação, ansiedade e problemas de socialização são apenas alguns dos relatos trazidos pelos próprios alunos do FLOCA durante o primeiro semestre letivo de 2022, marcado pelo retorno das aulas em formato presencial.

Com as observações realizadas durante o período de estágio, foi possível perceber as barreiras que se colocam diante de alunos e professores em um contexto de volta às aulas presenciais e passível de inúmeros questionamentos. Especificamente o quê do remoto fez com que os alunos não conseguissem, de fato, aprender? Para além das aulas nas plataformas digitais, pelo quê estavam passando os alunos? Todos tinham acesso às condições mínimas como moradia, saúde, lazer e alimento?

Diante de tudo o que foi exposto, este trabalho teve como objetivo avaliar os impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem e os impactos do isolamento social nas relações interpessoais e em questões de saúde mental, de alunos do ensino médio da Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti - FLOCA, diante da retomada das aulas presenciais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A base metodológica inicial deste trabalho se configurou como pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, através de um estudo de caso, a partir da investigação de alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do FLOCA.

Como instrumento inicial de coleta de dados, os estudantes foram submetidos a um questionário semiestruturado, previamente submetido e aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, contendo sete questões conforme disposto no quadro 1.

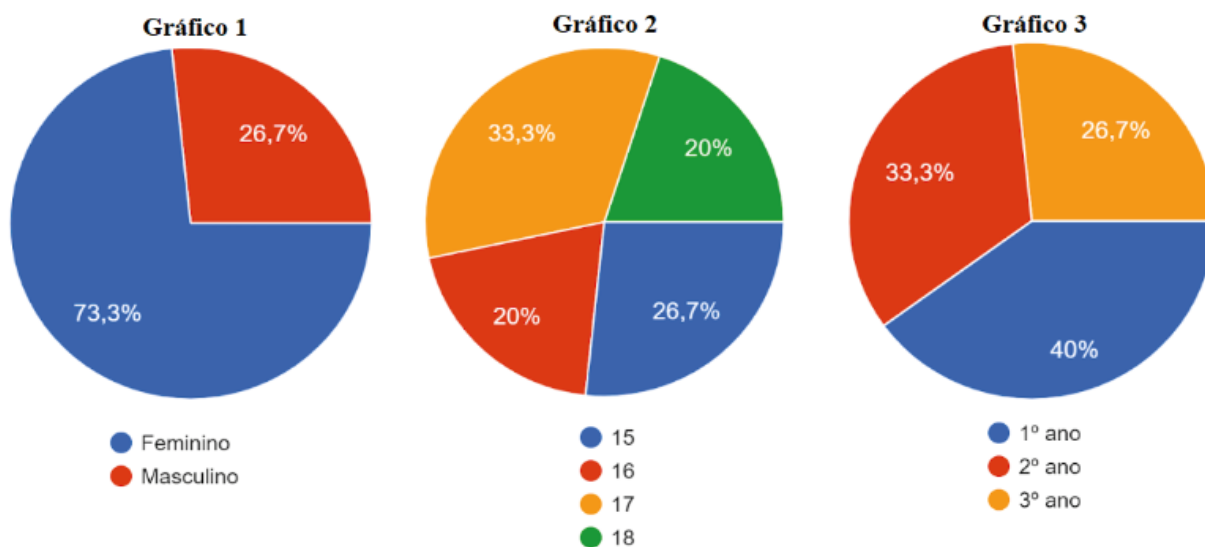
Quadro 1. Questionário semiestruturado aplicado nos estudantes

1. Nome, idade e série atual
2. Como você avalia a sua participação nas aulas durante o período do ensino remoto?
3. Qual foi a sua maior dificuldade durante o ensino remoto?
4. Qual tem sido a sua maior dificuldade diante do retorno do ensino presencial?
5. Você acha que o ensino remoto afetou a sua aprendizagem ou o seu desempenho atual em sala de aula? Se sim, como?
6. Você acha que o isolamento social afetou a sua relação com os seus colegas e professores? Se sim, de que forma?
7. Você acha que o ensino remoto, de alguma forma, afetou a sua saúde mental? Se sim, como?

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual e gravadas por áudio para serem transcritas. Os dados obtidos foram organizados por categorias em planilha eletrônica do Excel e utilizados para a elaboração de gráficos, nuvem de palavras e tabelas.

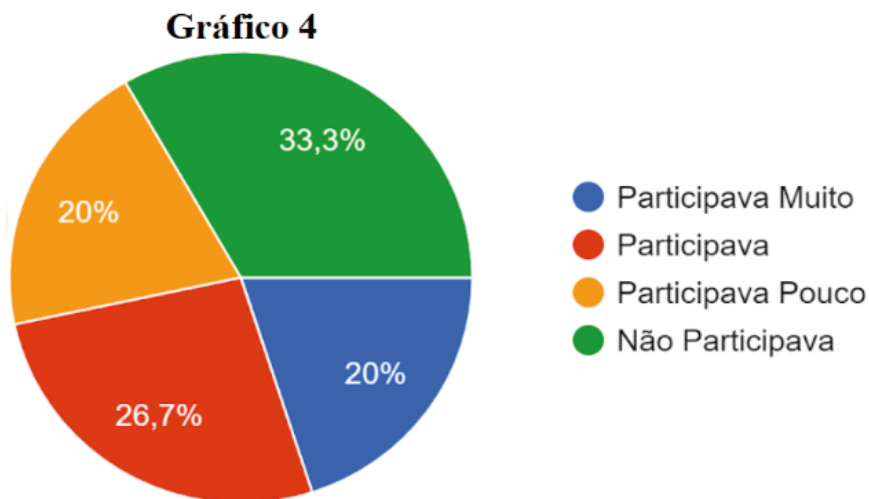
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de qualquer discussão, é necessário apontar o perfil dos sujeitos investigados. Aproximadamente 75% deles foram do gênero masculino (gráfico 1), estando a maioria na faixa etária de 17 anos de idade (gráfico 2) e alocados no 3º ano do ensino médio (gráfico 3).



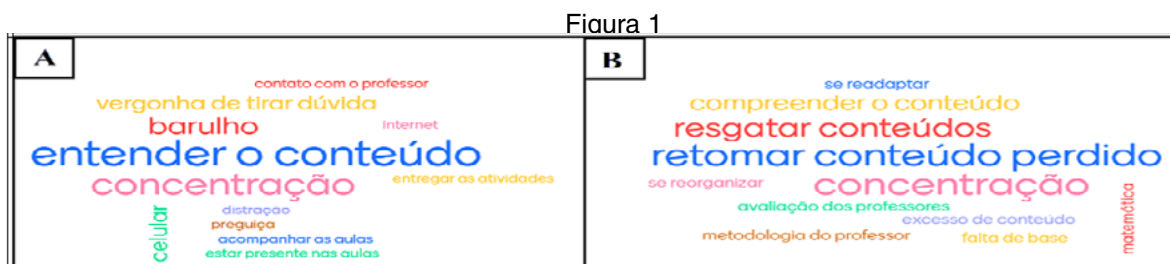
Segundo Rosa, Costa e Giorno (2020), com a ampliação da possibilidade de acesso à

informação e ao uso das redes como canais de comunicação e de aproximação de pessoas, as tecnologias se tornaram aliadas à educação. Porém, ao avaliar a participação dos estudantes nas atividades propostas durante o período de ensino remoto, percebe-se que a grande maioria deles não participava das aulas (gráfico 4).



Entretanto, vale ressaltar as discrepâncias sociais facilitadoras e/ou dificultadoras do acesso às tecnologias necessárias para participar das aulas como computador/tablet/celular e internet e, assim, compreender o que, de fato, está por trás de todos esses problemas. Diante disso, o maior questionamento que fica é: será que o ensino remoto aconteceu de maneira democrática e igualitária em todos os espaços escolares e níveis de ensino?

Para Senhoras (2020, p. 06), o acesso aos conteúdos foi “relativizado [...] devido à incompleta acessibilidade de professores e estudantes às plataformas de Tecnologia da Informação e Comunicação”. Ou seja, com base nisso, pode-se concluir que nem todos os alunos tiveram acesso às mesmas condições de ensino e, conseqüentemente, ao mesmo nível de aprendizagem. Dessa forma é que, a dualidade entre acessibilidade e aprendizado fica evidente ao se investigar as causas das dificuldades no aprendizado dos alunos durante o ensino remoto (figura 1A) e o reflexo disso no ensino presencial (figura 1B) conforme nuvem de palavras elaborada.



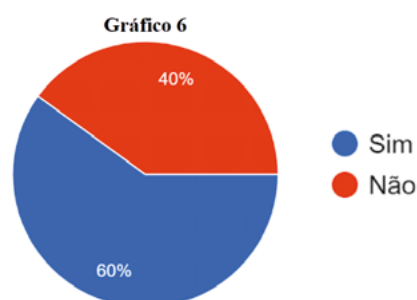
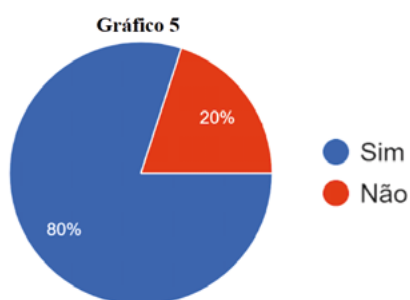
Dificuldades durante o Ensino Remoto (A) e durante o Ensino Presencial (B)

A nuvem de palavras elaborada demonstra que, para a grande maioria dos estudantes, entender o conteúdo que estava sendo transmitido era a maior dificuldade durante o período do ensino remoto, seguido de problemas de concentração, devido a barulhos externos no próprio ambiente e distrações com o celular. Juntos, essas duas causas podem indicar que, de fato, as aulas através de plataformas digitais apresentam alguns vieses passíveis de discussão, uma vez que refletem diretamente em consequências pontuais diante da retomada do ensino presencial. Por outro lado, em um contexto de retorno do ensino presencial, os estudantes relataram que a questão dos conteúdos tem sido a maior dificuldade, seja no resgate de conhecimentos prévios, seja na compreensão de novos, assim como para outros estudantes o excesso de conteúdo e as metodologias utilizadas pelos professores têm sido fatores ligados à falta de concentração durante as aulas em caráter presencial.

Ao serem questionados se, de alguma maneira, o ensino remoto havia afetado a aprendizagem ou o desempenho atual em sala de aula, 80% dos estudantes responderam que sim. A maioria das justificativas trouxeram palavras relacionadas à uma maior lentidão na aprendizagem, bem como defasagem de conteúdos anteriores que dificultam a compreensão de novos. Além disso, também foram apontados fatores como uma maior facilidade durante o ensino remoto, se contrapondo ao ensino presencial, no que diz respeito à realização de atividades e tarefas.

Dessa forma, percebe-se que o ensino remoto é dotado de problemas que transcendem o espaço físico, como por exemplo as “limitações de natureza didática e pedagógica pois, para a grande maioria dos estudantes há menos interação e mais delegação de muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas” (CUNHA, SILVA, SILVA, 2020, p. 34). Porém, conforme Macedo (2021, p. 274), para além dessas questões acima discutidas, “a disponibilidade de tempo, saúde e interesse dos familiares para acompanhar tais atividades também constituem elemento central para um bom aproveitamento, revelando-se muito desigual”.

Ao serem questionados se a sua saúde mental havia sido afetada em decorrência do ensino remoto, 80% dos estudantes responderam que sim (gráfico 5). Para estes, a ansiedade, a fobia social e a depressão foram os exemplos trazidos, sendo os dois primeiros em maior número.



Durante a entrevista semiestruturada, os estudantes também foram questionados se sua relação com colegas e professores havia sido afetada pelo isolamento social e, para 60%, a resposta foi sim (gráfico 6). Falas e relatos interessantes surgiram como a do Participante 1 que disse “tenho levado mais tempo para socializar”, da mesma forma que os Participantes 8 e 10, que afirmaram estar “com maior dificuldade de socialização diante da retomada das aulas presenciais”. O contrário também pôde ser observado, como por exemplo para o Participante 3, que não praticou o isolamento social ou para o Participante 5, segundo o qual “as relações continuam as mesmas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que outras escolas públicas do país, o FLOCA também está inserido em um contexto de muitos desafios. A partir da investigação apresentada, podemos concluir que os impactos da pandemia, que já podem ser observados em diferentes setores da sociedade, merecem um destaque quando se trata do sistema educacional brasileiro.

Ao me colocar no lugar de uma observadora atenta que busca entender a dinâmica desse organismo vivo que é a escola, é inevitável não perceber as sequelas deixadas pela pandemia da COVID-19 e o período remoto provocado por ela.

Apesar das várias limitações encontradas dentro da escola, sobretudo em decorrência de um período pandêmico que assolou o mundo por cerca de dois anos e fez com que os estudantes mudassem totalmente suas metodologias e rotinas de estudos, os professores do FLOCA se sentem valorizados diante do trabalho que realizam e ponderam que é uma excelente instituição ao visualizar esse espaço como um lugar que possui grande potencial de transformação na vida do aluno.

Os resultados desta pesquisa apontam que o ensino remoto, que afetou diretamente as salas de aula, trouxe mudanças bruscas não somente no cenário do ensino, mas como também na trajetória social e psicológica de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Para além das salas de aula, questões como saúde mental e relações interpessoais dos indivíduos demonstraram urgência de discussão uma vez que cabe um estudo mais individualizado sobre essa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, R. et al. Ensino de Enfermagem em Tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 29, 2020.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

GOMES, M. A.; DE SANT'ANNA, E. P. A.; MACIEL, H. M. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, 2020.

JUNIOR, J. F. S.; MORAES, C. C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, n. 36, p. 128-148, 2020.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, p. 262-280, 2021.

ROSA, B. O; COSTA, L. L.; GIORNO, S. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: a percepção de alunos do ensino médio e técnico integrado no uso do Ambiente virtual de aprendizagem. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

**Percepções de estudantes de
Pedagogia sobre o estágio
curricular no contexto da
pandemia**

Ildo Salvino De Lira

4

Resumo

Este trabalho objetiva analisar as percepções de estudantes de Pedagogia em relação ao estágio curricular durante a pandemia da Covid-19, considerando a avaliação das experiências e os possíveis impactos no processo formativo. Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de análise os relatórios de estágio. Concluiu-se que os acadêmicos avaliam o estágio como espaço de pesquisa e aprendizagem sobre a profissão, reflexão e problematização dos desafios quanto à garantia do direito à educação no contexto pandêmico. Por fim, tais posições também refletem as dificuldades e limites quanto à realização das atividades deste componente curricular no formato remoto.

Palavras-chave: Estágio curricular; Formação de professores; Ensino remoto.

Introdução

Nos cursos de licenciaturas, o estágio curricular constitui-se como mais uma etapa obrigatória e relevante das trajetórias formativas dos acadêmicos, cujas expectativas residem nas experiências, reflexões e aprendizagens que serão construídas a partir das aproximações e das relações com os sujeitos no campo de estágio. É uma imersão no futuro campo de atuação pautada pela articulação teoria-prática, uma vez que o estágio “[...] é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37).

Especificamente em relação à formação inicial de professores no curso de Pedagogia, conforme discutem Zanloreni e Sandini (2023), muitas questões atravessam esse campo, a exemplo, das fragilidades na composição dos currículos, no perfil do profissional formado e no campo de atuação do pedagogo. Dessa maneira, o estágio assume um dos grandes desafios nesse curso, assim como expressam as referidas autoras: “é o momento propício para refletir sobre essas e outras questões referentes à vida profissional, ao trabalho pedagógico em sala de aula, à organização da escola e sobre a sociedade da qual fazemos parte e a função social de um colégio.” (ZANLORENI; SANDINI, 2022, p. 384).

Com isso, percebe-se que a construção dessa identidade profissional decorre dessa relação dialética com o campo social, no qual se traduzem as práticas educativas em sintonia com as trajetórias formativas nas demais disciplinas. Sendo assim, a efetiva interação dos acadêmicos junto ao campo de estágio é basilar, tendo em vista o atendimento das expectativas projetadas e a construção dos saberes inerentes à profissão. Entretanto, com a pandemia, esse processo precisou ser redefinido, cujas interações se efetivaram por intermédio de tecnologias digitais.

Conforme acompanhamos, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de pandemia da Covid-19, recomendando um conjunto de medidas a serem adotadas a fim de conter a proliferação do vírus. Nesse contexto, o setor educacional

foi um dos mais afetados, uma vez que a suspensão das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino precisou ser empregada, refletindo diretamente na negativa do direito à educação, principalmente aos discentes que não dispunham dos recursos tecnológicos para acompanhar as aulas.

Acompanhando a experiência brasileira, as instituições de ensino superior também tiveram que redefinir as suas atividades, conseqüentemente adequando-as aos moldes do ensino remoto. No dia 17 de março de 2020, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por força da Portaria nº 343 do Ministério da Educação, suspendeu as atividades presenciais e os calendários acadêmicos. Estabeleceu, ainda, que a finalização do semestre ocorria de modo não presencial, considerando o caráter emergencial do momento. Assim, também seguiram as atividades de estágio, tendo em vista garantir a continuidade e conclusão das trajetórias formativas dos estudantes.

Apesar dos desafios impostos pela pandemia, que nos obrigou a implantar mudanças nas rotinas de estudo e trabalho, com a instalação do ensino remoto emergencial como alternativa viável, foi possível realizar os estágios supervisionados, promovendo reflexões, novas construções e ressignificações (FERRAZ; FERREIRA, 2021). Estávamos, portanto, diante de novos desafios que extrapolavam os problemas recorrentes da condução das ações de estágio, considerando o fato de ser uma experiência inédita, além das tensões geradas em decorrência dessa conjuntura.

Essa situação peculiar fomentou o debate acerca da pertinência e viabilidade no que diz respeito à realização das atividades de estágio remotamente. O horizonte perseguido consistiu em traduzir as ações previstas sem se distanciar do papel que o estágio assume como eixo articulador dos projetos de curso. Ou seja, considerando que o estágio permite ao professor em formação novas possibilidades de construção do “[...] conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Nesse sentido, as atividades de estágio foram retomadas pelos cursos situados no Centro de Educação (CE), Campus I, desta Instituição de Ensino, através da mediação remota. Estávamos, portanto, diante de novos desafios que extrapolavam os problemas recorrentes durante a condução das ações de estágio efetivadas no contexto escolar, considerando o fato de ser uma experiência inédita, além das tensões geradas em decorrência do contexto pandêmico.

Tal cenário, nos suscitou o seguinte questionamento: quais as impressões dos licenciandos de Pedagogia sobre as experiências desenvolvidas durante o estágio curricular vivenciado no contexto da pandemia?

Essa indagação norteou a realização do presente estudo que adotou como horizonte investigativo o estágio curricular praticado nessa conjuntura por estudantes do curso de Pedagogia (presencial). O propósito consistiu em analisar as percepções processadas por tais

sujeitos, atentando para as posições sobre a avaliação das experiências e dos possíveis impactos no estágio no processo formativo.

Desse esforço analítico resultou o presente artigo que se encontra organizado da seguinte maneira: Inicialmente, o texto aborda algumas reflexões sobre o estágio curricular na formação de professores. Em seguida, trata sobre o caminho metodológico do estudo. Na sequência, explora a análise, e por fim, apresenta as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Aventamos, nesse sentido, contribuir com o debate acerca do estágio como campo de conhecimento sobre a profissão e tencionar os desafios e possibilidades analisados pelos acadêmicos quanto às atividades efetivadas a partir da mediação remota. Por fim, atentamos, ainda, problematizar as implicações dessa conjuntura para a formação do pedagogo.

Estágio curricular na formação de professores

O estágio é um componente curricular imprescindível à formação profissional de professores. Esse entendimento decorre da compreensão do estágio como um campo de conhecimento, assim como defende Pimenta (2018, p. 92) ao referir-se que o estágio “[...] envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.” Essa perspectiva apoia-se na defesa de que o estágio curricular caracteriza-se como mediação do processo formativo cujas ações se voltam à construção das identidades profissionais resultante de experiências no futuro espaço de atuação.

Diante disso, a pesquisa no estágio configura-se como “[...] uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor e, futuro pesquisador da área.” (PIMENTA, 2018, p. 92). Ou seja, como mais uma ferramenta formativa voltada ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa, além de situar o futuro professor quanto ao compromisso de ensinar com vistas à transformação e construção de saberes da profissão.

Nessa mesma linha de pensamento, Ghedin (2014) também defende que o desenvolvimento do estágio com pesquisa fundamenta-se em uma pedagogia do conhecimento que “[...] institui a estrutura de uma educação científica constitutiva da identidade que possibilita um trabalho docente centrado nos processos de conhecimento como condição de autonomia intelectual, política e científica do professor.” (2014, p. 1-2).

Nesse sentido, há o reconhecimento de que a aproximação dos estudantes da realidade a ser investigada precisa ser conduzida e munida do conjunto de teorias apropriadas ao longo do curso. Isso consiste em compreender que as teorias se apresentam como “[...] instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12). Sendo assim, a partir desse horizonte de estágio cogita-se que os próprios acadêmicos passem a reco-

nhecer a importância das teorias estudadas e superem a visão, ainda recorrente, de estágio como momento prático do curso.

Caminho metodológico do estudo

O presente estudo de natureza qualitativa analisou as reflexões de estudantes do curso de Pedagogia sobre as experiências vivenciadas no estágio curricular em docência no contexto da pandemia. Para isso, adotou-se como objeto de análise os relatórios de estágio produzidos por um grupo de concluintes da disciplina Estágio Supervisionado III- Magistério do Ensino Fundamental, da UFPB- Campus I, no segundo semestre de 2020.

O objetivo desse componente curricular é garantir o desenvolvimento de atividades de observação, reflexão e mediação de ações de ensino voltadas à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) no contexto de uma escola pública. Na ocasião, a condução da disciplina decorreu de modo remoto, envolvendo os seguintes momentos e recursos: encontros síncronos mediados através da ferramenta Google Meet destinados à discussão, estudo, socialização e orientação. Momentos assíncronos voltados à produção de materiais destinados às intervenções, relatório e estudo dos textos indicados, cujo acompanhamento se deu por meio WhatsApp e e-mail.

A realização das atividades no campo de estágio pelos acadêmicos envolveu momentos de acompanhamento das ações das professoras e dos estudantes através de ferramentas digitais, produção de registros reflexivos, planejamento de situações didáticas e condução de intervenções, considerando as estratégias de ensino empregadas pelas docentes. Tendo em vista as devolutivas das avaliações dos licenciandos, a condução das ações possibilitou uma aproximação da prática docente, embora remotamente, de maneira que atentassem aos desafios, limites, adaptações e possibilidades vivenciados cotidianamente.

Por fim, o último momento da disciplina consistiu nos encontros de socialização das experiências como espaço reflexivo das ações vivenciadas no contexto remoto. As reflexões suscitadas ao longo dessa trajetória fizeram-se despertar para o interesse em desenvolver esta pesquisa, que visou contribuir com o debate acerca do estágio como campo de conhecimento sobre a profissão e problematizar os desafios, impactos, possibilidades e limites quanto à realização do estágio nessa conjuntura. Para isso, como já foi mencionado, os relatórios de estágio foram adotados como a principal fonte de análise por reconhecê-los como ferramentas reflexivas. Para tanto, acionar esses registros nos aproximou das memórias, inquietações, possibilidades e desafios vivenciados no sentido de operacionalizar as ações previstas.

De posse desses documentos, a análise foi processada com base na técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), considerando os seguintes momentos articulados: inicialmente, procedemos com a pré-análise com a finalidade de constituir o corpus da pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura detalhada das fontes, tendo em vista mapear os registros

reflexivos produzidos pelos sujeitos em relação ao desenvolvimento das atividades do estágio no contexto da pandemia. Por fim, conduzimos a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

Desse movimento, estruturamos a análise que será explorada a seguir.

Como os estudantes avaliaram as vivências do estágio no formato remoto?

Durante a condução da disciplina emergiram alguns questionamentos diante de uma experiência inédita. A partir das primeiras aproximações e dos contatos com as professoras e alunos, algumas dessas questões foram respondidas, assim como outras emergiram, conforme sinaliza, inicialmente E. 1:

Será que é possível realizar o estágio como uma forma de pesquisa à luz da atual conjuntura? Será que dá para se ter uma aprendizagem sólida mesmo que remotamente? Como propor atividades que possam envolver os alunos e que possibilite sanar pelo menos algumas de suas dificuldades de aprendizagem? Mas, a questão principal foi: Para quem eu estou ensinando?

O foco analítico da disciplina reportado pela acadêmica, conduzido a partir das indagações acima mencionadas, juntamente com os saberes teóricos, sedimentaram a condução das ações desenhadas para o período. Essa reflexão deixa em evidência, portanto, a necessária formação científica do acadêmico, tendo em vista lastrear o percurso formativo delineado, permitindo com que as ações e definições assumidas fossem fundamentadas e analisadas a partir dos aportes teóricos apropriados durante o curso.

É nesse sentido, uma aproximação que ampliou a percepção dos acadêmicos quanto às diferentes expressões do fenômeno educativo nos contextos escolares analisados. A partir dessa compreensão entre os elementos refletidos pelos sujeitos, identificamos referências aos problemas de conectividade e a falta de recursos tecnológicos pelos alunos para acompanharem as aulas:

[...] a participação da turma de 15 (quinze) alunos reduzia-se a apenas 02 (dois) alunos que postaram as atividades respondidas. (E. 1) Durante os encontros síncronos junto a professora nas aulas online, foi possível perceber consideráveis dificuldades como: pouca participação dos alunos, dificuldade com a conexão de internet e limitação no uso de metodologias [...] (E. 8)

Perante observações realizadas e entrevista oral com a professora [...], ela descreveu que a interação com a turma se tornou difícil, insuficiente pelo contexto pandêmico. Os alunos têm pouca ou nenhuma participação nas aulas ministradas pelas plataformas digitais: WhatsApp e Google Meet. (E. 10)

Constatamos, nos relatos, referências à falta de acesso aos recursos tecnológicos pelos alunos e conseqüentemente, a repercussão disso na baixa participação desses nos espaços de interação e devolutiva das atividades. Pelo exposto, reforçamos a defesa de que os esforços das escolas deveriam ser seguidos de iniciativas direcionadas à “[...]democrati-

zação do acesso à internet, imprescindível para manter a conexão entre escolas públicas e estudantes nesses tempos de crise.” (MACEDO, 2021, p. 275). Na ausência de políticas públicas, em especial por parte do governo federal enquanto agente articulador das políticas nacionais, voltadas aos recursos tecnológicos, agravaram-se, ainda mais os hiatos no campo educacional, reverberando para que muitos alunos não tivessem esse direito resguardado.

Em seguida, E. 5 afirma que a realização do estágio se apresentou como um marco para o seu processo de formação, uma vez que lhe permitiu uma aproximação com os desafios vivenciados nessa conjuntura, a saber:

A experiência do estágio supervisionado [...] foi proveitosa, apesar dos aspectos atípicos do ensino remoto, que podem ser listados: pouca frequência da turma nos momentos síncronos, baixo nível de interação em relação atividade/dia de entrega e ainda alguns retornos de atividades ausentes, é importante destacar que foi de extrema importância para minha formação [...] (E. 5)

Depreende-se que a experiência foi atribuída pela acadêmica como positiva. Com isso, entende-se que a imersão em questão se constituiu como experiência reflexiva que potencializou a compreensão da acadêmica sobre o exercício profissional frente às manifestações e tensões contextuais, além de considerar as intencionalidades negociadas em favor das aprendizagens dos alunos. Nessa perspectiva, tais sujeitos perceberam que “o contexto exigiu buscar novas formas de ensinar, ou seja, elaborar novas metodologias – a aprender e ensinar para uma nova maneira de intervir no mundo [...] (ZANLORENI; SANDINI, 2022, p. 389). Logo, essas situações demandaram a definição de estratégias de ensino em vista do cumprimento dos compromissos profissionais assumidos pelas docentes.

Na sequência, outros sujeitos também se posicionam em relação aos reflexos das experiências de estágios nos respectivos processos formativos:

Ao consentir colocar em evidência metodologias, procedimentos e técnicas na estruturação do conhecimento, o estágio oportunizou a vivência do fazer docente e a criação de uma identidade profissional ativa. (E. 3)

Tirando-nos da zona de conforto e motivando-nos a pesquisar, pensar, refletir e criar estratégias de ensino-aprendizagem, recebendo auxílio e contribuição por parte do professor da turma através de sua experiência pedagógica. Também foi importante o processo de pesquisa e reflexão para o planejamento da sequência didática levando em consideração o contexto em que os estudantes vêm vivenciando [...] (E. 4)

Identificamos nos relatos posições que enfatizam uma perspectiva de estágio como possibilidade de acompanhamento e reflexão do trabalho das professoras, mas também como momento de tradução de intencionalidades. Ou seja, como espaço de possibilidade para um saber-fazer docente mediado por meio de TDIC's. Isso nos permite perceber as implicações dessas experiências no processo de construção das identidades profissionais.

Ainda sobre esse aspecto do estudo, apenas uma estudante avaliou a experiência como negativa sob o argumento de que o estágio praticado remotamente limitou o seu campo de

aprendizagem em comparação com as ações conduzidas de forma presencial:

[...] fica reduzida as possibilidades de maiores aprendizagens nesse campo de estágio, diferente de como ocorre de forma presencial. Ainda assim, pontua-se as reuniões ocorridas com a docente de forma proveitosa, por isso, ter essa vivência da ação de uma docente que atua em frente a uma realidade sociocultural complexa e difícil foi de grande importância [...] (E. 15).

É perceptível que a mesma sentiu falta do contato presencial com a professora e alunos, além de enfatizar a ausência da participação nas atividades que são praticadas presencialmente nas escolas. Essa posição coaduna com as discussões apresentadas pelas autoras Souza e Ferreira (2020) quando afirmam que

A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola. (p. 14).

Por outro lado, apesar da avaliação negativa, a estudante também aponta na sua análise aspectos positivos em relação à experiência. Isso pode ser constatado quando a referida reconheceu que o estágio possibilitou que a mesma analisasse a atuação da professora frente à mediação do ensino no formato remoto. Com isso, podemos reconhecer a partir dessa reflexão a compreensão da importância da realização das atividades deste componente curricular na ocasião, sem no entanto, desconsiderar os seus limites.

Pelas reflexões aqui exploradas, podemos, portanto, depreender que as posições enfatizaram a importância do estágio durante a pandemia. Houve, portanto, o reconhecimento do estágio como instância formativa que permitiu a aproximação com os desafios vivenciados pelas professoras. A partir desse entendimento, os esforços mobilizados pelos acadêmicos guiaram-se por essa visão de estágio à luz do cenário possível, considerando, adicionalmente, a necessidade de ajustar os percursos formativos a partir das situações demandas.

Por outro lado, os relatos também dão conta das dificuldades que surgiram durante esse percurso. As análises a seguir exemplificam algumas dessas:

[...] lecionar via aplicativo de mensagens me trouxe grandes dificuldades, inclusive no planejamento das regências, de pensar como construir uma atividade que englobe as necessidades de aprendizagem da turma, que seja de fácil acesso, visto as barreiras de comunicação e conectividade que eles enfrentam. E.9

Ao longo da regência senti dificuldades em estimular e motivar os alunos a interagir no grupo do WhatsApp, mesmo pesquisando e buscando recursos para auxiliá-los neste momento, principalmente por ser ensino remoto. Não recebi devolutivas das atividades propostas em nenhum dia da sequência, embora as atividades fossem interativas, como os jogos [...] E.14

Nota-se que a principal dificuldade relatada pela primeira estudante consistiu na realização do planejamento que tomou como ponto de partida as progressões de aprendizagens dos alunos e a necessidade de ajustá-lo à ferramenta de mensagem empregada pela

professora, tendo em vista as barreiras de comunicação decorrentes da falta de acesso aos bens materiais pelos alunos. Constata-se, com isso, que “o planejamento para uma aula presencial não se assemelha ao planejamento para o ensino remoto.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7). Por outro lado, embora exista um arsenal de ferramentas digitais é preciso, nesse sentido, pensar nas barreiras de acesso aos bens materiais, assim como refletem as estudantes acima.

Reflexos das experiências de estágio na formação

Neste tópico, seguiremos discutindo outros elementos que reforçam a compreensão do estágio como campo de conhecimento sobre a profissão, assim como reiteram os limites da operacionalização das atividades mediante as ferramentas digitais no contexto da pandemia. Nos trechos a seguir, podemos identificar essa compreensão:

Afirmo dizer que foi uma experiência que supriu as expectativas, mesmo tendo observado diversas dificuldades presentes no ensino remoto, foi de extrema importância para a formação de pedagoga a experiência do ensino durante o período pandêmico. (E. 6)

Apesar da baixa e às vezes inexistente interação dos alunos comigo no período de estágio, análises, reflexões e aprendizagens foram adquiridas e mais uma vez ressaltado, a quão enriquecedora foi, para a minha formação acadêmica. (E. 7)

Como futura pedagoga percebi o quão é desafiador o trabalho com alunos que não dispõem de condições e recursos tecnológicos para acompanhamento das aulas no contexto remoto. (E. 10)

Percebe-se que tais sujeitos atribuem que a experiência do estágio possibilitou o contato com os desafios e as possibilidades vivenciados pelas professoras acompanhadas frente à tradução cotidiana do seu fazer-docente frente à excepcionalidade decorrente da pandemia. De tal modo, como reforçam Pimenta e Lucena (2006), o desenvolvimento desse processo foi possibilitado pela atividade de pesquisa. Trata-se de desenvolver as habilidades investigativas, tomando como ponto de partida as ações praticadas no cotidiano escolar em vista de apreender as mais diversas manifestações do fenômeno educativo.

A seguir, a estudante E. 14 endossa a importância da realização do estágio para a sua formação, no entanto, a mesma sinaliza que o remoto não lhe proporcionou todas as práticas que geralmente se efetivam no presencial:

A partir das minhas experiências nesse estágio cheguei à conclusão de que a mesma tenha contribuído muito para a minha formação acadêmica, pois, apesar dela ter ocorrido de forma online e acabar não proporcionado todas as práticas que normalmente aconteceriam, ela acabou me proporcionando outras experiências únicas. [...]

Entendemos, dessa forma, que apesar do limite da experiência refletida, a estudante percebeu a importância do estágio na ocasião, considerando, as contribuições para a sua formação acadêmica decorrentes das ações conduzidas no formato remoto. Pelo exposto,

compreendemos que uma das implicações dessa vivência consistiu na formação científica do professor (GHEDIN, 2014), cujas atividades voltaram-se à reflexão e problematização da prática docente. Em seguida, outras posições endossam esse entendimento:

Para isso, é necessário que tenhamos um olhar analítico e reflexivo para fundamentar e nortear nossos trabalhos durante o período de realização do estágio, é necessário também que nos coloquemos na posição de professor-pesquisador, com vista a buscar e adequar métodos que de fato abram e deem possibilidades para que os alunos desenvolvam-se plenamente. (E. 1)

Certamente esse estágio ocorreu no momento apropriado mesmo com tantas intempéries no decorrer do caminho. Nada mais justo que viabilizar o estágio nesse período para que pudéssemos observar, debater, refletir e colocar em prática o pouco que temos aprendido na teoria. (E. 4)

Em seguida, outras reflexões reiteram essa articulação, além de apontarem a importância do estágio como instância que aproxima o professor em formação do futuro espaço de atuação:

Foi entendido a dificuldade enfrentada pelos professores, [...], porém também entendemos a realidade enfrentada por esses alunos, onde por muitas vezes não possuem acesso à internet suficiente para acompanhar as aulas, ou os pais não dispõem de tempo ou tecnologias suficientes para darem conta das aulas diárias de seus filhos. (E. 12)

Pude ver de perto como vem sendo desenvolvido o ensino de forma online por conta do Covid-19, como as crianças vêm recebendo isso, quais são as dificuldades desse modelo de ensino, além de poder observar e também buscar por novas formas de motivar esses alunos [...] (E. 13)

Como se pode observar, os depoimentos problematizam a complexidade da mediação docente à luz desse cenário. Na sequência, refletem sobre as ações adotadas pelas professoras e respectivas escolas ao assumirem como ponto de partida o reconhecimento das “[...] diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudo evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota” (GATTI, 2020, p. 34).

Esperava-se que essas diferenças e desigualdades sociais e econômicas também fossem consideradas pelos gestores públicos de modo a enfrentarem os desafios vivenciados por esses sujeitos frente à garantia do direito à educação. No entanto, perante a ausência de ações efetivas para esse fim, os relatos dão conta da heterogeneidade de situações e estratégias acionadas pelas professoras no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos. Com efeito, além dos desafios decorrentes da desigualdade digital, os docentes também se viram perante a necessidade de projetar novos de ensinar, de relacionamento com os alunos, de seleção de material didático e formas de mediação digital. (LIB NEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022).

Logo, compreendemos que as experiências desenvolvidas ampliaram os espaços de reflexão dos acadêmicos, potencializando os movimentos contínuos de reflexão-ação desencadeados. Além de situá-los quanto às possibilidades do emprego das tecnologias digitais

alinhadas às intencionalidades aventadas e as garantias das condições objetivas.

Considerações finais

Pelos elementos explorados, compreendemos que o texto apresenta uma importante contribuição para o debate sobre o estágio curricular na formação do pedagogo, cuja análise versou sobre as reflexões produzidas por acadêmicos em relação às experiências praticadas no transcorrer do estágio curricular no contexto da pandemia da Covid-19.

A partir da análise dos relatos, concluímos que as posições desses sujeitos confluem para o reconhecimento da importância do estágio nessa conjuntura apesar das dificuldades refletidas. Nesse contexto, visualizamos desdobramentos dessas experiências nas trajetórias formativas dos acadêmicos, considerando que o estágio permitiu uma aproximação das práticas docentes sintonizadas com o desafio da continuidade do processo de aprendizagem dos alunos, assim como a possibilidade do emprego de ferramentas digitais como estratégias de mediação do ensino.

Entendemos, com isso, que o estágio se configurou, portanto, como campo de conhecimento e aprendizagem sobre a profissão, garantindo uma aproximação mediada pelas ferramentas digitais e lastreada pelos saberes teóricos apropriados ao longo do percurso formativo. Desse esforço analítico, as posições evidenciam as repercussões das vivenciadas do estágio nas identidades profissionais, permitindo-nos constatar a pertinência das ações desenvolvidas para o processo de formação desses atores.

No entanto, essas posições também refletiram acerca dos desafios e limites observados. Essa constatação nos permite refletir sobre as reais implicações dessas experiências na qualidade dos processos formativos, assim como a necessidade da mobilização de estratégias formativas pelos cursos voltadas à imersão desses atores de maneira a favorecer o desenvolvimento de ações que foram frustradas com a suspensão das atividades presenciais das unidades de ensino.

Enfim, esperamos que com a retomada das atividades presenciais e as vivências do estágio nas escolas novos sentidos sejam atribuídos, permeados pelo reencontro, desafios, além de novos horizontes que permitam reposicionar as ações não realizadas. Que tais experiências reforcem nos futuros professores, ainda mais o interesse em partilhar e ampliar os seus repertórios, suas experiências e saberes. Que se sintam estimulados a contribuir com as ações praticadas no cotidiano escolar na perspectiva da garantia do direito à educação. Os cenários evidenciam que as escolas públicas precisam do reforço de novos atores no sentido de colaborarem diante dos desafios que se apresentam. Nesse sentido, o estágio curricular se apresenta como mais uma ponte que possibilita o envolvimento e engajamento desses sujeitos nos projetos que se traduzem cotidianamente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Garcia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia. **Estudos avançados**. São Paulo. v 34, n. 100, p. 29-41, set-dez. 2020. Sep-Dec 2020.

GHEDIN, Evandro. Estágio com Pesquisa: A ontogênese de um processo. **Anais EdUECE**, Livro 4: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. p. 1- 17, 2014.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S; ALMEIDA, Whasgthon A. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

LIB NEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. de. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e30221, 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.34, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006.

DIAS, Carlos Eduardo; MAURÍCIO, Ricardo; DUARTE, Ronald; ANDRADE, Josélia. A palavra na poética de Ronald Duarte. **Revista Poíesis**, v. 23, n. 40, p. 105-125, 1 jul. 2022.

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

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo:

Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2019, vol.24, e240001. Epub Feb 26, 2019.

UFPB. **Resolução CONSEPE 64/2006**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. Disponível em: . Acesso em: 12 out. 2019a.

UFPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em:< <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=467908&key=ebfbad305e5ac92ac69679ac833a5361>>. Acesso em: 15 out. 2019b.

ZANLORENI, Maria Josélia; SANDINI, Sabrina Plá. Ensino remoto: dilemas e reflexões a partir da disciplina de estágio supervisionado. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - TO - v.9, n.26, 2022.

