

Cadernos de Estágio

Ecos do cotidiano I



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

Diretora: Profa. Dr. Cynara Teixeira Ribeiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa

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

Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo

Profa. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas

Design e Diagramação

Jackson Matheus de Araujo Nunes

Revisão Textual

Paula de Fátima Oliveira



Poesias

- 07 Chama de educar**
Valentina Gastelu

Crônicas

- 11 As coisas que a gente finge (des)escutar**
Rayane Pontes Barbalho
- 13 Embate**
Natália Pâmela Silva da Costa
- 17 Observação**
Melina Gomes
- 20 Professores-narradores: linhas que se atravessam histórias que se cruzam**
Bruno Cabral
- 23 Gotas verbais**
Isabel Cortez

Relatos de experiência

- 27 O mundo e a sala de aula: experiências no estágio supervisionado I**
João Artur Rodrigues Fernandes
- 32 Um relato de experiência dos estágios supervisionados i e ii no curso de licenciatura em química do IFRN, campus apodi**
Francisca Miliana Pereira, Isabel, Nadia
- 39 Estágio supervisionado em história: experiências, desafios e possibilidades**
Daiana Junqueira Moreira
- 47 O uso do Kahoot como ferramenta de revisão na aula de Língua Portuguesa**
Juliana Felizardo da Silva
- 51 Práticas realizadas e desafios encontrados no estágio curricular obrigatório na educação infantil**
Emilly Dantas

- 56 Interdisciplinariedade no museu**
Raí Albuquerque Pessoa, Anderson Augusto Silva Amorim, Ludimila Gabriela Ferreira da Silva, Maria Alves Pereira, Josivânia Marisa Dantas
- 63 Teoria de carência cultural em voga: um triste relato de estágio**
José Guilherme Oliveira da Silva
- 70 Uma análise crítica das relações de poder e saber na escola**
Nathália Cristina Medeiros Maia
- 79 Memorial dos estágios supervisionados na pandemia: desafios, contribuições e a formação inicial**
Gleiciene Chaves Maia, Livia Sousa da Silva
- 87 Construindo a identidade docente: o início de uma jornada na escola estadual dom nivaldo monte**
Victor Câmara, José Icaro, Leonel Maia

Carta aberta

- 96 Carta aberta à uma coordenadora pedagógica**
Caroline Maria dos Santos

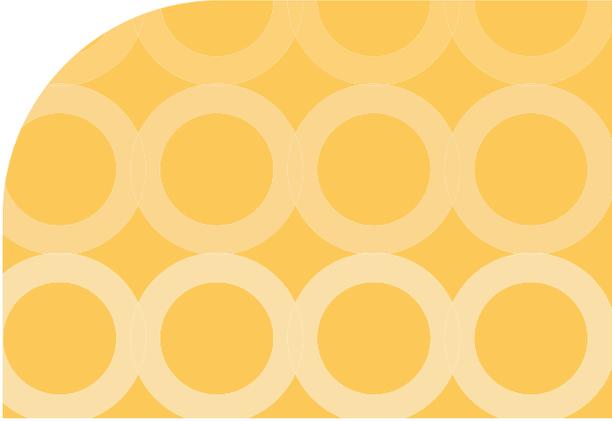
Artigos

- 101 A importância dos modelos didáticos de anatomia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede básica na escola Castro Alves**
Paulo Henrique Andrade Camara, Meyrielli Suzane Matias de Piava, Hadssa Layla Bezerra, Gerson Lenno Cabral da Silva, Jadson Denes Costa Menezes
- 112 O ensino de geografia: experiências no estágio de regência**
Fabio Vieira, Bruna Palmeira Santos, Helen Souza Leite Santos, Micael Gidi de Carvalho
- 128 Abordagens pedagógicas no ensino fundamental: um estudo no campo de estágio**
Ana Luiza Taborda da Paixão, Amanda Tizott Bonfim, Felipe Augusto Fernandes Borges, Wagner Miguel Tzott
- 140 A concepção de professores dos anos iniciais sobre o trabalho pedagógico com a escrita**

Fabio Colins

- 152 Estágio supervisionado no ensino fundamental do 1º ano iniciais: experiência com alunos em processo de alfabetização na escola Amância Pantoja em Belém/PA**
Isabela Raiana Silva Rodrigues

Sumário



Poesias

[Imagens retiradas do diretório yandex](#)

Chama de educar

Valentina Gastelu



1

Empolgação em som
Espaço
Ambiente
Gente, muita gente.
Gente como a gente
Que teme
Que ama
Que cai
Que se levanta.
Reclama
Não entende
Entende
Expressa.
A dúvida é o fósforo
O interesse a chama
Chama
Chama a atenção,
Fogo acesso
Luz brilhante
Inapagável
Insubstituível.
Lápis
Papel
Carvão
Com pouco
Se acende
Impulsiona
Revoluciona
Com pouco se acredita que apaga
Mata
Desigual
Larga.
Importa?
Importante é ter mais!
Tirar voz
Cortar ConsCIÊNCIA
Desistência
Da uma existência,
Cala frio

Frio
Distância
Distanciamento
Só, sozinho
E...
E...
De onde vem aquela luz?
Os olhos atentos,
A fome
Fome de saber
Compreender.
A esperança
Vontade
Calor
Humanidade,
Que aquece
Transborda
Transpassa
A sala de aula.

Crônicas



As coisas que a gente finge (des)escutar

Rayane Pontes Barbalho



1

O mar é a coisa mais calma que eu conheço, ele dá vontade de dormir, de deitar e de ser espuma; é brilhante, azul, o céu que caiu na terra e ficou. O mar é a sala de aula.

O som do mar é música, assobio, canção de ninar de mãe, aluno pedindo ajuda, aluno sorrindo ao entender a ajuda. Não sei nadar, nunca aprendi, mas com os alunos eu consigo, eles me ajudam, eu os ajudo, ajudamo-nos, ajudar-nos-emos, e todas as colocações pronominais são como peixes que a gente aponta e fala o nome. Estudar gramática vira nado e a gente bóia sorrindo... é bom.

O som do mar é barulhento, mas não incomoda, é melodia. A sala de aula é barulhenta mesmo, a gente se acostuma, igual acostumou com onda batendo em pedra, onda batendo em vento, onda batendo em gente. Até que a onda bate na gente, e aí para de ser bom. A sala de aula também é onda furiosa, de tempestade, de maré em ressaca querendo rasgar a terra. Eu era a terra, e doeu.

De tantos barulhos de onda, um veio com um caco de vidro, o mar arremessa coisas que às vezes cortam, ele não sabe, a culpa não é dele, a culpa é da gente que joga vidro no mar, que joga coisa ruim em criança, ela cresce, vira adolescente, e não vê mais gente, pessoa, humano, só vê cor, corpo, roupa e dor. A culpa não é dele, a culpa é dele, a culpa é dele? De quem é a culpa quando aluno deixa de ser menino com barco de papel e vira homem jogando garrafa de vidro no fundo do mar?

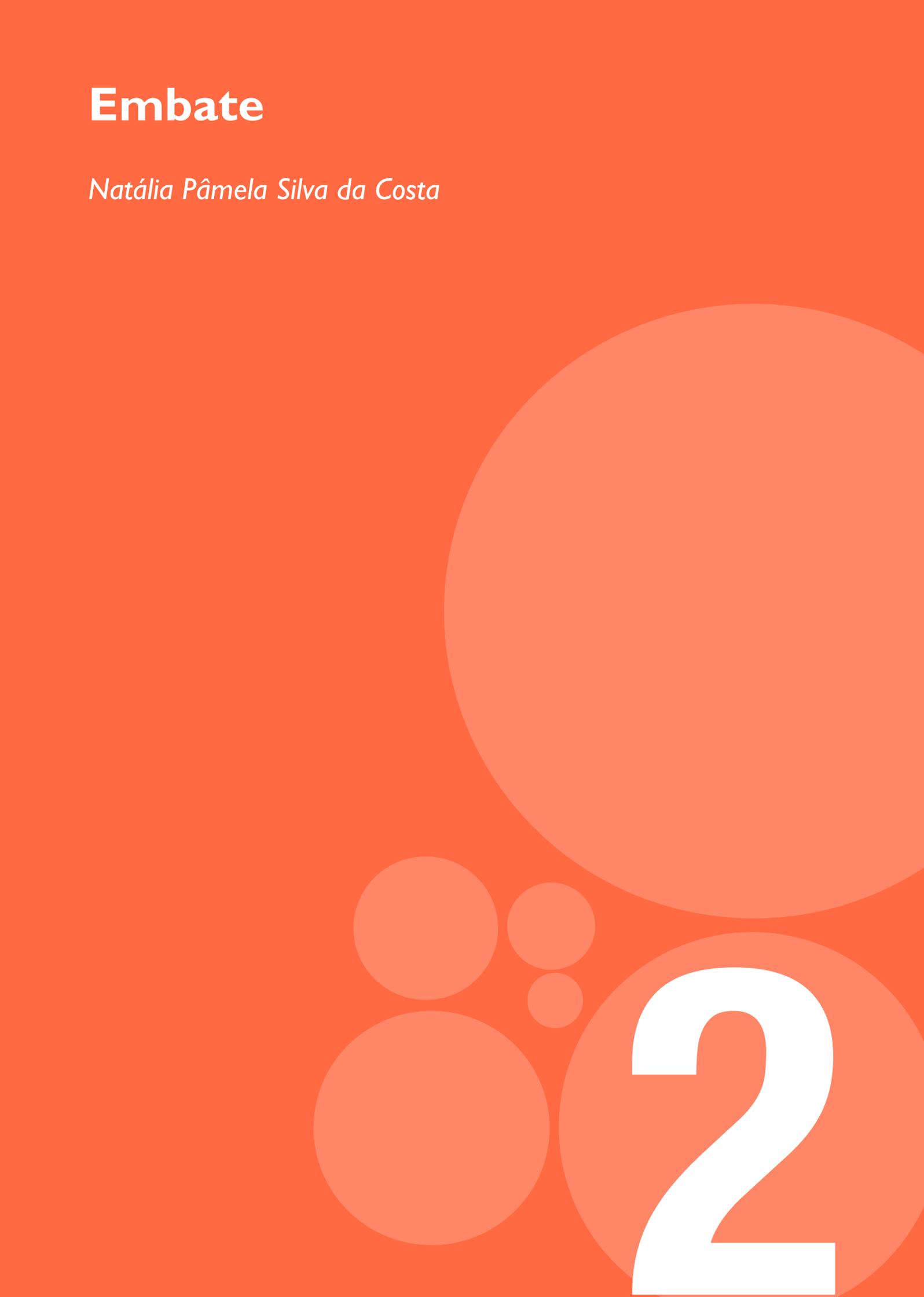
Ninguém sabe, mas o fundo do oceano é surdo, caí nele por alguns segundos, a água era tanta que quase transbordou. Transbordou-se é ênclise, transbordar-se-ia, mesóclise, me transbordou é próclise –colocação pronominal difícil de fazer, e eu fiz.

(Sorriso)

Gente! Vamos continuar aqui por favor. Silêncio! Por favor.

Embate

Natália Pâmela Silva da Costa



2

No cenário da educação pública atual, com notícias diárias de negligências governamentais, imagina-se um contexto escolar em um processo de sucateamento: falta de professores, salários atrasados, necessidade de uma infraestrutura melhor. Todos comentários recorrentes nos noticiários brasileiros. A situação pareceu piorar com a pandemia: estudantes sem acesso à internet impossibilitados de assistirem às aulas, professores sem assistência governamental para recursos técnicos, alunos sem a merenda diária proporcionada pela escola presencial. Todos registros de uma desigualdade já existente, mas agora agravada. Percebe-se, então, que a imagem coletiva da educação brasileira é de desesperança, devido à constante negligência que ela vem enfrentando.

Infelizmente, o que não é visto e repercutido é o esforço contra esse processo de sucateamento: escolas lutando com um capital insuficiente para garantir educação para os seus alunos, professores se esforçando para se adequar a um novo modelo de ensino sem a possibilidade de uma capacitação técnica ou ao menos uma orientação mais adequada. Todos esses emaranhados de problemas somados às realidades extraclasse de cada aluno inserido nesse contexto escolar refletem no atual cenário de injustiças sociais sofridas pelas minorias. A falta de um investimento necessário para suprir as demandas educacionais parece escancarar a desigualdade social brasileira, alunos que, muitas vezes, são privados de tantos direitos básicos - alimentação, segurança, igualdade social, lazer - percebem que a educação de qualidade se torna, aos poucos, mais um direito roubado.

Diante desse panorama de desengano, embora exista uma luta para reverter a situação, é normal se deparar com profissionais desestimulados com a educação brasileira. Esse cenário diminui cada vez mais a qualidade de ensino nas instituições públicas, pois os seus funcionários não recebem um incentivo suficiente para acreditar que o projeto nacional de educação possa funcionar adequadamente. Logo, mais uma vez, temos o aluno não recebendo o que é seu por direito: uma educação de qualidade. Essa perspectiva se espalha por cada pedaço da rotina escolar, como um vírus que não está sendo combatido devidamente, contaminando todos ao seu redor, manchando a imagem coletiva de instituições que buscam unicamente a educação e deixando a luta como uma defesa que está em minoria. A solução para esse problema parece muito simples: investimento governamental, entretanto, o governo Bolsonaro pareceu nos mostrar que essa realidade está cada vez mais distante.

Durante o meu estágio supervisionado pude observar situações que tinham como fonte esse desestímulo. Essas ocasiões eram, em sua maioria, relacionadas a eventos extraclasse, que não eram resolvidos por falta de iniciativa e energia para solucionar o problema. O acontecimento que mais me marcou foi a tentativa de linchamento de um estudante. Tudo começou quando cheguei à escola e percebi uma multidão de alunos fora da instituição. Eles gritavam em conjunto pela expulsão de um colega de classe. Entrei no colégio desorientada sem entender exatamente o que estava acontecendo e busquei informações com a minha supervisora. Ela me comunicou que por causa de uma briga pelo primeiro lu-

gar da fila da cantina, um dos envolvidos juntou um grupo de pessoas para linchar o outro aluno que participou da confusão inicial. Fiquei surpresa quando descobri o posicionamento da direção: como os alunos tinham mais de dezoito anos, o diretor se absteve de tentar conciliar o ocorrido. Logo, do seu ponto de vista, se a briga acontecesse fora da escola, isso não seria responsabilidade da instituição, por isso, apenas chamou a polícia para tentar acalmar a situação. No final, o estudante foi embora com os policiais para não ser linchado e, no outro dia, foi transferido para outra escola.

Percebe-se que não existiu a mínima iniciativa de uma conversa entre os alunos e os seus pais, nenhuma tentativa de resolução, apenas a transferência de um único aluno para a sua segurança. Desse modo, o que foi remediado foi a consequência do problema e não a problemática em si. Não houve uma conscientização sobre a violência no contexto escolar, não houve uma conversa mais apurada com os envolvidos, não houve um comprometimento da escola em educar os seus alunos ou, ao menos uma tentativa, nada houve.

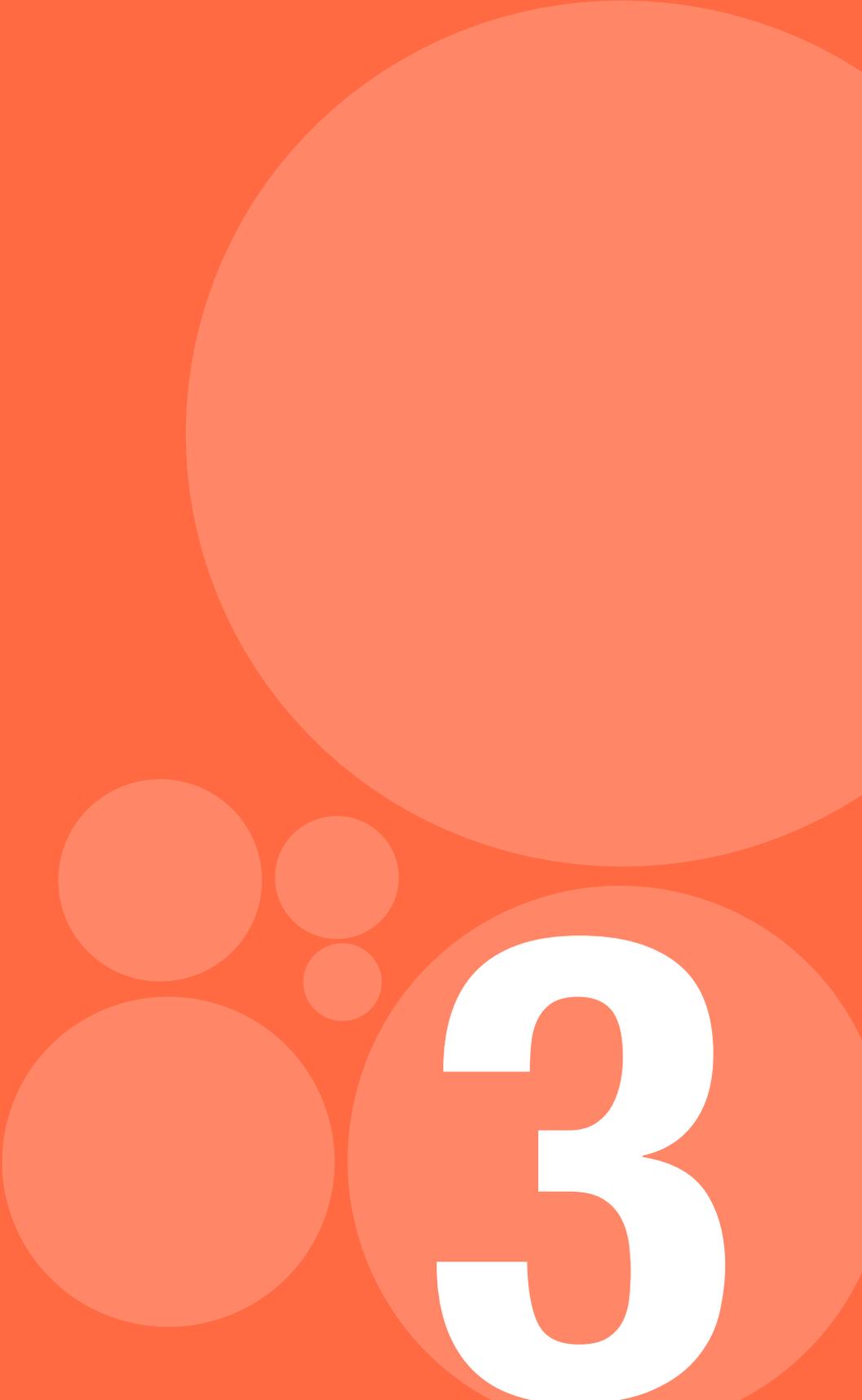
Essa experiência apenas exemplifica a desmotivação encontrada dentro do cenário da educação brasileira, em que a energia para lidar com problemas extraclasse está esgotada e estes acabam afetando diretamente no rendimento dos alunos, sendo, assim, mais uma dificuldade encontrada dentro do contexto escolar das instituições públicas. Logo, o panorama atual é composto de profissionais cansados, inseridos em um momento de muitas transições sem uma orientação e um suporte adequado do mesmo Governo que aplica essas mudanças. Um exemplo prático disso é o novo Ensino Médio, o qual se trata de um novo modelo de ensino e uma nova abordagem pedagógica que está sendo aplicada sem uma capacitação suficiente do corpo docente. Consequentemente, além do cansaço, os profissionais estão lidando com uma nova realidade em que eles têm que ser autodidatas, o que reitera a negligência governamental em relação à educação brasileira, visto que, responsabilidades que deveriam ser do Estado, estão sendo direcionadas unicamente para os professores.

Essa sobrecarga do corpo docente impossibilita, novamente, que uma educação de qualidade seja entregue para os seus alunos. Diante disso, nota-se que a falta de investimento governamental é o principal problema enfrentado pelas escolas públicas, sendo este criador de uma rede de outros problemas que são impossíveis de serem resolvidos sem um trabalho conjunto entre a instituição e o Estado. Portanto, questionamentos são levantados em relação ao futuro da educação pública e, a realidade atual parece estar resumida em um conflito entre escola e Governo. Com isso, existe um confronto de forças que deveriam estar do mesmo lado, mas que, infelizmente, colocam-se em oposição, logo, quem sai vitorioso? Em um embate entre o esforço para lutar contra o sucateamento da educação brasileira e a desmotivação e o cansaço causado pela negligência governamental, quem ganha? Quando ideias estão sendo desenvolvidas para a possível melhoria da dinâmica escolar e o Governo não dá o suporte necessário para a realização destas, qual a solução? Como o Governo poderia sair como ganhador sendo gerador de uma lacuna que afeta a sua pró-

pria população? Quem é o vencedor do embate entre a negligência governamental e a luta contra a deterioração da educação brasileira? A resposta nunca é clara, entretanto, o aluno sempre sai perdendo e o Governo, que deveria funcionar como financiador e provedor de uma educação de qualidade, torna-se antagonista desta.

Observação

Melina Gomes

A decorative graphic consisting of several overlapping circles of varying sizes and shades of orange. The largest circle is on the right side, partially cut off by the edge. In the bottom right corner, a large white number '3' is centered within a circle. Other smaller circles are scattered in the lower-left and middle-left areas.

3

Olhos curiosos.

Alguns se perguntam:

– É nova professora de Português?

E então estão todos interessados naquela nova figura; uma estranha invadindo o espaço que é só deles.

Mal sabem eles. Sou estagiária e, mesmo tentando dissimular, meus olhos também carregam certa apreensão. Afinal, quase dez anos depois, retorno àquela escola.

Aquelas paredes testemunharam minha infância e acompanharam minha entrada na adolescência. As mesmas salas de aula (provavelmente esta também) me viram construir amizades que eu levaria para além do Ensino Fundamental. No pátio estão silenciosamente guardadas as lembranças do primeiro amor. A quadra me faz lembrar um tempo quando a maior preocupação era conseguir a bola para a Educação Física.

Reparo: parece que muita coisa mudou.

A escola passou por reformas e agora tem janelas de vidro nas salas. Está pintada de amarelo. A biblioteca ganhou novos livros. Abro um deles e lá está meu nome na ficha de leitura. Certas coisas não há como apagar. Há sempre um pouco de nós por onde passamos e o contrário também é verdadeiro.

Nada mudou.

Para muitos, talvez essa escola represente no futuro o mesmo que representa hoje para mim. Uma espécie de relicário para as memórias esquecidas por tanto tempo.

Eu os observo com atenção e, caramba...

Já fomos assim.

Somos eu e minhas amigas pintando as unhas entre o intervalo de aulas. Tirando selfies – que em alguns anos vão fazer notar o quanto mudamos e esse registro pode ser assustador.

Vejo neles os meus amigos e receio que, como eles, alguns acreditem no discurso cruel sobre “não ter futuro”. Tenho vontade de conhecer as histórias dentro daquela sala. Quero descobrir os sonhos e pensar nos inúmeros caminhos possíveis.

Quero lembrar, através deles, de mim.

Voltar ao tempo e pensar em como eu pensava.

Na idade deles eu já idealizava ser professora, professora de Português. Talvez escritora nas horas vagas, um hobby.

As palavras sempre tiveram o maior encanto para mim. Em algum momento, entretanto, essa magia foi perdendo a força. O mundo do trabalho provoca o desencanto. Afinal de contas, as contas não se pagam magicamente. E então estamos ponderando planos de carreira, salário, concursos públicos, direitos trabalhistas...

Ainda assim, no fundo, a centelha do sonho não se apaga e a decisão está tomada. Porque a despeito de tudo, há algo de mágico em fazer parte disso. Não me refiro apenas ao trabalho com a linguagem – diga-se de passagem, é essencial. Penso especialmente no

potencial formador do ambiente educacional, no acolhimento a essas crianças e a esses jovens, a possibilidade de contribuir, sobretudo.

Nesse exato momento, aqui na sala de aula, nós estamos vivenciando um aprendizado muito maior do que o estudo sobre orações coordenadas sindéticas e assindéticas.

Reflico: há poucos anos eu não conseguiria me imaginar nessa posição e ainda não consigo. É quando toca o sinal e uma aluna se despede:

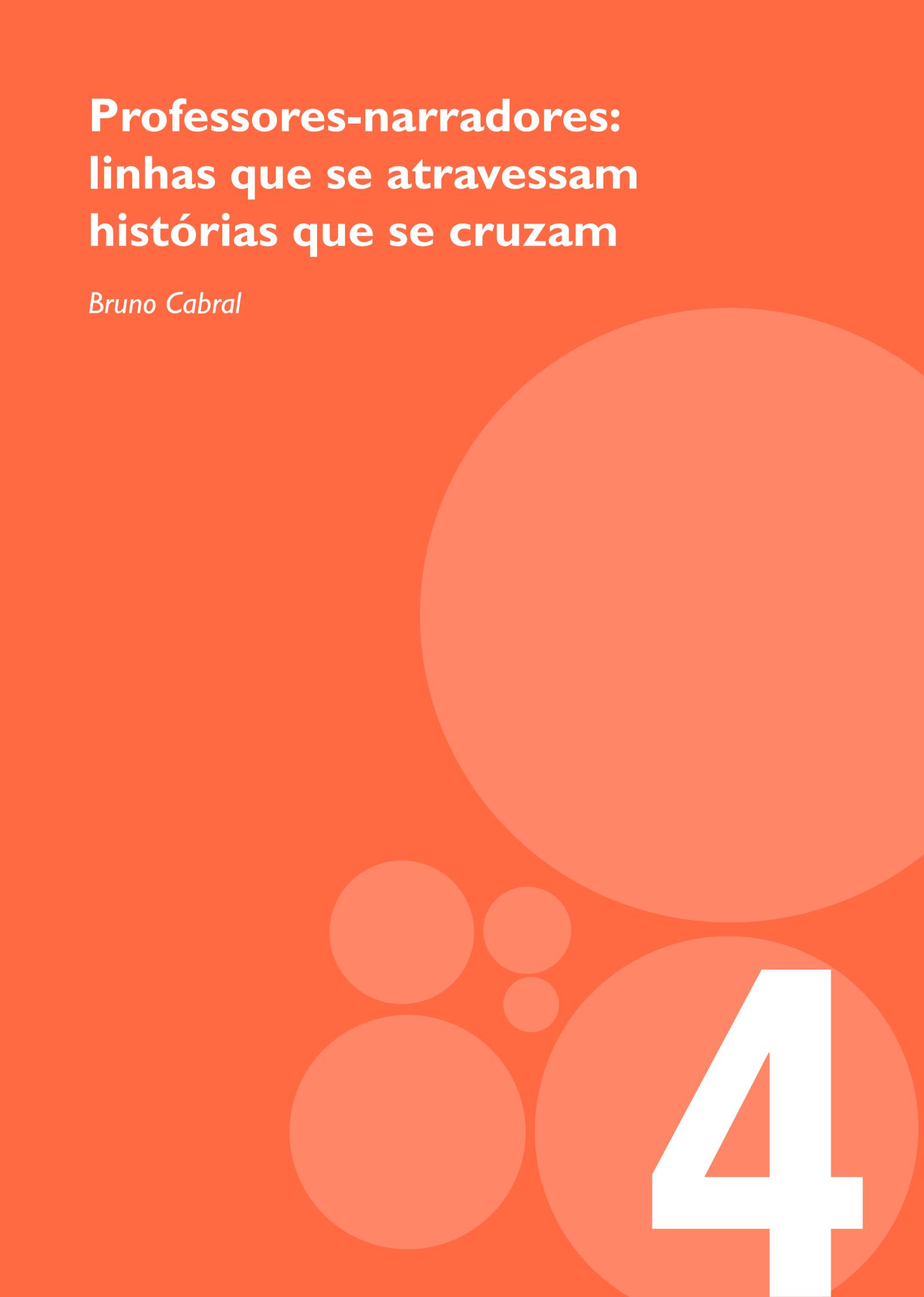
– Até segunda, professora!

Ela não imagina, mas seus olhos me atravessam.

Eles são capazes de observar muito mais que eu.

Professores-narradores: linhas que se atravessam histórias que se cruzam

Bruno Cabral



4

“O poeta é um fingidor”, diz o eu lírico de Fernando Pessoa em *Autopsicografia*. “Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente.” O professor também é um pouco poeta. No momento em que cruzamos a porta da sala de aula, começamos a fingir. Fingimos que somos adultos, embora ainda nos confundam com os alunos (*Você tem 24 anos? Tem cara de 17*). Fingimos que sabemos de tudo, embora duvidemos dos nossos próprios conhecimentos muito mais do que gostaríamos (*Você pode dar uma aula de revisão amanhã?*).

E, principalmente, fingimos estar à vontade para interpretar um papel para o qual acabamos de receber o script, seguindo um roteiro que pode mudar completamente, de um segundo para o outro, em função do nosso público, pois este não assiste ao filme gravado, editado, com trilha sonora e efeitos especiais, mas sim à gravação, ao vivo, sem cortes nem edição. Será que conseguimos fingir bem?

Na verdade, o professor é um pouco de tudo: poeta, ator, bailarino, músico, maestro, e por aí vai. E nós, no terceiro estágio supervisionado de língua portuguesa, fomos um pouco disso tudo. Fomos: primeira pessoa do plural. Nós. Porque, na sala de aula da universidade (mar tranquilo em dia ameno), cada um de nós teve a oportunidade de compartilhar com os demais suas experiências vívidas e vividas na sala de aula da escola (mar furioso em dia de tempestade). E descobrimos juntos que o professor é, também, um pouco narrador.

A cada semana, um grupo de alunos-professores ou professores-alunos tecia seus relatos em pequenos retalhos que costuramos coletivamente. Algumas dessas histórias foram pontuadas com risos, outras com olhares aflitos, e outras, ainda, com lágrimas. E então as rodas de conversa se tornavam sessões de terapia em grupo, muito necessárias: quem é o professor que, sendo um pouco de tudo, não precisa, de vez em quando, de um pouco de terapia? É cansativo passar muito tempo na frente do palco — ou pilotando o barco — da sala de aula. Por isso, é bom se deitar, nem que seja apenas por uns momentos, no divã.

Nesse cenário, a professora-orientadora foi também um pouco terapeuta, e soube acompanhar nosso fluxo de consciência, desenovelando nossas linhas quando estas se embaraçavam na dança descompassada do pensamento, pois, na ponta de cada agulha, havia a vontade de falar e o desejo de ser ouvido. Mas o ingrediente principal desses encontros foi o acolhimento. Cada relato, do mais leve ao mais pesado, foi recebido pelos colegas com ouvidos atentos e de coração aberto, pois abria uma fresta pela qual podíamos entrar naquela escola que não era a nossa, naquela sala de aula que nunca havíamos visto, e, ainda assim, nos imaginar nos sapatos daquele professor-aluno.

Os sapatos, aliás, foram saltos altos para alguns (isto é, algumas, pois concluímos o substantivo professor flexionado no feminino envolve um universo à parte de desafios) e, para outros, um *All Star* vermelho desgastado, porém firme. Pisando em poças, pisando em ovos, às vezes se segurando para não desabar, para não afundar, e permanecendo de pé, apesar de tudo.

Na dança das agulhas das sessões de terapia em sala de aula sobre a sala de aula,

nos tornamos um pouco mais narradores e, portanto, um pouco mais professores do que éramos no início dessa experiência. As histórias que contamos uns para os outros nos permitiram construir um pequeno inventário de vivências que, sem dúvida, nos acompanhará ao entrarmos nesse universo igualmente assustador e maravilhoso, no qual já fomos e ainda seremos um pouco de tudo — pois *somos professores*.

Gotas verbais

Isabela Cortez



5

Chuva. Havia caído muita chuva.

Amontoavam-se água, areia e folhas onde o sol, meio escondidinho, não conseguia ainda alcançar.

Era esquisita a estrutura daquela escola. Para que chegasse à sala de aula, precisava desviar das poças lamacentas que se aboletavam próximo às portas em razão de péssimas escolhas arquitetônicas. Se ela pensasse muito sobre esse fato, veria que poderiam servir como um novo tipo de tapete, daqueles que já lavam as solas e tudo. Dá para se aprender um bocado com os argumentos políticos contorcionistas desta cidade. Mas, não era com isso que ela estava preocupada — afinal, estava vivendo em vez de escrevendo. Naquela manhã, apenas queria entrar na sala de aula, felizmente mais preenchida por sol do que água, sem escorregar no chão e molhar muito mais do que os seus pobres pés, castigados por um par de saltos nada ortopédicos.

A verdade é que esses saltos mais revelam do que guardam um segredo: não se sentia muito adulta, tampouco professora. Sentir, percebamos, é muito diferente de saber. Bem sabia que adulta é. Professora, por outro lado...

Não acreditava que seria por meio deles que ganharia a credibilidade da turma, então decidiu ser honesta. Disse-lhes, antes de começar a aula:

— Estou nervosa, porque fiz isso muitas poucas vezes... sejam bonzinhos comigo, por favor — ao que eles responderam com sorrisos, balanços de cabeça, olhares crípticos (alguns bem sonolentos).

— Escrevam memórias, no caderno, apenas as escrevam — prosseguiu, com a voz seca da recente caminhada naquele vento de inverno tropical. Tanta água no chão lá fora e nenhuma gota na garrafinha...

Parque, panela, família.

No caderno, palavras assim, escreveram em frases.

— Deem-me verbos.

— “Fui”...?

— “Visitei”!

— Professora, “estava” também!

— “Eu comi”...

Pretérito...

Na lousa, começava a escrever.

— Perfeito.

- Imperfeito?
- Não, cara, é perfeito.
- Perfeito! — respondeu a professora.

Sim, era professora. Quando a palavra que conceitua o seu nome próprio fora devorada pela futura profissão durante aquela curta 1 hora, viu-se verdadeiramente pertencente a ela. A cada pergunta, respostas a ela ou retruques que delas fugiam, o que problema não era, mais e mais aquele nome comum preenchia espaços de sua identidade adulta.

Ensinar língua, como se pode ver, foi menos intimidante para ela do que aparenta ser; aprendê-la deve ser mais fácil para os alunos do que normalmente tem sido.

Ela, agora, bem sabe que é professora, que pode ser professora. Desse jeito assim.

Eles, depois, muito bem ficaram sabendo que pretérito pode ser perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito, e isso porque, para além dessa mera constatação metalinguística, conscientizarem-se de que verbos estão em abundância não somente nas poças, mas nos rios e mares de palavras, cujas existências derivam da chuva linguística que cai, torrencial e incessantemente, sobre a arquitetura do mundo.

Junho, 2023

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



O mundo e a sala de aula: experiências no estágio supervisionado I

João Artur Rodrigues Fernandes



1

Este relato apresenta algumas observações e reflexões acerca de como trabalhar os aspectos da vida social em sala de aula pode ser pertinente no processo de ensino-aprendizagem, promovendo ricas discussões para e entre os estudantes. As observações e as reflexões aqui apresentadas são resultado da prática de estágio supervisionado de formação de professores I, ministrada para o curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O campo de estágio, por sua vez, foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Parnamirim. O campus está localizado na região metropolitana de Natal, capital do estado, e oferece cursos nas seguintes modalidades: 1. nível médio técnico integrado (Informática e Mecatrônica); 2. nível técnico subsequente (Redes de Computadores e Mecatrônica); 3. nível superior (Sistemas para Internet e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica); 4. Pós-Graduação (Ensino de Ciências Naturais e Matemática e Ensino de Teatro). O foco do estágio supervisionado I é observar e refletir sobre a instituição escolar, compreendendo as estruturas materiais e socioeconômicas, o perfil dos discentes e dos docentes, o projeto político pedagógico e os aspectos que tangem à gestão escolar, e as observações destacadas neste trabalho foram realizadas em uma turma de quarto ano do ensino médio integrado, sob a supervisão da professora de Língua Espanhola.

Durante o estágio, entre as observações constatadas no acompanhamento das aulas

de Espanhol, foi possível fazer um destaque no que diz respeito a um exercício muito comum na prática docente da supervisora: a promoção de discussões em sala de aula tendo como tópico de problematização algum evento recente ocorrido no contexto social. Assim, por meio dessa abordagem, a professora conseguiu trazer situações que estavam em alta no país e no mundo e apresentar aos alunos, discutindo com eles, algumas questões sobre a respectiva temática. Isso se mostrou uma metodologia bastante relevante não só ao meu ver, mas também ao dos alunos, uma vez que, por estabelecer uma relação com o cotidiano, as discussões contaram, espontaneamente, com a participação e com o engajamento dos discentes.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) defende a relação entre o homem e o mundo como propulsora para a determinação de um currículo com conteúdos programáticos a serem trabalhados em prol de uma educação libertadora, posto que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política” (Freire, 1987, p. 49). Nessa perspectiva, é necessário que o educador não só apresente uma situação pertinente para uma possível discussão, mas problematize-a, propondo “[...] através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1987, p. 49). Desse modo, a educação não é mera-

mente passiva e bancária, mas, longe disso, solicita uma resposta do alunado, de modo que o que é apresentado e discutido em sala de aula deixa de ser algo desvinculado de sua vida, passando, por outro lado, a se mostrar intrinsecamente conectado à sua realidade, ainda mais ao problematizar aspectos sociais que precisam ser superados.

Tais discussões, portanto, são extremamente necessárias, principalmente levando em conta o fato de que o homem é um ser histórico e, como tal, pode transformar-se e transformar o mundo em que vive. Nesse ínterim, as ações humanas compreendem não só o criar, mas também *o refletir e o transformar*. Por isso, colocar em pauta questões do mundo, que, por vezes, parecem nem estabelecer quaisquer conexões com o conteúdo programático previsto para ser trabalhado em aula, é um caminho possível para promover as reflexões e, quem sabe, as transformações tão indispensáveis para a nossa sociedade.

Dessa forma, tendo em vista que a relação entre o ser humano e o mundo em que vive é indissociável, a educação, enquanto mecanismo de preparação para a vida e para o mundo, não pode fantasiar a realidade e ignorar a existência de tal relação, sobretudo quando se leva em conta que não há “[...] possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 1983, p. 17). A partir disso, neste trabalho, são elencados dois momentos em que as situações do mundo adentraram a sala de aula e foram incorporadas ao assunto da disciplina, possibilitando discussões sobre temáticas que, apesar de essenciais, muitas vezes, deixam de re-

ceber a relevância que merecem.

A primeira situação ocorreu em uma aula do mês de abril, na qual, em alusão ao mês indígena, a professora levantou algumas questões quanto à importância dada pelos países latinoamericanos a suas línguas originárias, chamando atenção, nessa perspectiva, para a divergência no tratamento prestado pelo Brasil se comparado aos demais países da América Latina. Assim, foi evidenciado que, mesmo que a língua oficial do Brasil, o português brasileiro, seja carregada de influências de diversas línguas indígenas, o tratamento dado pelo país, até mesmo para promover a preservação dessas línguas, é, ainda hoje, muito deficiente. A professora ainda apresentou, em contrapartida, que outros países sul-americanos têm não só a preocupação de preservar as culturas e, conseqüentemente, as línguas de seus povos originários, mas também de inseri-las no dia a dia de seus habitantes, a exemplo do Paraguai, que tem, como línguas oficiais, o espanhol e o guarani (língua indígena do povo guarani). Ainda, pegando o gancho da discussão, a professora problematizou o uso do termo pejorativo “índio”, pensando no famigerado 19 de abril, o “dia do índio”, que, em decorrência da articulação dos movimentos indígenas organizados, passou a ser o “dia dos povos indígenas”. No entanto, apesar da reivindicação dos povos indígenas acerca dos termos pelos quais querem ser designados, a utilização do termo “índio” e de outros termos ultrapassados ainda é bem comum. Isso acontece, inclusive, em virtude de muitas pessoas não terem conhecimento em relação ao(s) termo(s) mais adequado(s). Por isso, é im-

prescindível que essas discussões sejam proporcionadas em sala de aula, pois, além de possibilitarem uma troca pertinente de conhecimentos, contribuindo para o senso crítico dos alunos, colaboram com o combate ao racismo sofrido pelos povos indígenas.

A segunda situação, por sua vez, ocorreu em uma outra aula. Nessa ocasião, também foi trabalhada a questão do racismo, porém agora em decorrência dos ataques racistas sofridos por um jogador brasileiro de futebol, o Vinícius Júnior, na Espanha. Tendo em vista essa situação que teve repercussão mundial, a professora decidiu tratar com os alunos a questão do racismo sofrido pelo jogador, apontando como certos países, tidos historicamente como “civilizados” e “de primeiro mundo”, podem ter habitantes que agem de forma tão ignorante e preconceituosa. Como havia alguns fãs de futebol na turma, a discussão se tornou ainda mais próxima dos alunos, uma vez que, por acompanharem assiduamente o mundo dos esportes, já conheciam o jogador e as equipes das quais ele fez parte. Em vista disso, a supervisora aproveitou para apresentar e refletir o papel do professor como um formador de opiniões, de consciências, destacando que, por esse motivo, é de extrema importância propiciar discussões sobre temáticas tão relevantes como a que estava sendo discutida na aula.

Em suma, as aulas observadas, bem como as suas reflexões e discussões, são bastante significativas, se não para promover a tão esperada transformação social, ao menos para nos aproximar dela. No dia a dia dos professores, por vezes, pode não haver tempo ou sequer criatividade para

trazer tais abordagens para a sala de aula, além do mais de forma adequada. Entretanto, não se pode negar que, quando o que está sendo proposto se aproxima da vida dos estudantes, a aprendizagem se torna mais significativa para eles. O fazer docente da professora supervisora, dessa maneira, condiz com o que é proposto pelo Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012, p. 8), que, no que diz respeito à oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, não se preocupa apenas com a formação técnica e acadêmica dos estudantes, mas “[...] com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais”. Nesse sentido, o ensino de línguas, tanto de língua materna quanto de língua(s) estrangeira(s), proporciona inúmeras discussões acerca da realidade social, dado que a língua é um instrumento para se colocar no mundo e, por essa razão, o seu ensino implica também o conhecimento de aspectos socioculturais da vida de seus falantes. Portanto, notar questões como as observadas nas aulas permite que nós, professores em formação, continuemos “esperançando”, principalmente quando se acredita em uma educação que rompe os muros da escola e se efetiva na vida, no cotidiano, partindo do entendimento de que “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1967, p. 39).

Referências

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Organização Didática do IFRN. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Um relato de experiência dos estágios supervisionados i e ii no curso de licenciatura em química do ifrn, campus apodi

*Francisca Miliana Pereira
Maria Isabel Souza Tôrres
Nádia Farias dos Santos*

A decorative graphic on the right side of the cover, featuring several overlapping circles in various shades of blue. A large, white, stylized number '2' is prominently displayed in the bottom right corner, partially overlapping the circles.

2

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Química é um alicerce para a ambientação do estudante na sala de aula, tornando-se um campo de conhecimento de grande relevância para os estudantes entrarem em contato com seu processo de formação. Um campo social onde se tem a oportunidade de começar a desenvolver suas próprias práticas educativas. Este trabalho tem como objetivo apresentar as experiências desenvolvidas durante os estágios supervisionados I e II no curso de licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Apodi.

Os estágios foram desenvolvidos no IFRN, e tiveram como finalidade possibilitar a inserção de licenciandos no espaço escolar promovendo a articulação entre a teoria e a prática educativa. Portanto, esse trabalho possibilita que o leitor desperte o seu olhar e senso crítico acerca da prática de Estágios Supervisionados, analisando os anseios e contribuições promovidos pela sua vivência. Neste relato ficará nítida a trajetória nos estágios supervisionados realizados pelas estudantes em formação, evidenciando como os conhecimentos didáticos foram adquiridos.

O trabalho foi desenvolvido numa perspectiva exploratória de conhecimentos, considerando uma abordagem qualitativa, uma vez que consiste na construção de conhecimentos durante a vivência nos estágios supervisionados, que foram registradas à partir de observações realizadas pelas estagiárias desde sua inserção em sala de aula até o término do período de observação. As

observações revelam a interação do professor/aluno, no qual é possível identificarmos durante esse processo as informações visuais, comunicações orais, e as comunicações escritas utilizadas em sala de aula pelo docente. A metodologia usada para o desenvolvimento deste relato foi a realização de observações numa turma do curso técnico em agropecuária integrado, com o total de 35 estudantes do IFRN. A ementa da disciplina Estágio Supervisionado I, apresenta como objetivo a consolidação e a articulação dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso por meio de atividades formativas de natureza teórica e/ou prática, compreendendo o estágio como campo de conhecimentos ao realizar revisões teóricas como auxílio para a prática docente.

Segundo Pimenta (1995), o estágio supervisionado curricular é essencial para o ser docente, isso porque, ele possibilita a construção do conhecimento em cima das observações e experiências da sala de aula.

O Estágio Supervisionado II, apresenta como objetivo, a prática da observação. Nesse momento podemos perceber a realidade da sala de aula, assim como temos a oportunidade de enxergar, como futuro docente, a maneira como os estudantes se comportam e a postura didática do professor nos desenvolvimentos dos conteúdos de química em sala de aula. A partir dessa vivência identificamos que uma boa base teórica contribui para que o ensino de Química seja integrado à realidade dos discentes. A relação de proximidade do que se aprende, em sala de aula, com o cotidiano do estudante é favorável para despertar o interesse e a curiosidade pela disciplina. Durante nos-

sa vivência nos estágios, observamos que o professor abordava situações que os estudantes vivenciavam no dia a dia, intencionando a eles a se interessarem pela disciplina contribuindo para aulas mais prazerosas e agradáveis.

Foi observado a relação professor/aluno, o comportamento dos alunos, a metodologia usada e os conteúdos trabalhados nas aulas. A fonte de coleta de dados dos estágios deu-se através dos registros em sala de aula durante as observações, que contribuíram significativamente para compreender a articulação da teoria com a prática e sua importância para a formação profissional. Desse modo, esse primeiro contato com a realidade escolar se apresentou como etapa fundamental durante a formação docente.

O estágio supervisionado é muito importante na vida dos estudantes, o primeiro contato com o futuro campo de atuação, onde temos a oportunidade de associar o conhecimento teórico adquirido no IFRN com o mesmo posto em prática, nos proporcionando compreender a funcionalidade da prática pedagógica. Durante o estágio supervisionado o estudante adquire conhecimentos e habilidades na maneira de pensar e agir sobre o processo educativo. Surgem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, que nos permitem ampliar o repertório de experiências didáticas para melhor compreender aspectos inerentes a nossa futura profissão. Por isso, nos cursos de licenciaturas o estágio é obrigatório.

Segundo a Organização didática do IFRN (2012, p. 69) a lei Seção III do estágio docente supervisionado dos cursos de

licenciatura alega:

Art.311. Nos cursos de licenciatura, o estágio docente caracteriza-se como prática profissional obrigatória. Parágrafo único. O estágio docente é considerado uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente; sobretudo, para proporcionar aos estudantes da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico-administrativas, podendo investigar os aspectos subjacentes que compõem esse panorama e interferem em sua evolução.

O estágio cumpre o papel de ligação entre o mundo acadêmico e profissional ao possibilitar ao estudante a oportunidade de construir conhecimentos relacionados às diretrizes e ao funcionamento das organizações escolares e suas inter-relações com a comunidade escolar, criando oportunidades de praticar o exercício profissional, além de enriquecer e atualizar a formação acadêmica.

Desde então, a disciplina de Estágio Supervisionado se apresentou como espaço de aprofundamentos e de discussões das experiências adquiridas durante a formação docente, essencial para o futuro do professor. Ao entrar em um ambiente escolar o estagiário passa a enxergar a educação com outro olhar, buscando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nessa seção serão relatadas as experiências vivenciadas no estágio supervisionado I e II. Os dois estágios foram desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

no Campus Apodi que está situado na Comunidade Rural Lagoa do Clementino. Possui demanda assegurada para estudantes do município e das cidades vizinhas, a saber: Governador Dix-Sept Rosado, Umari-
zal, Felipe Guerra, Rodolfo Fernandes, Caráúbas, Itaú, Severiano Melo, dentre outros, bem como dos municípios fronteiriços do estado do Ceará.

De início foi desenvolvido o estágio I, que contou com a observação e ambientação da instituição, analisando a estrutura, patrimônios materiais e imateriais, além da forma que a escola é administrada. Essas observações foram necessárias para conhecer a realidade do campus e para refletir sobre o seu cotidiano. Além disso, com as observações o estagiário passa a desenvolver um conhecimento do ambiente educacional, além de incentivar a criatividade para resolver problemas que possam emergir durante o percurso do docente. Segundo Godoy e Soares (2014), o processo de observação acontece em todo estágio, mas com maior ênfase na etapa de observação, assim o estagiário vai estar preparado para as etapas seguintes.

Observamos que a instituição em campo possui uma estrutura próspera para atender a classe estudantil que é inserida, além disso, visualizamos que por ser uma escola que faz parte da rede de ensino federal, os professores são mais qualificados e os laboratórios são bem equipados, para desenvolver um ensino de qualidade. A gestão é bem competente e preza muito para o conforto e bem-estar dos alunos/as.

No segundo estágio foram realizados cinco dias de observações com relação ao

comportamento do professor e diante dos alunos na sala de aula. Em seguida fomos direcionadas para observar as aulas de Química do professor receptor que trabalha no campus. Conseguimos adquirir conhecimentos em relação à ética profissional e moral que ele repassava em suas aulas, além de visualizar o comportamento dos estudantes diante dele.

No decorrer de todo estágio tivemos um avanço na nossa formação docente. A partir do contato direto com a escola e com a sala de aula, percebemos a importância da sequência dos estágios para o aprendizado do estudante. Nesse período é possível identificar algumas ações que são vistas na sala de aula de modo presencial, o que contribui para sermos comprometidos e responsáveis com a função de educar. Durante o estágio supervisionado, nós licenciandos, começamos a pensar e de que maneira agiríamos em determinadas situações como futuros professores.

Durante os estágios supervisionados I e II observamos que muitos alunos têm interesses em vários assuntos na sala de aula, o que explica a evocação de algumas piadas paralelas durante as aulas. Muitas das vezes algumas dessas brincadeiras foram usadas pelo professor para conseguir a interação dos alunos na sala de aula.

PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

A primeira aula observada da disciplina ocorreu no dia 16 de outubro de 2019, em uma turma com 35 alunos do curso técnico de agropecuária integrado no IFRN. O professor iniciou colhendo a presença dos

discentes e logo após, apresentou a continuidade do assunto de aminas (hidrocarbonetos), que havia sido iniciado na aula passada. Foi trabalhado os pontos de aminas primárias, secundárias e terciárias. Em seguida, foi abordado também o assunto sobre radicais e nitro compostos, nesta aula os estudantes estavam um pouco agitados, e não houve muita interação da turma com o conteúdo abordado. No final dos assuntos, o professor ordenou uma divisão da sala, na qual os alunos fizeram duplas, em seguida, o professor passou um exercício para os alunos/as resolverem e tirarem dúvidas na próxima aula.

SEGUNDO DIA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

No dia 18 de outubro, iniciou-se a aula com a chamada de presença dos discentes, na sequência, algumas dúvidas relacionadas a lista de exercício da aula anterior foram esclarecidas, por sinal muitas dúvidas, pois na aula anterior os discentes estavam agitados e não absorveram o conteúdo. O professor resolveu as questões, explicando detalhadamente, e usando o cotidiano dos estudantes para melhor entendimento. Logo após, foi trabalhado o assunto de haletos orgânicos e haletos de acila. Os alunos/as estavam calmos e bastante participativos o que resultou em uma aula mais dinâmica. Nesse dia o professor concluiu o assunto e agendou o dia da prova.

TERCEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO EM SALA

No terceiro dia de observação, 23 de outubro, foi realizada a prova sobre os assun-

tos de orgânica que foram abordados nas aulas anteriores (funções orgânicas). Os estudantes estavam nervosos, mas é normal o nervosismo para um dia de prova, o professor até brincou com eles, “não há necessidade de estarem nervosos, se vocês estudaram vão saber responder as questões, estão muito fáceis”. Em seguida foi feita a entrega da prova, o professor passou as orientações, leu a prova toda, explicando o que cada questão pedia e explicou que não tirava dúvidas relacionados aos assuntos. Ao irem terminado a prova, os alunos entregavam e iam saindo, alguns com aquela expressão de nervosismo, pois tinham inseguranças das suas respostas, outros tranquilos, pois, tinham certeza de uma boa nota.

QUARTO DIA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

No quarto dia de observação, 25 de outubro, os alunos estavam tensos, à espera da entrega da prova. O professor fez a entrega da prova por ordem da chamada, posteriormente, a correção foi realizada em parceria com a turma. Nesse momento os alunos estavam agitados com a entrega da prova, com relação às notas que tiraram, mesmo assim, pela primeira vez durante os dias de observações os alunos/as permaneceram todos sentados nas carteiras, observando a explicação de cada questão que estava sendo resolvida, “parecia bem simples”, alguns estudantes relatavam, outros argumentavam “acertei essa”, “errei essa”. Na sequência o professor iniciou um novo conteúdo.

QUINTO DIA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

No quinto e último dia de observações, 01 de novembro, o professor iniciou fazendo a chamada e logo após ele foi junto com os alunos/as organizando a sala, pois as carteiras estavam um pouco fora de ordem, acreditamos que foi desorganizada na aula anterior. O professor colocou os alunos em filas nas carteiras, na sequência abordou o assunto sobre isomeria, o professor deu vários exemplos claros relacionando com o dia a dia dos estudantes e em seguida passou umas questões para os alunos responderem em sala. Os alunos começaram a responder as questões, mas não deu tempo para finalizar em sala de aula. Então, o professor sugeriu que eles terminassem em casa e na próxima aula faria a correção da lista e tirava as dúvidas.

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer a realidade e dificuldades existentes no ambiente escolar. Com as teorias estudadas em sala de aula é possível pensar em estratégias para enfrentar tais problemas que possam surgir durante as aulas, além disso, é uma espécie de reflexão para analisar se a docência é realmente o caminho que o licenciando quer seguir. Percebemos, que a resposta para isso foi: Sim! Os estágios supervisionados possibilitaram a vivência de situações e experiências para nos tornarmos docentes. Através das observações ampliamos nossas percepções sobre o ser docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, concluímos que a disciplina de estágio supervisi-

nado I e II contribui de maneira significativa para a formação docente, e através dos momentos vivenciados nos estágios pudemos ampliar nossos conhecimentos em relação de como de fato é a realidade nas escolas públicas. Sendo assim, os estágios supervisionados I e II possibilitaram a compreensão das teorias que foram estudadas durante todo percurso da licenciatura.

Concluimos que, a teoria e prática são importantes, na realização dos estágios supervisionados, isso porque, ambas proporcionam grandes experiências para os estudantes licenciandos.

Os estágios supervisionados I e II trouxeram diversas contribuições para a nossa vida como futuras professoras. Diante disso, sinalizamos que os estágios supervisionados representaram nosso primeiro contato com o ambiente escolar, colaborando não só para nossa formação disciplinar, mas também, para o nosso desenvolvimento docente.

Interpretamos que a convivência durante os dois estágios supervisionados I e II, um dos principais passos para a formação profissional, é fundamental. Inferimos isso, apoiando-se no que Lima (2008, p. 198) destaca:

Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação [...].

Para nós, vivermos essa experiência elencou na produção do conhecimento, dando oportunidades para o campo de trabalho docente.

Nesse sentido, podemos afirmar que o estudante, a partir das observações realizadas durante os estágios aprende mais ao conhecer de perto algumas situações que estão inseridas na realidade do professor. Durante esse processo, o estágio nos proporcionou aprendizagens relevantes para o conhecimento do ser professor de Química, dando-nos a chance de adentrarmos no contexto escolar, e experimentamos com dedicação a nossa futura profissão.

REFERÊNCIAS:

GODOY, M. A. B; SOARES, S. T. **Estágio e sua relação com a pesquisa**. In:_____. Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: Unicentro Paraná. 2014. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_pdp_monica_pellin.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

IFRN. **Organização Didática do IFRN**. Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 2012. P. 69. Disponível em: < <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Curitiba: 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática**. 1995. 16 f. Tese (Douto-

rado) - Curso de Magistério, Faculdade de Educação e Universidade - Usp, São Paulo, 1993. Cap. 2

Estágio supervisionado em história: experiências, desafios e possibilidades

Daiana Junqueira Moreira

A decorative graphic consisting of several overlapping circles of varying sizes and shades of blue. The largest circle is in the upper right. In the lower right, a large white number '3' is centered within a blue circle.

3

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de observação da experiência docente durante o estágio obrigatório da Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), no polo de Campos dos Goytacazes – RJ. A disciplina Pesquisa e Prática de Ensino IV, cursada ao longo do 8º período do curso de História, no 2º semestre de 2019, contou com o auxílio de uma professora orientadora (professora da disciplina de Estágio IV) e um professor supervisor (professor de História de escola pública estadual). O estágio supervisionado em História consistiu na observação das aulas e participação das discussões em uma escola pública estadual sediada no bairro de Travessão de Barra no município de São Francisco de Itabapoana – RJ. O estágio teve carga horária total de 40 horas, distribuídas em duas turmas da Educação de Jovens e Adultos, uma do primeiro ano do ensino médio (EJA I) e outra do terceiro ano (EJA III).

1- APRESENTANDO A UNIDADE ESCOLAR

A instituição de ensino se localiza em uma região de fronteira entre o Rio de Janeiro e Espírito Santo, sendo uma das instituições educacionais mais valorizadas do município, principalmente por contar com um corpo docente permanente de professores efetivos; promover eventos culturais e esportivos; realizar atividade extraclasse e possuir uma biblioteca com amplo acervo de mapas, livros de literatura infantojuvenil

e livros de memorialistas que escreveram sobre a história da cidade. Sua localização é privilegiada no município, sobretudo por estar em um dos distritos mais povoados e urbanizados da região.

2- O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

O estágio supervisionado em História pode ser caracterizado como uma primeira oportunidade para o licenciando entrar em contato com o ambiente escolar. Permite vivenciar o funcionamento da instituição em seus aspectos espaciais e sociais, conviver com os professores da instituição, seus coordenadores pedagógicos e, sobretudo, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como campo de pesquisa, o estágio contribui para estimular a reflexão crítica sobre a docência, principalmente quando o licenciando acompanha a realidade da sala de aula, observa as aulas ministradas pelo professor supervisor, participa de projetos e ministra aulas. Assim, a observação permite que o estagiário reflita sobre novas possibilidades para o desenvolvimento das aulas de História, propondo dinâmicas, metodologias ativas, recursos didáticos e métodos avaliativos.

De acordo com Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005), o estágio, enquanto campo de instrução pedagógica, desempenha um papel crucial ao aproximar o futuro professor a uma realidade escolar até então desconhecida. Logo, possibilita a superação da dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo a necessida-

¹ Optamos por manter a identificação da escola em sigilo a fim de resguardar informações que possam identificar o corpo discente e docente da unidade escolar

de de sua interligação (Tardif, 2004). A reflexão proporcionada pelo estágio enquanto campo de pesquisa não apenas enriquece a compreensão do estagiário sobre a prática educacional, mas também o capacita a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas de ensino. A análise crítica construída durante o estágio transcende a mera reprodução de conhecimento, levando o estagiário a questionar, inovar e adaptar as abordagens pedagógicas. A interseção entre teoria, prática e pesquisa, nesse contexto, não apenas qualifica o estagiário, mas também contribui para o avanço contínuo da pedagogia e do campo educacional como um todo. “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” (Lima; Pimenta, 2005, p. 6).

PRÁTICA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA

O estágio IV possibilitou a compreensão detalhada dos currículos mínimos, a dinâmica da relação entre professores e a coordenação pedagógica, o manuseio de recursos didáticos disponíveis na escola e o acompanhamento dos diários de classe. Além disso, a oportunidade de regência foi concedida, permitindo a participação direta na elaboração de atividades semanais, correção de provas, análise de livros didáticos, presença em conselhos de classe e, principalmente, a prática docente nas turmas acompanhadas ao longo de todo o estágio.

De maneira abrangente, os estágios supervisionados proporcionam uma com-

preensão aprofundada dos níveis e necessidades de aprendizagem de cada turma observada. Cada grupo, em sua especificidade, demanda do professor uma abordagem inclusiva, visando a construção de conhecimentos concretos e com aplicabilidade na vida prática dos educandos. A diversidade em idade, classe social, gênero e necessidades de aprendizagem requer do aluno-professor o reconhecimento de que cada turma, em sua totalidade e demanda planos de ensino diversificados e adaptados ao perfil de cada classe. Por exemplo, a aula destinada ao primeiro ano do Ensino Médio regular diferiu daquela ministrada para as turmas da EJA I, cujo perfil era formado por alunos maiores de 18 anos, em sua maioria inseridos no mercado de trabalho, os quais, por sua vez, demandaram conhecimentos mais práticos e dinâmicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96). Em síntese, visa atender a jovens e adultos que não completaram sua formação educacional na idade estipulada pela LDB, bem como àqueles que não tiveram acesso ao ensino regular durante a idade apropriada. Conforme observado por Lyra (2015), ao discorrermos sobre a EJA, torna-se essencial compreender que a experiência de vida dos estudantes confere a essa modalidade uma singularidade que a diferencia da educação regular, exigindo, portanto, abordagens específicas e adaptação curricular. Nas palavras da autora: “Educação de jovens e adultos emerge de um movimento de lutas, desafios e conquistas

da educação popular, educação esta voltada para a classe operária, a qual não teve oportunidades durante a infância de ter uma educação escolar” (Lyra, 2015. p. 9).

Nas duas turmas escolhidas para a regência, adotei metodologias distintas para desenvolver o conteúdo, ajustando-me às necessidades específicas de cada grupo. Após um mês de observação, identifiquei que a EJA I apresentava dificuldades com aulas de caráter mais conteudista, carecendo de um planejamento mais lúdico, enquanto a EJA III preferia abordagens mais complexas e extensas em termos de conteúdos conceituais.

A EJA I apresentou desafios significativos decorrentes dos elevados índices de evasão. A faixa etária desses estudantes variava entre 23 e 30 anos, muitos dos quais trabalhavam, eram casados e tinham prole. A análise do perfil da turma e as conversas com o professor supervisor foram fundamentais para o desenvolvimento de estratégias específicas para o planejamento pedagógico das aulas destinadas a EJA I. A eficácia do processo de ensino foi evidenciada pela utilização de recursos visuais e o desenvolvimento de uma Aula-oficina, dando continuidade a sequência didática proposta pelo professor supervisor. O planejamento utilizado guarda semelhanças, em parte, com as discussões delineadas por Helenice Aparecida Bastos Rocha (2004), que preconiza uma sequência didática na qual um conjunto de aulas se interliga de maneira coesa.

A sequência didática é uma proposta em

que professor e aluno realizam atividades que se constituem como passos da aula ou de um conjunto de aulas. Cada passo permite que o próximo seja realizado. O objetivo é focalizar conteúdos mais específicos que os dos projetos temáticos. A continuidade planejada entre as atividades caracteriza a sequência didática (Rocha, 2004, p. 4).

Dando prosseguimento ao conteúdo conceitual “América Portuguesa”, já trabalhado pelo professor supervisor na EJA I, efetuou-se a retomada de discussões referentes ao processo de expansão marítima portuguesa, a chegada dos europeus às Américas e a História e Cultura dos povos nativos da América. Esse procedimento foi concebido com a finalidade de conferir aos alunos conteúdos conceituais indispensáveis para a compreensão do período pré-colonial da América Portuguesa. A fundamentação da aula ancorou-se no estudo do contato entre distintas sociedades e na análise da percepção de viajantes e naturalistas acerca da fauna, flora e cultura dos povos indígenas.

Nesse sentido, a aula deve partir de uma indagação central que incorpora críticas, pesquisa, historiografia e construção de narrativas (Mattos, 2007). A abordagem da aula como um texto engloba, portanto, teoria, pesquisa e metodologias adaptadas a cada nível de ensino. A exemplificação desse enfoque é evidenciada na elaboração da aula sobre o Período Pré-colonial para a EJA I, fundamentada nas obras de Stuart Schwartz (2011) para discutir o processo de colonização das Américas. A utilização de textos como *Singularidades Da França Antártica* (1944) e *Africanidades Na Paisagem Brasileira* (2010), bem como materiais so-

² Eram ministradas duas aulas (50 minutos cada) nas quintas-feiras no período noturno.

bre o ensino de história local, contribuíram para incorporar uma perspectiva histórica regional no desenvolvimento da aula, proporcionando uma aproximação à realidade prática dos educandos (Toledo, 2010).

Com base nas reflexões decorrentes das aulas de estágio, observou-se que a preparação de uma aula necessita de adaptação à estrutura espacial da escola. Dado que toda aula está suscetível a imprevistos, o planejamento da aula ministrada pela estagiária, por vezes, teve de ser reajustado a fim de alcançar os objetivos propostos. Em face da indisponibilidade de projetor, a aula originalmente planejada com o apoio de slides foi modificada para utilizar recursos didáticos alternativos: Mapa Mundial para a localização espacial dos alunos e imagens impressas do livro *Singularidades Da França Antártica* (1944). Dessa forma, a turma participou ativamente do debate, evidenciando o interesse pelo conteúdo trabalhado por meio de uma abordagem na perspectiva da História Agrária e Ambiental.

Destaca-se que a aula conduzida na turma EJA III concentrou-se na preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), valendo-se de atividades baseadas nas questões do exame e em debates acerca da temática História e Atualidades. A título de exemplo, a segunda aula ministrada pela estagiária abordou o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Durante a aula, foi construído um mapa mental em formato de resumo para que os alunos fixassem o conteúdo estudado, utilizando-se, também, o mapa do Brasil para explicar aspectos cruciais da divisão socioespacial do território como, por exem-

plo, a inserção da indústria automobilística no país e a construção de Brasília. Por fim, foram realizados debates e exercícios de fixação.

DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse contexto, é necessário examinar a representação do período republicano nos livros de História, as fontes bibliográficas que sustentaram a elaboração desse conteúdo e os temas sensíveis a ele relacionados. O livro didático utilizado na EJA III, ao longo do Estágio IV, intitulado “Oficina de História” (2013), dedica aproximadamente um capítulo (22 páginas) à análise dos ditos Retratos do Brasil, abordando, sobretudo, a contextualização histórica do país durante a Guerra Fria. Esse enfoque engloba temas delicados, tais como a participação das mulheres na política, o machismo e os direitos trabalhistas no século XX. Além disso, destaca-se a qualidade estética da obra, que incorpora diversas imagens, charges, ilustrações, poesias, letras de música e mapas para facilitar a compreensão dos alunos.

A estrutura do livro apresenta uma introdução à temática, desenvolvimento consistente e atividades ao término de cada abordagem teórica. Ao analisar especificamente o período do governo de Juscelino Kubitschek, tema abordado na aula ministrada durante o estágio na turma EJA III, observa-se que o livro dedicou as páginas 149 a 153 a esse tópico. Apesar da brevidade do conteúdo, o material didático logra desenvolver de maneira coesa a apresentação do assunto. Logo na página 149, destaca-se a presença de um Box reservado à explicação

de conceitos fundamentais relacionados ao governo JK, tais como Nacional Desenvolvimentismo, Plano de Metas e Reformas de Base. O conteúdo é apresentado de forma integrada a imagens, trechos de músicas e comerciais veiculados na TV Tupi em 1950. Adicionalmente, o texto oferece referências a plataformas online contendo videoaulas e discursos proferidos, à época, pelo presidente. O texto, além de situar o governo de Juscelino Kubitschek no contexto da Guerra Fria, também apresenta uma crítica relevante denominada Tempos de práticas preconceituosas, destacando o contraste existente entre uma sociedade que manifestava entusiasmo modernizador e, simultaneamente, perpetuava estereótipos e preconceitos. Quanto aos procedimentos de avaliação, assim como as aulas, houve adaptação às características e necessidades de aprendizagem de cada turma. Logo, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa foram utilizadas para aferição do conhecimento e acompanhamento do processo pedagógico. O professor supervisor sugeriu a realização de seminários, apresentação de pesquisas, acompanhamento do caderno do aluno e prova avaliativa final, as quais totalizaram uma nota de 10 pontos ao término do bimestre, cuja aprovação na disciplina exigia uma média de 06 pontos.

Figura 1 – Livro didático utilizado na disciplina de História ao longo do ano letivo de 2019.

Fonte: Campos; Claro, 2013.



Conforme Bernard Charlot (2013), alguns alunos não aprendem porque existe um afastamento entre conteúdo e sua realidade social, o que obstaculiza a compreensão de disciplinas que demandam uma abordagem mais contextualizada. O autor ressalta que a aprendizagem concreta ocorre quando os alunos atribuem significado às atividades intelectuais, sublinhando a importância de conferir propósito a esse processo e a necessidade de um planejamento pedagógico que compreenda as aprendizagens prévias dos estudantes, sobretudo para estimular uma aproximação entre teoria e prática. “Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso” (Charlot, 2013, p. 74).

Com base em Ana Maria Monteiro (2007, p. 6) “nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias”, ou seja, os estudantes trazem consigo conhecimentos específicos adquiridos antes de ingressar na instituição educacional, os quais atuam como guias para suas ações, auxiliando na compreensão do mundo ao seu redor e na formação de sua identidade enquanto seres sociais. Nesse contexto, é essencial que o professor reconheça a presença desses saberes, abordando-os de maneira não discriminatória e ajustando os conteúdos

ministrados em sala de aula com elementos da realidade dos educandos.

Os estágios supervisionados ofereceram à estagiária os elementos necessários para desenvolver sua prática docente. Ao interagir diretamente com as turmas, foi possível perceber a diversidade de metodologias empregadas na elaboração das aulas, conhecer o perfil dos alunos, as dificuldades e os desafios inerentes à profissão docente no Brasil.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a EJA I enfrentou um sério problema de evasão escolar. Conforme relatado pela coordenação pedagógica da escola, a justificativa para a evasão esteve relacionada à necessidade de deslocamento devido a ofertas de emprego em outras localidades, tornando inviável a continuidade dos estudos na instituição. Apesar do elevado índice de evasão, alguns dos discentes manifestaram interesse em participar do pré-vestibular social ofertado gratuitamente no município, especialmente com o objetivo de ingressar em cursos técnicos de curta duração. Outros retornaram à escola após um expressivo trabalho realizado pela instituição escolar, no sentido de resgatar os alunos infrequentes, conscientizar acerca da importância da educação e a conclusão da educação básica. Por fim, a escola, conforme discussão anterior, é uma instituição social autônoma que estabelece diálogos com a comunidade onde está inserida e conecta-se aos movimentos e demandas sociais em prol da defesa e qualidade da educação pública, desempenhando, portanto, sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o estágio docente em História permitiu o contato direto entre o discente e a realidade escolar. Esse contato perpassou todos os âmbitos da instituição, indo desde a inserção do estagiário no espaço físico, quanto também sua interação com os professores efetivos, supervisores, coordenação e, claro, os estudantes. Minha trajetória enquanto estagiária não se limitou a uma experiência superficial, sobretudo porque estive inserida na dinâmica interna da comunidade escolar, participando de debates, palestras e projetos promovidos pela escola, juntamente ao professor supervisor e os alunos. Em síntese, o estágio docente permite que o licenciando construa e reconstrua sua prática docente a partir de um primeiro contato com a sala de aula. Assim, a pesquisa, o planejamento e o exercício inicial da docência colaboram para a criação de uma identidade enquanto educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da *Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 29 de out. de 2023.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *Oficina de História*. 1º ed, v. 3, São Paulo: Leya, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: ARTEMED, 2013.

CORREA, Silvio M. S. Africanidades na paisagem brasileira. *R. Inter. Interdisc. Interthesis*, Florianópolis, v. 7, n.1, p.96-116, jan./jul. 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. “Estágio e docência: diferentes concepções”. In: *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

LYRA, J. H. Glaciene. Educação de jovens e adultos: conhecendo as especificidades da EJA, o silêncio dos sorrisos não revelados, a verdade que não emerge, o medo do “ser” escondido entre números letras e sonhos. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, Ano MMXV, Nº. 000070, 21 jul. de 2015.

MATTOS, Ilmar R. de. “Mas não somente assim” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de História. In: *Revista Tempo*, v. 11, n. 21, 27 jun. de 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Problematizando a organização do ensino de História. In: *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004*.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 2004.

THEVET, André. Singularidades da Fran-

ça Antártica: O que os outros chamam de América. Companhia Editora Nacional, São Paulo, v. 219, 1944.

TOLEDO, M. A. L. T. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. In: *Antíteses*, vol. 3, n.6, jul.-dez. de 2010, p. 743-758.

SCHWARTZ, S. B. *Segredos Internos engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

O uso do kahoot como ferramenta de revisão na aula de Língua Portuguesa

Juliana Felizardo

4

Minha experiência no segundo estágio foi atravessada por pontos singulares, haja vista que cada momento é único. Mesmo que situações se repitam, sempre haverá algo que as tornará diferentes, nem que seja sua colocação no tempo, que também não tem como ser o mesmo. Durante o estágio I, havia o receio de estar diante de algo novo e desafiador, enquanto no segundo, pude continuar um caminho que já havia começado a trilhar, pois continuei na mesma escola e acompanhando as mesmas turmas.

O estágio II me permitiu ter um contato maior com a sala de aula e com o papel do professor, assim, enxerguei as situações não mais só pela ótica de discente, mas de alguém que almeja a profissão docente. Além disso, um dos objetivos dessa componente curricular é a aplicação de um projeto de intervenção, e analisando todo os acontecimentos dentro e fora do ambiente escolar, várias ideias foram surgindo para sanar impasses. Pensei na aplicação de uma oficina de redação, tendo em vista que os discentes acompanhados eram da 2ª série do ensino médio e, por causa do período pandêmico devido ao Covid-19, apresentavam dificuldades na escrita, mas então me deparei com uma das dificuldades que mais permeiam o planejamento de um professor, a falta de tempo.

Conversando com a supervisora, ela me falou do curto período que teria no quarto bimestre em decorrência das eleições presidenciais, feriados e Copa do Mundo. Então, decidi adaptar meu projeto pensando no planejamento que a professora já havia feito, o qual tinha como uma das metas a produção de um curta-metragem pelos alu-

nos. A ideia me pareceu ótima, sugeri utilizar contos clássicos da literatura brasileira como base para o roteiro e organizar uma exposição com as turmas para assistir a produção, todavia, novamente a temática para a intervenção foi frustrada haja vista o contexto em que os discentes estavam inseridos, estavam sobrecarregados com o fim do ano letivo, trabalhos avaliativos e preocupados em recuperar notas que tinham ficado a desejar nos outros bimestres. Revendo a situação com a docente, achamos que mais um trabalho, que demandaria muito deles, nesse momento não seria proveitoso e poderia gerar uma sobrecarga.

Desse modo, observando as aulas de Língua Portuguesa da 2ª série do ensino médio, pude notar o uso de atividades do livro didático para revisar e ajudar a fixar o conteúdo, método tradicional que parece não motivar os alunos a estudarem realmente o assunto. Então, analisar esse contexto me fez pensar em outras possibilidades de revisão que engajassem os alunos a participarem com mais afinco das aulas, chegando então ao uso do Kahoot como ferramenta de revisão e meio de motivar os alunos, já que a baixa frequência foi um ponto também observado, e como pontua Santos (2012 apud Poffo E Volani, 2018), a geração Y, na qual está inserida o público deste trabalho, está mais habituada com invenções tecnológicas e por tal motivo são mais facilmente motivadas com atividades flexíveis, motivadoras e que tenham feedback.

Assim, acompanhando a evolução tecnológica, potencializada nos últimos tempos, as metodologias ativas da aprendizagem, que podem ser entendidas como práticas

educacionais que colocam o aluno como centro do processo de ensino, sendo a figura do professor uma espécie de orientador que o conduz até o conhecimento, surgem como estratégias que colaboram para o processo de ensino-aprendizagem.

Entre essas práticas, tem-se a gamificação, modelo pedagógico que utiliza tecnologia, através de elementos como jogos digitais, pontuações, ranking e enredo, com o objetivo de motivar ou influenciar as pessoas a realizarem uma determinada atividade, conforme apontam Marzola e Bertin (2019), ao citarem Kapp (2014). Além disso, segundo Dos Santos Noia (2019), essa ferramenta pedagógica pode suprir lacunas, pois instiga a curiosidade e raciocínio dos educandos.

Tendo isso em vista, este relato de experiência tem por objetivo apresentar, além das minhas experiências no segundo estágio, a gamificação, mas especificamente a ferramenta *Kahoot*, como forma de metodologia ativa que pode contribuir para a aprendizagem, além de ser um meio de motivar os discentes, analisando como se deu a aplicação dessa no contexto em que realizei o estágio.

Portanto, o projeto de intervenção, elemento obrigatório solicitado na componente, foi construído visando ser uma atividade de revisão sobre Sujeito, Predicado e Transitividade Verbal utilizando a ferramenta

Kahoot, plataforma de aprendizagem baseada em jogos digitais.

Isto posto, esperava-se que a aplicação da atividade colaborasse com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e que eles pudessem usar a plataforma em outros momentos, ou até mesmo a supervisora, para revisar conteúdos, que podem ser de outras disciplinas também, não ficando restrito apenas a Língua Portuguesa, já que o *Kahoot* disponibiliza *quizzes* produzidos por outros professores.

Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa sobre “Sujeito, Predicado e Transitividade Verbal”, a elaboração do *quiz no Kahoot*, aplicação com os alunos, a análise do desempenho dos discentes e uma revisão das questões que tiveram mais dificuldades.

Após aplicar o projeto, os discentes deram um *feedback* positivo a respeito da atividade, relatando que gostariam de ter mais atividades assim, pois a tecnologia é algo que faz parte do contexto em que eles estão inseridos e que foge da monotonia que exercícios mais tradicionais acabam trazendo.

Foi interessante notar durante a execução a empolgação deles com o jogo e o esforço que faziam para lembrar do conteúdo e acertarem as

questões. A competitividade, neste caso, também foi benéfica, pois gerava neles um engajamento para estarem em primeiro lu-



gar.

Observando essa competitividade, quis trazer no final uma reflexão sobre o que significava estar em primeiro lugar. Dessa forma, trouxe chocolates e perguntei se eles achavam justo as três pessoas que ficaram no ranking ganharem essa espécie de bonificação e uma parte disse que sim e outra que não. Então, expliquei para eles que várias coisas podem influenciar na nossa trajetória acadêmica, como por exemplo,

fazer uma prova em um dia que não estamos tão bem pode influenciar o resultado, e que a nota não necessariamente reflete nossa inteligência, mas sim uma série de elementos que influenciam neste processo. Ao final, entreguei chocolate para todos, pois cada um se esforçou e deu seu máximo para aquele resultado que obtiveram.

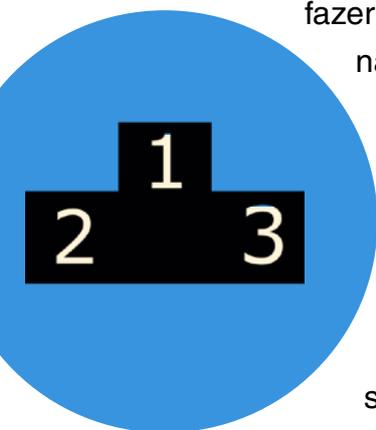
Diante disso, pode-se concluir que a experiência no estágio II me permitiu observar questões que envolvem o cotidiano do ambiente escolar que foram importantes para minha formação, tanto profissional quanto pessoal, pois pude construir um olhar crítico sobre realidade que cerca o ensino, buscando analisar o exercício da docência como integrante de um conjunto de fatores que exercem influência no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e a importância de observar e trazer para sala de aula contextos em que eles estão inseridos, como o mundo digital, por exemplo.

Referências

DOS SANTOS NOIA, Ricardo et al. Kahoot: um recurso pedagógico para gamificar a aula de língua portuguesa. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e4184545, 2019.

MARZOLA, Aline Cequim; BERTIN, Andre Antonio. **O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**. 2019.

POFFO, Marcio; VOLANI, Elisângela Agostini. Gamificação para motivar o aprendizado. **CIET: EnPED**, 2018.



Práticas realizadas e desafios encontrados no estágio curricular obrigatório na educação infantil

Emilly Dantas

A decorative graphic consisting of several overlapping circles in various shades of blue. A large, white, bold number '5' is positioned in the bottom right corner, partially overlapping a light blue circle.

5

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de discorrer sobre as experiências vivenciadas no decorrer do estágio curricular obrigatório na educação infantil, o supervisionado I, na lógica de expor as aprendizagens e contribuições tidas bem como os desafios enfrentados durante o período de observação, produção de planos de aula e período de regência.

A disciplina Estágio Supervisionado I, cuja carga horária possui 150 horas, ofertada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) tem como alguns de seus objetivos, assim como exposto na resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE no Art. 3º:

Inciso I. Possibilitar ao estagiário inserir-se na complexa, e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica, nas instituições de ensino profissionalizante, e em outros contextos educacionais em que possa identificar problemas, propondo alternativas para o enfrentamento destes; e IV. Contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma relação dialética entre a realidade na qual se insere o trabalho docente, e a proposta formativa do Curso; (RESOLUÇÃO Nº 06/2015 - CONSEPE).

O estágio supervisionado, oferecido aos estudantes de cursos de graduação, permite que os alunos vivenciem experiências para além da teoria, que é ofertada no contexto de sala de aula. Segundo Silva e Gasper (2018, p. 4) “Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos”. Aliado a isso, o estágio possibilita que os discentes adquiram e formem a sua identidade profes-

sional, na qual durante suas ações pedagógicas podem perceber atributos e qualidades que precisam ser aprimoradas em suas práticas, assim como atitudes que não desejam realizar no decorrer da carreira como profissional da educação.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

A realização do estágio supervisionado ocorreu na Unidade de Educação Integral (UEI) Elineide Carvalho Cunha localizada na cidade de Mossoró, em uma turma do infantil II, com crianças que possuem idades entre 4 e 6 anos e com o acompanhamento de uma supervisora de campo, formada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e grande profissional na área da educação. A unidade de ensino detém grande status face a Rede Municipal de Ensino visto que, se configura como uma escola modelo de tempo integral Proinfância, sendo a primeira unidade que possui tal modalidade de ensino na cidade.

A unidade de ensino foi inaugurada no final do ano de 2022 e possui uma ótima estrutura física, contém em seu espaço 8 salas de aula, banheiros adequados para o uso das crianças fora e dentro de algumas salas como o berçário e a sala do maternal I. Além disso, possui também sala de informática, sala de leitura com um abrangente acervo de livros literários além de cozinha, refeitório, sala da supervisora, da diretora, das professoras e depósitos para armazenar produtos de higiene e materiais que podem ser utilizados como recursos durante a promoção de experiências com as crianças

da instituição.

Somado a isso, a unidade também dispõe de espaços livres como dois parquinhos para brincadeiras e também um pátio amplo que proporciona a realização de atividades ao ar livre. As salas possuem boa climatização, cada sala possui duas central de ar e, além disso, um ventilador e janelas que permitem a passagem de ar quando necessário.

A sala de referência e todos os agentes da comunidade escolar em geral contribuem para um bom funcionamento da unidade e da realização das atividades planejadas. Na sala de aula possui todos os materiais necessários para a realização das atividades e promoções de experiências com os alunos, sendo em algumas vezes, materiais adquiridos pelas próprias professoras ou doados, como já ocorreu doações de brinquedos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA

O contato inicial com a sala de aula e com a turma na qual foi realizado o estágio se deu através de um período de observação de 1 semana. Por mérito disso, foi possível captar e construir subsídios necessários para a construção do planejamento das aulas a serem desenvolvidas. Através desta etapa foi possível observar diversos aspectos com a qual a turma se identificava e, além disso, desenvolver entendimentos do que funcionava e do que não seria possível ser realizado na turma.

Durante a primeira semana de realização da regência foi estipulado pela direção es-

colar que fosse trabalhado com as crianças as letras do alfabeto e os números. A partir disso, foi desenvolvido um planejamento dinâmico e lúdico na tentativa de ajudar as crianças a conhecer e aprender quais são, além de diferenciar um dos outros. No primeiro dia, foi realizada uma atividade diagnóstica em forma de dinâmica para descobrir o nível de entendimento sobre o assunto. Para a atividade inicial foi levada uma caixa personalizada e intitulada caixa das letras e dos números com fichas com os números e letras do alfabeto para que as crianças identificassem o que era cada uma delas e após isso colocassem no lugar adequado dentro da caixa e também atividade de pintura onde eles tiveram que identificar e escrever no local correto, cada um em seu grupo.

No decorrer da semana foi trabalhado atividades que auxiliam e que permite às crianças conhecerem e terem contato com as letras do alfabeto e os números, como o recurso feito a partir de cabos de vassoura e rolos de papel higiênico para trabalhar ordem numérica empilhando os rolos numerados na ordem correta em forma de competição, o que torna o aprendizado mais divertido e significativo. Durante a primeira semana não houve dificuldades de executar o planejamento no que diz respeito a realização das atividades planejadas, porém, em dois dias a rotina foi mudada em alguns momentos, pois houve a chegada dos professores de música para as crianças, era algo não presente até então na rotina da UEI. Logo, elas tiveram essa novidade nas aulas que ocorrem duas vezes na semana e são essenciais para todos, em razão de que

as crianças ficam o dia inteiro na instituição e momento como os fornecidos durante as aulas de música tornam a escola um ambiente mais atrativo e leve.

Na segunda semana do período de regência tiveram vários assuntos a serem trabalhados, com base na percepção das professoras e direção acerca de temáticas que precisavam ser melhores experienciadas pelos alunos, a direção escolar propôs ser trabalhado em sala de aula vivências acerca dos conceitos matemáticos, números formas e cores, bem como trabalhar a escrita do nome e atividades e brincadeiras que desenvolve a coordenação motora grossa e fina das crianças. Tendo isso em mente, foi realizado um planejamento lúdico no qual foram utilizados vários recursos disponíveis tanto na escola quanto recursos de produção própria. Desde o livro didático, atividades de colagem de papel crepom, brincadeiras com o bambolê para aprender conceitos como dentro/fora, além da criação de cartaz coletivo das formas geométricas e circuito das formas e cores.

O desafio encontrado durante as práticas concebidas, em geral, se deu somente pelo fato da sala na qual foi feito o estágio não possuir um tamanho adequado para a quantidade de crianças que estão matriculadas e frequentando a turma, dificultando a locomoção durante as brincadeiras livres das crianças, as rodas de conversas, contação de histórias dentro da sala, entre outras atividades.

É importante salientar que, durante todo o processo de vivências no estágio, do período de observação à regência, toda a direção, as professoras (da sala regular, a de

informática e a da sala de leitura) e o corpo de funcionários em geral contribuíram para que tudo ocorresse como o planejado, dando sempre a autonomia necessária para que fosse realizadas as atividades propostas, dado que “a autonomia é um “fazer sozinho”, independente, sem ingerências externas, que se alcança a partir da conquista de um saber, de um conhecer.” (Monteiro; Monteiro; Azevedo, 2010, P. 8) e intervindo quando necessário e dando dicas construtivas durante a passagem pelo espaço que foi o campo social do estágio supervisionado I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as vivências explícitas no presente trabalho, é possível assentar que o estágio supervisionado I, realizado na educação infantil é de suma relevância para a formação profissional, visto que é o primeiro contato com a realidade da profissão na qual estamos sendo inseridos como profissionais através da graduação e possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades que são adquiridas durante a prática em questão.

Atrelado a isso, consolida-se o quanto valioso é o conhecimento teórico adquirido nas aulas enquanto discentes do curso de pedagogia, que fornece subsídios para a elaboração de um planejamento e práticas resultantes de aprendizagens significativas para as crianças. Embora que o planejamento não ocorra sempre como pensado, a partir dos amplos saberes tidos no curso desenvolvemos a capacidade de resolução, característica imprescindível para a profissão do pedagogo que muitas vezes enfren-

ta dificuldades e, a partir do enfrentamento destas, consegue criar possibilidades de aprendizagem e vivências formativas significativas a partir de inúmeros recursos.

Referências

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 117-130, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 06/2015 - CONSEPE**: Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. Disponível em: <https://portal.uern.br/download/>

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

Interdisciplinariedade no museu

*Raí Albuquerque Pessoa
Anderson Augusto Silva Amorim
Ludimila Gabriela Ferreira da Silva
Maria Alves Pereira
Josivânia Marisa Dantas*



6

O seguinte relato de experiência irá retratar como 4 alunos do curso de Licenciatura em Química da UFRN decidiram realizar o seu Estágio Supervisionado de Formação de Professores II no Museu Câmara Cascudo (MCC) e mostrar que é possível encontrar maneiras de trabalhar conceitos científicos em lugares os quais nem se pensa ser possível fazer essa abordagem.

As práticas pedagógicas, segundo Gohn (2016), se organizam em Formal, Não-Formal e Informal. A Educação Formal é desenvolvida nas escolas, com conteúdos definidos; a Informal remete à aprendizagem do indivíduo durante seu processo de socialização, seja na família, no bairro, igreja etc, constituindo valores e culturas próprias; e a Educação Não-Formal é aprendida ao “longo da vida” em experiências de ações coletivas do cotidiano (Gohn, 2006).

Os museus têm ampliado sua função educativa, assumindo papéis diversos e distintos nesse aspecto. São considerados locais com uma abordagem única no desenvolvimento de sua dimensão educacional. Classificados como espaços de educação Não-Formal (onde há intencionalidade na aprendizagem), buscam se distinguir das experiências educacionais formais, como as escolares, e das experiências informais, comumente associadas ao ambiente familiar.

Uma visita ao museu vai além do entretenimento, pois não apenas estimula a aprendizagem e observação, mas também promove o exercício da cidadania. Isso ocorre não só por meio de atividades educativas, mas também ao incentivar a participação de diversos grupos socioeconômicos.

Dessa forma, se estabelecem questio-

amentos iniciais como “de que forma contribuiríamos para a construção de conhecimento e histórias transmitidas no museu?”. Esse desafio nos prepara para situações escolares que exigem imaginação e criatividade interdisciplinar e é incentivado o hábito, por parte dos educadores, a frequentarem espaços históricos, ampliando sua erudição científica. É um estímulo para não se limitar ao ensino formal dentro de quatro paredes. Dessa forma, nos implicou a superar os desafios para transmitir o conhecimento em um espaço não formal de ensino.

O Museu e sua atividade educativa serão entendidos como um lugar de diálogo constante das pessoas com seu acervo, produto também dos indivíduos e das relações humanas na pluralidade. No entanto, os museus requerem criar condições para que seus espaços se construam como lócus de experimentações e de práticas pedagógicas estimulantes, que promovam a salvaguarda dos patrimônios, pessoais e sociais junto ao público que a eles procuram, em busca de conhecimentos indispensáveis a uma experiência sociocultural sempre renovada. (Reis; Pinheiro, 2009).

Após alguns encontros formativos referentes a: “Museu, patrimônio e políticas públicas”, “Museu Câmara Cascudo: espaço de formação e divulgação científica”, “Materiais educativos em espaços de educação não formal”, com a pedagoga do MCC, Cristiana Moreira, a qual se dispôs para ser nossa supervisora de campo de estágio, decidimos analisar possíveis temáticas que pudessem envolver química e o espaço no qual estávamos inseridos.

Haja vista a grande importância da cul-

tura dos povos originários, nosso projeto ganhou vida na arte das pigmentações da pintura indígena e sua produção. A exposição Akangatu presente no Museu Câmara Cascudo evidenciou algumas ausências de informações sobre a memória de povos indígenas do Período Colonial, como por exemplo, a apresentação de alguns métodos e processos que esses povos utilizavam para a produção do pigmento utilizado em suas pinturas corporais. Sendo assim, a problemática deste projeto surgiu da necessidade de caracterizar cientificamente o processo de obtenção destas tintas utilizadas nos rituais indígenas, visto que os mesmos obtêm os pigmentos de maneira natural a partir do Urucum, Açafrão-da-terra e Jenipapo. Informação que não encontramos no acervo do Museu Câmara Cascudo, não sabemos se existe algum material didático ou outra informação que contenha a identificação das substâncias químicas presentes nesses frutos que proporcionam as colorações vermelho, amarelo e preto, respectivamente.

O projeto já estava tomando forma, aparentava estar completo. Entretanto, alunas do curso de pedagogia, que também estavam realizando seu estágio no mesmo local, fizeram uma proposta de um trabalho interdisciplinar, trazendo a importância das interações humanas e a possibilidade de um espaço de aprendizagem multilateral. A partir da colaboração das pedagogas em formação, o projeto que tinha como alguns de seus objetivos: realizar uma mostra da produção dos pigmentos utilizados pelos indígenas, passou a ter também como algumas de suas metas a serem cumpridas: promover uma consciência sobre a pintura

corporal como expressão das subjetividades e desenvolver um mural que possibilitasse ao público se expressar utilizando os pigmentos produzidos na mostra.

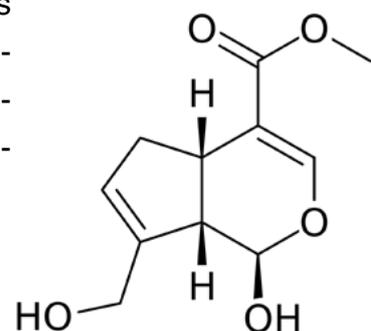
Após decidir que a metodologia do projeto seria uma pesquisa-ação, notamos que é de fundamental importância a participação dos estagiários em todas as fases do projeto para que se obtenha sucesso na aplicação. Assim, como agora contamos com 8 integrantes, isso facilitou a divisão das tarefas para que no dia da aplicação do projeto nenhum de nós ficasse sobrecarregado e, também pudéssemos ter o controle do grupo de visitantes para evitar possíveis imprevistos.

A aplicação do projeto no museu buscava ampliar o acervo Akangatu com uma dinâmica diferente. Trazer uma visão técnica e científica da área da química, proporcionando uma nova interação do museu com o público através da oficina e seu processo de fabricação de pigmentos e deixando novas marcas no museu com o mural.

Para conhecer um pouco sobre as pinturas corporais utilizadas pelos indígenas e os principais materiais utilizados para obtenção dessas tintas, realizamos uma breve descrição:

A substância que proporciona a coloração preto, utilizada em maior quantidade no preparo das tintas, é a Genipina, representada por sua fórmula esquelética na Figura 1 a seguir:

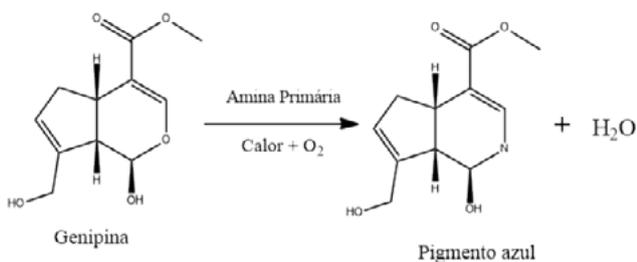
Figura 1. Genipina
Fonte: Google Imagens



Para obtenção do pigmento originado a partir da Genipina, a polpa do jenipapo é cortada em pequenos pedaços e colocada em água fervente até começar a apresentar uma coloração azul-escuro, próximo ao preto. Em alguns casos se acrescenta o carvão para promover um tom mais forte à mistura.^[1] A Genipina tem um importante papel na indústria de fármacos, visto que essa substância funciona como um agente natural de ativação, sendo aplicado na liberação gradativa de alguns remédios, além de funcionar como bioadesivo na constituição de próteses e no tratamento de ferimentos cutâneos, segundo Cunha et al. (2021).

A genipina é um iridóide-glicosídico incolor presente no jenipapo. Ela é obtida por meio da hidrólise enzimática do ácido geniposídeo (presentes no fruto). A reação da genipina (Figura 2) com aminas primárias, tais como aminoácidos e proteínas, origina a coloração preto-azulada como a que é observada nas pinturas corporais indígenas, o mesmo não acontece quando a genipina reage com aminas secundárias e terciárias (Bentes, 2010; Bolzani, 2016; Renhe, 2008).

Figura 2. Formação da coloração azul do jenipapo

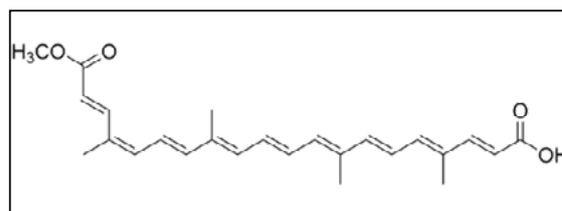


Fonte: (Vanuchi; Braibante, 2021)

Diferentemente do jenipapo que necessita de aquecimento para produzir o pigmento

a ser utilizado, o processo de obtenção da coloração vermelha a partir do Urucum é mais simples. Nele é realizada a maceração das sementes com a mão e em interação com água. Segundo dados do IBGE, a América Latina é o principal produtor mundial de Urucum, fornecendo, aproximadamente 17 mil toneladas.^[4] Assim é obtida a Bixina, ilustrada pela Figura 3 a seguir:

Figura 3. Bixina



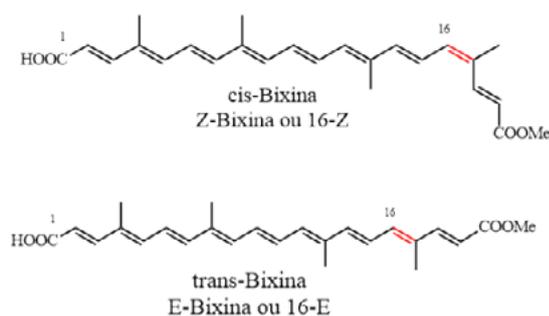
Fonte: Google Imagens

O Urucum tem sua aplicação também na indústria alimentícia. Devido à coloração promovida pela substância Bixina, o fruto é bastante utilizado na produção de condimentos como colorífico colorau e outros corantes alimentícios.^[4]

A bixina compreende mais de 80% do corante presente na semente e é insolúvel em óleo. O produto comercial contém cerca de 20% de bixina. O aquecimento utilizado na extração converte a cis-bixina em trans-bixina de coloração avermelhada, que é solúvel em óleo e insolúvel em água. Na Figura 4 é possível observar os isômeros cis-bixina e trans-bixina (Araújo, 2008).

O urucum também pode ser extraído utilizando a acetona e o metano como solventes. A solubilidade em água é obtida pela abrasão do pericarpo em solução alcalina a 70 °C (Saponificação), resultando na norbixina (Cis e Trans) e no sal de norbixina, o que acarreta em pigmentos de coloração alaranjada.

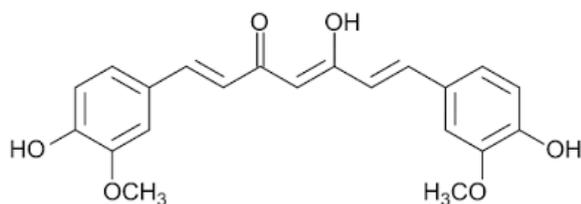
Figura 4. Bixina e seus isômeros cis e trans.



Fonte: (Vanuchi; Braibante, 2021)

Já no caso do Açafrão-da-terra, a curcumina, obtida a partir da raiz dessa planta, é a substância responsável por promover a coloração amarelo nas tintas usadas nos rituais. Esse composto tem sua fórmula esquemática representada na Figura 5 a seguir:

Figura 5. Curcumina



Fonte: Google Imagens

Por ser uma substância apolar (insolúvel em água), os indígenas fazem o processo de macerar a planta em óleos vegetais para possibilitar a “quebra” das ligações e produzir o pigmento esperado. Essa substância apresentou, em alguns estudos, ter efeito anti-inflamatório, antioxidante e antimicrobiano, segundo Stam (2021), porém sua característica de ser pouco solúvel em água inviabiliza esses processos pela baixa absorção pelo organismo e sua rápida degradação.

O corante pode ser extraído por diferentes solventes como acetona, metanol, eta-

nol, éter de petróleo e diclorometano. A raiz desta planta contém cerca de 2,5 a 8,1 % do principal componente colorante, a curcumina. A presença das ligações duplas conjugadas na fórmula estrutural da curcumina confere reatividade frente ao oxigênio, especialmente quando exposto à luz. A curcumina possui baixa solubilidade em água e boa solubilidade em óleos e gorduras (Araújo, 2008).

A mediação foi planejada para abranger de forma lúdica a todos os públicos, porém, foi executada aos alunos de graduação dos cursos de química e biologia da UFRN, inscritos previamente, conforme a data estabelecida pelos mediadores de acordo com a disponibilidade de todos os participantes do projeto.

No momento da prática, foi notório que o público acolheu a ideia da oficina, pois mostraram grande entusiasmo e muitas expressões positivas, principalmente quando utilizaram a tinta e participaram da fabricação para deixar sua marca no mural. Vale ressaltar que, no período em que realizamos o estágio, nós e as pessoas que participaram ainda estávamos nos acostumando a uma realidade pós-pandemia, no qual o contato ainda era algo que provocava receio. Algumas pessoas não haviam se acostumado ainda a se encontrar novamente em meio ao público. Dessa forma, o mural proposto proporcionou ao público uma maneira de expressar sua identidade e sentimentos em meio a essa nova realidade.

Este estágio de formação contribuiu para que nós, estagiários, pudéssemos nos ligar a um local que havíamos passado apenas como visitantes (alguns nunca haviam fre-

quentado o MCC) e agora tínhamos a missão de transformar aquele lugar em um local para ensinar a disciplina que escolhemos como profissão. Juntos compartilhamos conhecimento, responsabilidades de trabalhar com o público, alguns componentes do grupo de estágio relataram uma evolução na maneira de comunicação com o público, o levando a ser mais extrovertido. A curiosidade, o desejo de adentrar novos espaços, descobrir e inteirar-se das condições e possibilidades de transformações foi o que motivou as ideias para o desenvolvimento desse projeto de estágio, e isso traz para a nossa formação como futuros professores um entendimento melhor sobre como o papel de orientar e mediar é fundamental no processo de construção do conhecimento do cidadão e, por isso, deve-se ter cuidado nas metodologias que serão utilizadas para cada público.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II no Museu Câmara Cascudo nos estimulou a superar os desafios para transmitir o conhecimento em espaço não formal, constatando-se então uma prática educativa pronta a acolher a todos em sua pluralidade e diversidade de saberes que enriquecem a nossa cultura e a educação.

Referências

- [1] JESUS, Y. L.; LOPES, E. T.; COSTA, E. V. **Descobrimo as Ciências na Cultura Indígena: Pinturas Corporais**. Revista Curiá: múltiplos saberes, Itabaiana, Se, v. 1, n. 1, jun. 2015.
- [2] REIS, M. A. de S.; PINHEIRO, M. do R.. **Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 36-46, jun. 2009.
- [3] CUNHA, R. B. da et al. Obtenção, caracterização e uso de genipina como agente reticulante de hidrogéis de quitosana. Research, Society And Development, [S.L.], v. 10, n. 10, p. 1-15, 8 ago. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18711.k>
- [4] GARCIA, C. E. R. et al. **Carotenoides bixina e norbixina extraídos do urucum (Bixa orellana L.) como antioxidantes em produtos cárneos**. Ciência Rural, Santa Maria, Rs, v. 42, n. 8, p. 1510-1517, ago. 2012.
- [5] STAM, G.. **A corrida para extrair os benefícios da curcumina: com laser e nanotecnologia, cientistas testam pigmento da cúrcuma para tratar doenças**. Revista Pesquisa FAPESP. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-corrida-para-extrair-os-beneficios-da-curcumina/>. Acesso em: 25 out. 2022.
- [6] COSTA F. V. V.; FORTES B. M. E. **O Uso de Corantes Naturais por Algumas Comunidades Indígenas Brasileiras: Uma Possibilidade para o Ensino de Química Articulado com a Lei 11. 645/2008: .** Revista Debates em Ensino de Química, [S. I.], v. 7, n. 2, p. 54–74, 2021. DOI: 10.53003/redequim.v7i2.4207. Disponível em: <https://www.>

journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4207. Acesso em: 20 out. 2023.

[7] BENTES, A. S. (2016). **Avaliação do Potencial de Obtenção de Pigmento Azul a partir de frutos de Jenipapo (Genipa americana L.) verdes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

[8] BOLZANI, V.. (2016). **A beleza invisível da Biodiversidade: Genipina, o princípio do preto das pinturas no corpo de índios brasileiros**. Recuperado em 15 de junho, 2018, de <http://ciencianarua.net/a-beleza-invisivel-da-biodiversidade-genipina-o-principio-ativo-dopreto-das-pinturas-nocorpo-de-indios-brasileiros>.

[9] RENHE, I. T. R. (2008). **Extração e estabilidade do corante azul do jenipapo (Genipa Americana L.)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG.

[10] ARAÚJO, J. M. A. (2008). **Química de alimentos: Teoria e prática**. 4ª ed. UFV. Viçosa-MG.

[11] GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

Teoria da carência cultural em voga: um triste relato de estágio

José Guilherme Oliveira da Silva



7

INTRODUÇÃO

Sempre enxerguei os estágios supervisionados presentes na grade do curso de História como momentos oportunos em que muitos dos estudantes chegam a ter seus primeiros contatos com o ambiente escolar como professorandos, podendo enxergar a escola de outro modo, com seus problemas, dilemas, deleites e deslumbres. Definitivamente, um momento em que nossa escolha por uma licenciatura se encontra em um lugar muito vulnerável, podendo e devendo ser alvo de reflexão. Realizei o Estágio II em uma escola próxima de casa com a qual tive muito contato durante a vida, por ser a única que atende ao bairro, sendo a única presente no raio de 1 quilômetro, tornando-se a única via de acesso à educação de extensas comunidades ribeirinhas que existem nos arredores. Como cresci na comunidade onde a escola se encontra, há um bom tempo tenho refletido sobre o papel que aquela escola exerce na região, e mesmo que anteriormente tais reflexões tenham sido mais precárias e tenham tomado ares mais complexos somente durante a graduação, sempre foi perceptível o quanto aquela instituição era importante para o seu entorno; a escola serve como: colégio eleitoral; lugar de encontros dominicais para associações religiosas, e por vezes coletivos de moradores; espaço para festas de aniversários infantis; sua quadra esportiva sendo espaço para competições de escolinhas futebolísticas; além do seu papel no

ensino infantil, fundamental e EJA. Iniciei o estágio sabendo que não estava adentrando simplesmente um ambiente de ensino, mas também de convívio, sociabilidade e única referência em educação para diversas comunidades no entorno.

Durante dois meses tive a oportunidade de acompanhar as aulas de História de uma turma do Fundamental II, com alunos majoritariamente negros e periféricos que tinham entre 12 e 18 anos, sendo a maioria meninos moradores da própria comunidade. É importante destacar que o estágio foi desenvolvido em um período em que uma onda de ataques a escolas vinha tomando os noticiários. O primeiro deles sendo o caso onde um adolescente de 13 anos matou uma professora e feriu outros 5 alunos em uma escola no estado de São Paulo¹. Fatos que não deixaram de reverberar no convívio escolar. Mostrou-se comum ao longo dos anos notícias de brigas, agressões e situações violentas em escolas em todo o país, e não só entre alunos, mas situações que envolvem alunos, pais, professores e funcionários também. Como exemplo, pode-se observar uma matéria do site jornalístico G1 Tocantins², somente entre os meses de janeiro e agosto de 2022 foram registrados mais de 100 boletins de ocorrência por lesão corporal e ameaças envolvendo componentes das comunidades escolares da rede estadual de ensino do Tocantins, tomando apenas uma única unidade federativa como demonstrativo. Conforme a Pesquisa Inter-

¹ Notícia disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-de-sao-paulo.shtml>>. Acesso em 22. jun. 2023.

² Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/08/31/violencia-nas-escolas-cresce-e-especialista-alerta-para-reflexo-da-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 22. jun. 2023.

nacional sobre Ensino e Aprendizagem, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Brasil está entre os países com níveis mais altos de ocorrências relacionadas a violência³.

No dia em que iniciei o estágio houve uma reunião de pais, da qual participei, sobre a questão da violência existente no ambiente escolar, e pude iniciar as reflexões que, junto das monitorias, revelou um cotidiano marcado por violências de caráter físico, verbal e discursivo entre alunos, professores e funcionários. A violência foi o problema mais gritante a ser diagnosticado e a intervenção planejada teve como foco não acabar com o problema, missão que sequer acho possível em tão pouco tempo, e sabendo que as manifestações da violência são mais sintomas que problemas em si, mas ao planejar, tive a intenção de construir junto dos alunos reflexões sobre seus cotidianos escolares, entendendo e sabendo identificar a ocorrência de violências, a forma como estas podem prejudicar o convívio e o bem-estar de todos.

A EXPERIÊNCIA NA INTERVENÇÃO

As relações interpessoais no ambiente escolar se mostraram atravessadas por contextos violentos que se manifestaram de diferentes formas durante os períodos de monitoria e observação: xingamentos proferidos entre alunos, e contra professores e funcionários; agressões físicas tidas como “brincadeiras” entre colegas; atos de bullying contra outros alunos, utilizando-se da aparência física como meio de constran-

ger e diminuir os alvos. Em diversos momentos a sala de aula se mostrou como um ambiente desconfortável para alguns alunos, e confortável para poucos, fazendo com que o foco da intervenção tenha se voltado para a violência presente no cotidiano escolar, com a intenção de desenvolver junto dos alunos reflexões sobre as formas que eles costumam se relacionar entre si e com a comunidade escolar. Analisar e trabalhar para combater a violência na escola se mostrou importante tanto em micro contextos, em que a convivência na comunidade escolar poderia ser melhorada, ajudando a escola a cumprir com suas funções e potencialidades de forma plena, como também em macro contextos, levando em conta que a escola é um ambiente onde se formam cidadãos que em um futuro breve estarão ativamente transformando o mundo em que vivem, sendo então propício que levem consigo uma base formada pelo incentivo ao respeito e à cidadania como essenciais na convivência humana. O objetivo da oficina pedagógica desenvolvida foi delinear o que os alunos entendiam por “violência”, posteriormente problematizar junto deles quais aspectos do convívio escolar eram prejudicados pela violência, para serem elaboradas formas de diminuir as situações de agressão, *bullying* e confrontos no convívio. Gostaria de dizer que o resultado do projeto de intervenção foi positivo, mas somente após o término do estágio, e olhando em retrospectiva, pude refletir sobre as circunstâncias que levaram a um resultado longe do desejado. Mesmo com as horas de monitoria, o tempo passa-

³ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48683505>>. Acesso em: 22. jun. 2023.

do com os alunos se mostrou insuficiente para se ter um entrosamento necessário para tocar em um assunto que se mostrou tão delicado, e a forma como se dava o relacionamento dos estudantes com o corpo docente foi algo que teve grande papel nas negativas dos alunos frente às proposições da oficina.

Assim que iniciei as monitorias, me perguntei o motivo dos livros didáticos não serem usados nas aulas de História, e a resposta que tive foi que os textos presentes nos livros eram muito rebuscados para o intelecto dos alunos. Fiquei um pouco chocado, pois me parecia que, mesmo que os alunos viessem a ter dificuldade com o material, naquela ocasião nem sequer estava sendo dada a oportunidade deles se desenvolverem frente à tal. O mais curioso de tudo foi o fato que o docente que falou isso tinha começado a dar aula para aquela turma apenas uma semana antes do início das minhas monitorias, o que me levou a perguntar como ele havia dado esse diagnóstico tão limitante e decisivo em tão pouco tempo. Interessante recorrer ao pensamento de Martins (2017, p. 19), quando a autora diz que “Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade.”

O desenvolvimento do pensamento, por sua vez, requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade. Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem

subjéctiva dela resultante. Portanto, a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a tensão entre o concreto e o abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio. (Martins, 2017, p. 19)

Levando isto em conta, como esperar que os alunos se desenvolvam em relação à leitura quando nem sequer está sendo oferecido material para nutrir esse desenvolvimento?

A percepção passada por diversos professores em relação aos alunos foi a de que estes não eram capazes de elaborar pensamentos complexos, entender conceitos abstratos e tirar do ensino qualquer proveito. No intervalo, na sala dos professores as conversas muitas vezes giravam em torno de suas experiências em instituições privadas frequentadas pela elite da cidade, onde os alunos tinham “alto nível”, o que somado às atitudes em sala e em alguns discursos que ouvi, me deu a impressão de que alguns nem sequer gostavam de estar ali. As atitudes em sala que menciono tiveram parte importante no porquê dos alunos não terem se aberto para uma conversa nas oficinas. Certa vez um docente, na frente de duas alunas, se dirigiu a mim e disse que aqueles estudantes eram “extremamente limitados”; fiquei sem reação, e sequer tive o ímpeto de rebater pois, o constrangimento frente à situação me paralisou. Posteriormente, frente a algumas atitudes dos alunos, presenciei a afirmação de que aqueles estudantes não tinham o “...mínimo respeito por nada”, pois não traziam “educação de casa”, onde só presenciavam violência, além de consumirem produtos culturais de

“baixo nível”.

Se mostrou comum a presença da convicção de que os problemas do ambiente escolar tem origens em questões relacionadas aos próprios alunos; os problemas, conflitos e contradições que surgem no campo de ensino são postos na conta das músicas que os alunos escutam, nos conteúdos que acessam na internet, o ambiente em que vivem, a educação que recebem, enfim, da suposta “falta de cultura” presente em grande parte do alunado. A psicóloga educacional Maria Helena Souza Patto bem descreve a situação em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, onde entre tantas coisas ela descreve a *Teoria da Carência Cultural*.

...os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos. (Pattos, 2022, p. 101)

Ao responsabilizar o contexto cultural e social dos alunos por seus comportamentos agressivos, sem nenhuma criticidade em relação a essa afirmação, corre-se o perigo de cair em um senso comum que culpabiliza o indivíduo por suas falhas e problemas, sem levar em consideração as configurações que esses mesmos indivíduos ocupam em uma sociedade capitalista com uma estratificação social latente.

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores muni-

dos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. (...) mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da Teoria da Carência Cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (Pattos, 2022, p. 100)

Quando se afirma que um alunado majoritariamente vindo da periferia tem determinados comportamentos nocivos ao suposto bom funcionamento da escola (bom funcionamento esse que só existe na teoria, tendo em vista que problemas no sistema público de ensino sempre existiram) simplesmente por serem de onde são e como são, e ignora-se o fato que muitas dessas periferias e comunidades são locais onde não se tem acesso pleno à saúde, educação e diversos direitos básicos do cidadão, ou que muitas dessas comunidades são vítimas de polícias racistas que agem de forma a ignorar toda e qualquer forma de civilidade e decoro que se espera (de forma ilusória) das forças de segurança, em uma onda discursiva dominada por preceitos neoliberais, com o indivíduo sendo totalmente responsável por seus sucessos e fracassos. Tudo isso demonstra a falta de visão que muitos educadores têm do próprio ofício e do papel que a escola tem e pode ter.

A violência escolar pode ser definida como

todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (Priotto; Boneti. 2009, p. 2)

Devo admitir que falhei ao subestimar o fato que a violência também partia dos professores contra os alunos, não de forma física, mas verbal, e de forma muitas vezes velada. Violência; de qual outra forma se pode definir um professor dizendo em frente aos alunos que eles são limitados? Franco (2015) debate o quão necessário é refletir a própria ação desde a formação acadêmica, para que o fazer docente não seja esvaziado, com a prática pedagógica se tornando uma reprodução de violências.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (Franco, 2015, p. 607)

O cenário que se mostrou foi que os alunos se viam do lado oposto aos professores, e creio que a impressão que ficou foi a de que eu estava ao lado dos professores. Como permitir e se abrir para uma conversa com alguém que está ao lado de quem diz que os alunos são limitados? Durante a intervenção foram diversos os momentos em que fui interrompido pelo docente em momentos onde a turma se mostrava dispersa, e a cada interrompimento, um novo sermão era proferido, chamando a atenção dos alunos para sua “falta de educação”, e novamente colocando-os como culpados pelos problemas existentes no ambiente escolar. Alguns alunos responderam às dinâmicas, mas de uma maneira defensiva, sempre rebatendo qualquer afirmação, e alguns até reafirmando que comportamentos

violentos eram necessários e não abririam mão deles. Confesso que eu não soube reagir a tais afirmações, principalmente depois de perceber o constrangimento que aqueles alunos passavam cada vez que recebiam sermões. Refleti posteriormente que não haveria como ter uma conversa produtiva com eles sobre violência quando no momento em que a conversa acontecia, eles próprios estavam sendo violentados discursivamente.

Como esperar que os alunos gostem de estar na escola, se a mesma é um ambiente desconfortável, onde não se tem equipe pedagógica suficiente para lidar com as demandas surgidas, com as salas possuindo apenas ventiladores que não dão conta de apaziguar o calor de uma cidade conhecida como “a cidade do sol”, sem água gelada nos bebedouros e muitas vezes até sem energia elétrica? Com professores que desacreditam da capacidade dos alunos e não enxergam que os motivos pelos quais os alunos muitas vezes evadem e reprovam estão postos ali mesmo na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no estágio serviu para estimular outras reflexões em relação ao processo educativo e o convívio escolar, como a ideia de que nem sempre as situações estão postas da forma dicotômica com a qual se costuma pensar o universo da escola e o processo educativo. Em alguns círculos se costuma imaginar os professores como vítimas das agruras impostas pela precarização da educação, o que é verdade em certo grau, mas precisa-se também discutir

o papel dos docentes em possíveis aprofundamentos de problemas que atingem outra parcela de prejudicados que estão em uma posição muito mais vulnerável: os alunos. A Teoria da Carência Cultural não pode e não deve reger a forma como os professores pensam nos alunos, e é preciso atentar-se para que não se corra o perigo de, através da prática docente, impor visões limitantes sobre as potencialidades dos estudantes.

BIBLIOGRAFIA

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 1 set. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-35.

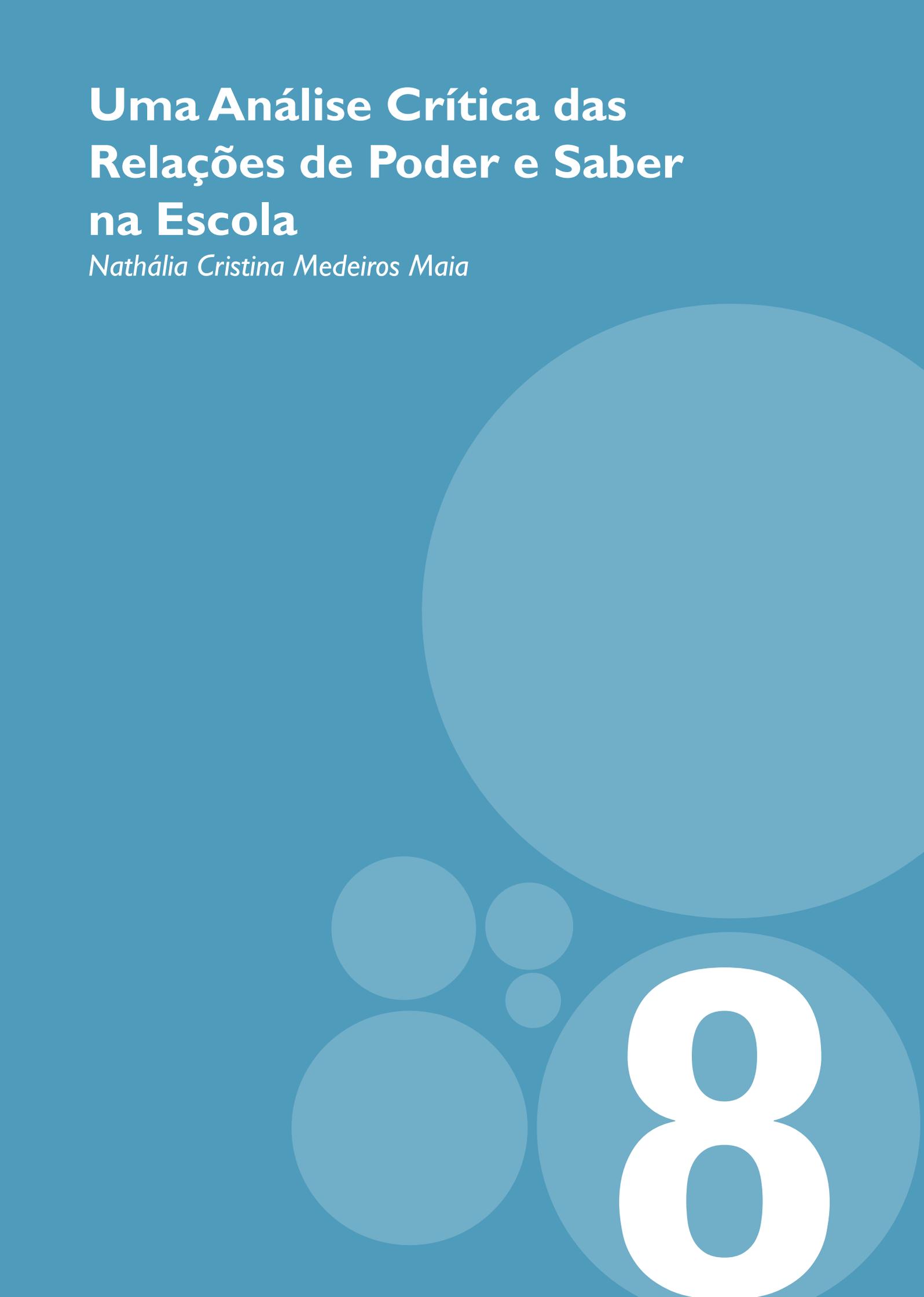
PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia / Organizado por Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola**. Rev. Diálogo

Educ. [online]. 2009, vol.09, n.26, pp.161-179. ISSN 1981-416X.

Uma Análise Crítica das Relações de Poder e Saber na Escola

Nathália Cristina Medeiros Maia



8

Introdução

O presente Relato de Experiência tem como propósito geral desenvolver uma crítica de caráter descritivo sobre a experiência do Estágio Supervisionado de Formação de Professores II (Filosofia), conforme as vivências que foram desenvolvidas em uma Escola da Rede Pública de Ensino. Nessa perspectiva, este texto busca evidenciar as atividades realizadas, a partir das características da escola, do planejamento didático, da observação dos aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem, dos critérios de avaliação, da pedagogia aplicada, da relação dinâmica entre professor e aluno e das interações coletivas em sala de aula, com a finalidade de examinar a educação voltada para o pensamento crítico acerca da circunstância escolar e também no que concerne às práticas educacionais adotadas pelo educador, ao usar como base teórica a obra *Microfísica do Poder* de Michel Foucault. Contudo, busca-se evidenciar o conceito de poder associado ao saber, com o intuito de vincular a teoria filosófica com a investigação da prática docente, ao referenciar às relações de poder que são constituídas na conjuntura institucional e consequentemente perpassadas pela sociedade por uma dimensão estrutural. Portanto, procura-se apontar os pontos fortes e os pontos fracos da realização do estágio, a fim de expor os pontos fortes, os pontos fracos e apontar possibilidades de resultados que tenham como elaboração os aspectos sociais que foram compartilhados na conjuntura escolar, assim como procura-se elaborar uma conclusão que considere as dificuldades na realidade institucional, ao vincular com os

dispositivos de repetição e dominação de ordem epistemológica e pedagógica, porém que promova alternativas para refletir sobre a criação de uma docência efetiva e que possa contribuir com o pensamento e com a construção de linguagens e métodos inovadores.

Metodologia

Este relato de experiência desenvolve uma análise a partir das observações e também das dinâmicas de diálogo com o professor e os alunos, as quais foram feitas em uma Escola da Rede Pública de Ensino em Tempo Integral e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que está localizada em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, a partir do período 15/09/2022 até o dia 17/11/2022, durante as segundas e quintas-feiras.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, a identidade institucional é mantida pelo Estado do Rio Grande do Norte. A escola possui dezenove salas de aula, sala de professor, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala de digitação, biblioteca, sala multifuncional, laboratório de informática, laboratório de ciências (física, química e biologia), laboratório de matemática, auditório, almoxarifado, quinze banheiros, dois vestiários, uma pequena horta, uma cozinha e pátio interno.

Durante a experiência de estágio, as seguintes atividades foram realizadas: observação da escola, observação da sala de aula, observação da relação professor-aluno, análise do material didático, análise da turma, observação das atividades escolares, caracterização da comunidade

escolar, observação dos recursos didáticos utilizados pelo professor, atividade de planejamento, pesquisa bibliográfica na escola, planejamento de atividades, observação da instituição, observação das intervenções e regências dos estagiários, análise da estrutura escolar, atividade de pesquisa, dinâmica coletiva e integrativa com os estudantes e anotações para desenvolver o relato de experiência.

Portanto, os procedimentos metodológicos adotados durante a experiência de estágio, tiveram como base predominantemente os critérios de observação e análise dos aspectos estruturais da dimensão institucional, do ensino, da relação professor-aluno e também dos aspectos específicos da disciplina de Filosofia.

Ademais, é importante evidenciar a dinâmica coletiva e integrativa que foi desenvolvida pela autora deste relato e outros dois estagiários de Filosofia. A atividade coletiva e integrativa teve como propósito principal entrevistar os estudantes, por meio de um questionário simples, a fim de questionar os alunos acerca da estrutura da escola, da disciplina de Filosofia e dos conteúdos estudados na matéria, de modo presencial, com o propósito de direcionar ao público-alvo da instituição, a partir do diálogo com os discentes das turmas das três séries de Ensino Médio dos períodos integrais. As perguntas foram feitas no formato de diálogo com os alunos, durante o intervalo, com a ideia de criar análises e identificar problematizações sobre a escola e os conteúdos da disciplina de Filosofia, ao ter como base as respostas dos discentes.

A metodologia foi pensada para ser feita

nas dependências escolares, por meio de uma dinâmica de correspondência direta entre os estudantes de Ensino Médio e os estagiários, através de entrevistas pessoais que se dirigem à recepção dos estudantes em relação aos assuntos da sala de aula, ao seu gerenciamento de informações, bem como a sua apreensão e associação de conteúdos à própria visão de mundo e realidade social do aluno.

O exercício tinha como propósito ouvir as revisões e possíveis críticas dos estudantes sobre questões relativas à instituição e aos conteúdos da disciplina de Filosofia. Os recursos de que dispõe o escopo da iniciativa conjunta dos estagiários aparecem nas revisões de conteúdos bimestrais, com os alunos, ou nos encontros para retirada de dúvidas a respeito da disciplina. Portanto, algumas descrições e análises das questões propostas serão elaboradas na terceira parte a seguir, isto é, acerca do desenvolvimento do relato de experiência; e algumas das respostas que foram obtidas dos alunos serão detalhadas na quarta parte, sobre os resultados e discussões gerais. Assim, por ora, aqui fica expresso apenas o modelo por meio do qual a metodologia foi pensada.

Desenvolvimento do Relato de Experiência

Durante o estágio foi possível observar com maior ênfase a relação do professor com os estudantes no contexto da sala de aula, bem como se tornou viável analisar as atividades ministradas pelo docente, a metodologia pedagógica aplicada, a explanação dos conteúdos didáticos, a instrução e a elaboração de exercícios para classe e ex-

traclasse. Além disso, é importante evidenciar que o professor da disciplina de Filosofia não tem formação na área, mas possui graduação em Ciências Sociais, atuando profissionalmente como docente em ambas as matérias.

A começar pela análise descritiva do espaço de ensino e a relação professor-aluno, foi constatado que havia uma instabilidade em relação ao lugar em que as aulas eram ministradas. Por vezes, as aulas de Filosofia aconteceram na sala de música, outras ocorriam na biblioteca e na sala de informática. A sala de informática era considerada a sala do professor, onde tinham computadores que os alunos podiam usar à vontade para pesquisarem sobre algum tema determinado pelo docente. Nesse sentido, foi possível notar uma instabilidade no que diz respeito ao local de ensino e também no que diz respeito à definição dos dias e horários de aula.

Embora existam problemas de caráter organizacional e estrutural, os quais puderam ser analisados no contexto escolar, outras questões mais específicas e problemáticas foram evidenciadas na realidade de ensino e também no que concerne à relação professor-aluno. Entre elas, posso relatar o acontecimento que se deu em sala de aula, durante um determinado dia do mês de outubro, em que o professor chegou em sala propondo uma atividade sobre patrimonialismo, com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre a importância da preservação dos patrimônios públicos, bem como sobre um sentido moral que pudesse levar os estudantes a pensarem e a identificarem como sendo erradas as práticas de vandalismo e

de pichação dos bens pertencentes à esfera pública ou privada. Depois de explicar a proposta do exercício, o docente disse que era preciso responder a essas questões porque houve um caso em que duas estudantes picharam um ônibus escolar e foram filmadas, e por esse motivo, a secretaria dos transportes públicos exigiu a suspensão do ônibus para a rede de ensino. Assim, muitos alunos residentes de zonas interioranas ficaram prejudicados por essa punição feita de forma generalizada. O professor considerou a atitude das alunas inadmissível e fez reclamações, durante os horários de todas as aulas que foram ministradas no mesmo dia, na medida em que ele também concordou com a punição que foi feita pela secretaria, visto que as pichações são consideradas erradas e um descaso aos bens públicos. Portanto, há de se evidenciar que foi através de um processo histórico que a figura do docente passou a constituir comumente um papel de autoridade, bem como o professor passou a ser considerado responsável pela ordem da classe e pela atitude de moralização, por intermédio do ensino (Tardif, 2008, p. 63).

Sobre essas questões polêmicas que envolvem relações de controle, por um viés de vigilância e de punitivismo, é possível citar como referencial teórico a ideia de Michel Foucault (1926 - 1984), a partir de sua obra *Microfísica do Poder* (1979), sobre a qual considera que há uma relação íntima entre o conhecimento e o poder



dentro da sociedade. De acordo com o filósofo, o discurso que ordena a coletividade é sempre o posicionamento daquele que possui o saber. Nesse sentido, em termos estruturais da sociedade, o pensamento adotado pelas autoridades, passa a se consolidar com mais influência no contexto das relações coletivas.

Entretanto, para Foucault, os indivíduos também são capazes de determinar o saber através do poder que lhes é conferido. Sobre essa perspectiva, o filósofo considera o seguinte:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (Foucault, 1979, p.182).

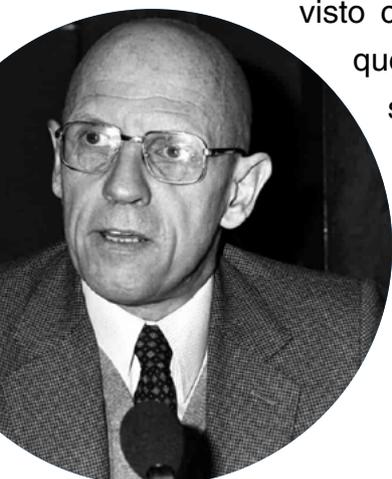
Na visão do filósofo contemporâneo, o poder é uma prática criada socialmente, sobre a qual está em constante mudança, a depender da realidade social de que se trata. O ambiente escolar institui a disciplina e o punitivismo como forma de controle pedagógico, como pode-se evidenciar na seguinte passagem: “É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com

que as pessoas aceitem tal situação. E dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor” (Tragtenberg, 1985, p. 69). **Foucault** considera

que as relações de poder estão inseridas em toda sociedade e elas promovem crenças e ações que vão além das instituições, visto que, estão vinculadas à coletividade, e às ações provocadas sobre si mesmas no âmbito relacional e por isso, também podem ser evidenciadas nas demais conjunturas institucionais, políticas e educacionais.

Outro acontecimento problemático que pôde ser pontuado, foi um caso envolvendo questões políticas e ideológicas, visto que estava próximo do momento das eleições presidenciais. O acontecimento se deu quando alguns alunos acusaram uma professora e outra funcionária de terem colocado um adesivo de Lula na parede da escola, sem autorização. Devido a esse tipo de acusação sem provas, o professor de Filosofia levou essa reclamação para sala de aula, ao dizer que estavam culpando duas pessoas inocentes e que isso poderia gerar um problema sério, visto que tratava-se de calúnia e difamação. Assim, o docente alegou que tinha visto nas câmeras e em nenhum momento a professora e a funcionária colocaram esse adesivo.

Além desses fenômenos citados anteriormente, houve outro grave problema, de aspecto infraestrutural. Durante um evento ocorrido na escola, perto do final do quarto bimestre, teve uma banda que se apresentou ao vivo na cantina da instituição, e devido as fortes vibrações sonoras, uma parte do teto do refeitório desabou, o que levou a causar medo nos alunos, professores e demais funcionários, embora ninguém tenha se ferido. A fim de evitar maiores estragos, por ordem da direção, o lugar da festa ficou



interditado durante alguns dias, para evitar situações de vulnerabilidade.

Portanto, foi com base nas observações e experiências vividas no estágio, que a autora deste relato e outros dois estagiários criaram a proposta de realizar uma entrevista, durante o intervalo das aulas, que tivesse como propósito dialogar com os alunos das demais turmas de Ensino Médio, a fim de perguntá-los sobre o que eles pensavam acerca da infraestrutura da escola, assim como sobre o que poderia ser melhorado na instituição, no ensino e, mais especificamente, na área de Filosofia e também no que diz respeito à didática dos conteúdos ministrados pelo docente ou sobre possíveis dúvidas acerca de algum assunto específico sobre os temas das aulas. Como por exemplo as seguintes questões: “Você gosta da disciplina de Filosofia? Se sim, qual foi o assunto ou filósofo que mais gostou?”; “Você acha os conteúdos de Filosofia fáceis ou difíceis de compreender?”; “Você considera que o professor de Filosofia tem uma boa didática?”; “Existe algum problema na escola que você acha que poderia melhorar em relação ao ensino?” e entre outras questões que ajudassem os discentes a desenvolverem algum tipo de reflexão e análise crítica, tanto sobre a disciplina, como também a respeito do ensino e da instituição em si.

Ainda que tenham acontecido vários eventos problemáticos, o estágio constituiu uma experiência relevante para a formação profissional da autora deste relato, pois este a permitiu analisar de forma presencial o contexto da rede de ensino público, na medida em que também foi possível observar a relação professor-aluno, bem como o pla-

nejamento, a didática e a metodologia pedagógica aplicada, a fim de colaborar com a construção da vivência enquanto docente.

No entanto, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas às questões políticas e pedagógicas no ensino público, à falta de investimento institucional, à defasagem da estrutura e organização educacional. Alguns pontos fracos que foram observados: falta de organização na prática educacional (como por exemplo, instabilidade, ausência de disponibilidade de salas adequadas e projetores), problemas metodológicos e pedagógicos, pouco aprofundamento nos conteúdos filosóficos, defasagem estrutural (parte do teto da cantina foi desabado), pouca merenda para os professores e alunos, falta de investimento público, atraso dos salários dos professores, entre outros.

Resultados e discussões gerais

Esta parte dedica-se a expor algumas respostas que foram obtidas através dos alunos, sobre as questões dialogadas com os alunos, por intermédio da entrevista, de forma interativa e integrativa, que já foi mencionada na metodologia e no desenvolvimento do relato de experiência.

Em um certo dia de estágio, durante o intervalo das aulas, a autora deste relato e outro estagiário elaboraram um questionário simples, com o propósito de realizarem uma entrevista com alguns alunos do Ensino Médio. Assim, perguntamos para eles o seguinte: “O que você acha do ensino integral da escola?”, “Você gosta da disciplina de Filosofia?”; “o que acha que poderia melhorar?”; “Vocês se identificam mais com o Empirismo ou o Racionalismo? E por que?”.

E eles responderam de forma muito similar da seguinte maneira: “Gostamos do ensino da escola, mas por ser integral chega a ser cansativo, porque ficamos o dia todo na escola”; “Eu gosto mais ou menos de Filosofia... na realidade, eu poderia gostar mais da matéria se o professor interagisse mais com a gente e se apresentasse melhor os conteúdos para nós”; “Eu gostei mais de Filosofia quando vieram os estagiários dar aula, porque eles interagiram mais com a gente”; “Na maioria das vezes o professor só pede para a gente pesquisar os assuntos de Filosofia por nós mesmos na sala de informática”; “Me identifico mais com o empirismo porque tem mais a ver com a minha realidade, acredito que conhecemos as coisas na experiência do dia a dia”; e por fim “Acho que a estrutura da escola poderia melhorar”. Através dessas respostas foi possível analisar algumas perspectivas críticas dos discentes em relação à infraestrutura escolar, ao ensino da matéria de Filosofia e também aos desafios que muitas vezes são vivenciados no cotidiano dos estudantes da rede pública de ensino.

Portanto, ao analisar as respostas dos alunos e indo por uma direção mais crítica acerca da relação do docente com os discentes, bem como ao observar a metodologia pedagógica, a didática aplicada no ambiente institucional, as questões estruturais da escola, os conteúdos específicos da disciplina de Filosofia, as demandas dos alunos por instrução e socialização, torna-se evidente que através de uma educação democrática, inclusiva, reflexiva, educativa e crítica, os professores também têm muito o que aprender com os alunos, visto que

as metodologias adotadas devem ser repensadas de modo que possa existir uma recíproca troca de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Paulo Freire: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (1996, p. 13-14). Através da dinâmica de ensino-aprendizagem, a experiência educacional pode se realizar de forma inteira, a fim de pôr em prática as teorias pedagógicas de maneira efetiva, ao compreender que para ensinar é necessário antes aprender, por meio da relação mútua entre os discentes e docentes.

Ao considerar essa análise crítica sobre a experiência teórica e prática do estágio supervisionado, podemos nos aproximar de uma conclusão que compreende as relações de poder e também de saber como parte de um processo histórico que tem como objetivo criar convenções coletivas, as quais possam ter a capacidade tanto de controlar a sociedade, como também de combater o controle hierárquico, a depender dos movimentos sociais e políticos que sejam adotados, como alternativa de busca pela mudança da realidade social, conforme Michel Foucault considera acerca das discussões e dos acordos que se estabelecem coletivamente, através de uma dinâmica processual e histórica.

Conclusão

Em síntese, a experiência de Estágio Supervisionado de Formação de Professores

II na instituição de ensino possibilitou a observação e a análise não só da estrutura escolar, como também das relações humanas que ocorrem entre os alunos, professores, funcionários e entre aqueles que também participam da conjuntura institucional.

Nesse sentido, ao utilizar a teoria de Foucault sobre as relações de poder existentes na escola, sob uma perspectiva crítica e filosófica, podemos considerar que o conflito do poder e saber na conjuntura escolar tende a ser mais complexo do que parece, tendo em vista que existem várias realidades e classes sociais diferentes (como por exemplo: pessoas da periferia, alunos que moram em zonas interioranas, proletários, entre outros) que convivem no mesmo ambiente educativo.

Embora a instituição escolar adote uma teoria e metodologia de ensino mais voltada para o viés democrático, pedagógico, sob uma linhagem educativa e crítica, ainda assim há desafios que devem ser superados sobre o que concerne às relações entre os alunos e professores, entre o Estado e os docentes, na forma como o conteúdo é abordado em sala de aula, etc.

Portanto, as relações de poder e saber na escola devem ser direcionadas não só para a teoria democrática, inclusiva e crítica, como também devem se direcionar à prática, com a finalidade de promover relações de boa convivência entre alunos, professores e funcionários de maneira ainda mais próxima da realização de um ideal que preza pela autonomia, solidariedade, empatia, inclusão e igualdade de direitos, mesmo diante das diferenças, de modo a descentralizar a figura das autoridades e a ampliar

o exercício da isonomia na escola, com o objetivo de também romper com qualquer relação de dominação e opressão, a fim de incentivar uma educação cada vez mais crítica e reflexiva.

Referências

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

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

TARDIF, M., LESSARD, C. A escola como organização do trabalho docente. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 1, n. 4. pp. 68-72, 1985. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>>

Memorial dos estágios supervisionados na pandemia: desafios, contribuições e a formação inicial

*Gleiciene Chaves Maia
Livia Sousa da Silva*

A decorative graphic on the right side of the cover features several overlapping circles in various shades of blue. A large, white, bold number '9' is positioned in the bottom right corner, partially overlapping a light blue circle.

9

INTRODUÇÃO

Neste memorial procurei estabelecer ligação entre minhas experiências pessoais mais significativas e a formação na graduação de Pedagogia. Com o principal objetivo de refletir sobre minha trajetória educacional, nos estágios supervisionados que realizei ao longo do curso e as aprendizagens acerca dos conhecimentos pedagógicos subjacentes.

Ao longo da graduação é obrigatório que o discente viva as experiências dos estágios supervisionados, este momento possibilita ao estudante desenvolver e aperfeiçoar habilidades teórico-práticos que aprendeu ao longo da formação, nesse sentido,

O Estágio em sua acepção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico [...] é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas [...] (Scalabrin; Molinar, 2013).

Este memorial nasceu da vontade de escrever de forma documentada tais vivências para que possam servir de provocação à reflexão a leitores futuros, sobretudo, docentes das disciplinas de estágio e discentes que se encontram as vias de inserção no estágio.

Fiz uso do método autobiográfico, que consiste na tessitura de conhecimentos sobre nós mesmos e nossas narrativas de vida. Segundo Benjamin (1980, p. 60 apud Cajueiro, Pina e Gonçalves (p. 65), “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história”.

Um documento autobiográfico, não é simplesmente a história de uma vida contada pelo próprio autor, essas narrativas são extremamente favoráveis para que o autor possa avaliar e organizar suas reflexões, escrever e registrar; esse método serve ainda como estratégia formativa, pois através do mesmo consigo elucidar e verificar situações que antes não havia percebido.

2 VIVÊNCIAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

A Lei n 11.788 de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu artigo 1º define estágio como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p.1).

Um das etapas mais importantes da vida acadêmica, ele é capaz de oportunizar as mais incríveis experiências. Ao longo da minha graduação fui oportunizada a estagiar nos diferentes níveis da educação básica. A faculdade de Educação possui em seu currículo cinco estágios supervisionados que são cursados ao longo da graduação o primeiro deles é o de *Gestão e coordenação pedagógica* - EGC, com carga horária de 68h; o *Estágio de Educação Infantil* - EEI dividido em dois semestres I e II, cada um com carga horária de 68h; e os Estágios no *Ensino Fundamental* - EEF também desenvolvidos em dois semestres, I e II, com a mesma carga horária dos demais. E, todos centrados na Escola.

2.1. O Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares

O estágio em gestão e coordenação é a primeira oportunidade que o discente tem que vivenciar outras realidades distantes do seu ambiente acadêmico, é realizado no 4º semestre do curso, e possui como principal objetivo “propiciar aos alunos a compreensão das bases teóricas e práticas no campo da gestão e da coordenação em ambientes escolares e dos órgãos dos sistemas de ensino” (ICED, 2023).

Sua ementa, disponibilizada no site da FAED, pressupõe: a) Inserção no cotidiano de instituições de ensino Fundamental e Médio; b) Compreensão das bases teóricas e práticas no campo da gestão e da coordenação em ambientes escolares e dos órgãos dos sistemas de ensino; e c) Elaboração do Relatório de conclusão do Estágio.

Da maneira como o currículo do curso de Pedagogia da Ufpa/Campus Belém está organizado por Eixos (Eixo 4 - Escola, cultura e democracia: perspectivas para a gestão democrática), chegamos a esse estágio assistindo outras disciplinas¹ que concorrem para a reflexão sobre a escola como espaço democrático, no que o trabalho do (a) gestor (a) é fundamental.

Minha jornada no Estágio em Coordenação foi remotamente², o que não me impediu de ter trocas com profissionais que me agregaram muito. Pude ouvir, falar e com-

preender a importância do coordenador para a escola, como atividade foi oportunizada a construir um *podcast com o tema Experiências Inovadoras: desafios e possibilidades na escola para a gestão com práticas participativas*.

Através desse trabalho, fui desafiada a conhecer o trabalho de dois profissionais – coordenadores escolares – os quais criaram projetos que mudaram a realidade dos educandos e da sua comunidade escolar. Convidamos um gestor de escola da rede municipal, de área ribeirinha de Belém, premiado pelo projeto da horta na escola; o outro diz respeito ao trabalho com juventudes periféricas, sobretudo negras, que também foi premiado. Com a confirmação de duas entrevistas, o grupo seguiu para o próximo passo que foi a produção do podcast.

Como estudante, sempre tentei aproximar minha trajetória na universidade com o meu cotidiano e qual seria meu papel na coordenação. Vivenciei o estágio em coordenação a partir da compreensão de diferentes dimensões de gestão (Lück, 2009), sob as quais um líder deve exercer. Desse ponto de vista, a atividade de gestão e coordenação escolar são muito mais que um trabalho meramente administrativo.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2012, p.766), corroboram apontando “as dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para

¹ Sociologia da Educação: Instituição Escolar; Gestão de Sistemas e Unidades Escolares; História da Educação Brasileira e da Amazônia; Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares; Abordagens Teórico-Methodológicas do Ensino de História e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares (ICED, 2023).

² Por conta da realidade da pandemia de covid-19, instalada naquele momento.

realizá-las e a falta de formação específica”.

Fico satisfeita de saber que, para além de contribuir com o meu processo de aprendizagem acerca da rotina, atribuições, e desafios da atividade profissional da gestão e coordenação escolar; é ter constituído, a partir da produção do podcast, com um material didático-pedagógico, que pode vir a colaborar com a formação de outras colegas, professores em formação.

2.2 Estágio na Educação Infantil I e II

O Estágio na Educação Infantil (EEI) é dividido em duas fases, o EEI I é cursado no 5º semestre, com carga horária de 68h. Sua ementa consiste na: a) Inserção no cotidiano de instituições de Educação Infantil; b) Investigação colaborativa dos fazeres (práticas educativas e pedagógicas) no cotidiano das instituições de Educação Infantil; e c) Elaboração de projeto de intervenção.

Diante da pandemia que vivemos não podemos estar em sala, e esses estágios também se deram de forma remota. Então, minha aproximação com a realidade e cotidiano das salas de educação infantil se deu por meio de atividades de leituras, discussões e síntese crítica de três textos que falavam sobre a importância do estágio e da formação de professores; seminário que abordou o campo de experiência o eu, o outro e o nós e seus respectivos objetivos de aprendizagem para crianças de 4 anos 5 anos e 11 meses, com um resumo escrito respectivo.

Reconheço as perdas irreparáveis dadas pelo “estágio remoto”, pois como futura do-

cente preciso conhecer bem todos os campos de experiências, nos quais os alunos terão que vivenciar ao longo de sua formação; e o reconhecimento da sala de aula como um lugar de construção de saberes, descobertas e reinvenção. Que vise a superação de uma escola com ensino tradicional que vê o aluno como um receptor de conteúdos que estão nos currículos.

Aprendi nesse estágio que as salas de aula não precisam ser espaços de rotinas e de atividades mecanizadas elas podem e devem ser lugares lúdicos e onde os saberes são transformados em novas experiências. Sobretudo, na Educação Infantil, o cuidado, o brincar, o lúdico e as aprendizagens são indissociáveis. O que está garantido legalmente (BNCC, 2018).

Refletir sobre o trabalho com esses campos de experiências, me fez perceber que as crianças precisam ter na escola um lugar de possibilidades para brincar, de criação de regras, autonomia e interações sociais.

No EEI II, cursado no 6º semestre, também com carga horária 68h, e que de maneira complementar ao EEI I, possui como ementa: a) Execução de projetos de intervenção em instituições de educação infantil; b) Elaboração de trabalho acadêmico para fins de socialização da reflexão\problematização das experiências de estágio em instituições de educação infantil; fui desafiada a questionar sobre como as crianças aprendem? Nesse sentido, realizamos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a EI e apresentei um trabalho sobre um dos campos de experiência - o eu,

³ Para ter acesso ao conteúdo dos podcast, basta acessar: Experiências Inovadoras: desafios e possibilidades na escola p/ a gestão c/ práticas participativas. In: <https://shre.ink/nZvr>.

o outro e o nós, pelo qual pude aprender que, este campo de experiência trabalha a necessidade de criar oportunidades para que os educandos possam construir interações com as outras crianças e adultos, também aprender a lidar com seus sentimentos.

Também foi muito significativo o relato de experiência da convidada, uma professora formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará, que trabalha a 25 anos na Secretaria Municipal de Educação, exercendo a docência somente na EI. Nessa ocasião, a convidada falou um pouco de seu olhar sobre o exercício da profissão, seguiu explicando a rotina da escola e os horários para cada etapa, acrescentou também sobre uma das metodologias que eles aplicam em sala que se chama “a exploração dos cartazes” que consiste em ler os cartazes que tem as seguintes frases: “O que vamos fazer hoje?”, “Quem pode ajudar a professora?”. Segundo a docente, esse material serve de estímulo para que as crianças possam ter mais autonomia para as atividades que a professora for propor. Disse que o professor precisa ter um olhar carinhoso e sensibilidade de ouvir o educando. Sua fala trazia um viés amoroso da atuação do pedagogo.

Preciso frisar que o ensino remoto impossibilitou de ter momentos de vivências importantes no “chão da escola” a troca de saberes que é tão significativa infelizmente não houve.

2.1.3 Estágio no Ensino Fundamental I e II

O EEF I foi cursado no 7º semestre, com

carga horária de 68h, e ementa: a) Inserção no cotidiano de instituições de Ensino Fundamental; b) Investigação colaborativa das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental; c) Elaboração de projetos de intervenção. Sua carga horária é de 68h, ele é a última etapa de todos os estágios. De forma complementar, o EEF II, com a mesma CH de 68h, e com a ementa: a) Execução de projetos de intervenção nas instituições de Ensino Fundamental; b) Elaboração de trabalho acadêmico para a socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em escolas do Ensino Fundamental.

Via de regra esses estágios devem possibilitar a problematização da realidade escolar, constituir projetos de intervenção, a execução desse projeto e posterior socialização. Também é preciso dizer que sua localização no currículo junto com as disciplinas de ensino⁴, é intencional, de modo que, o estágio seja um artefato articulador de disciplinas no currículo, e desses conhecimentos para com a problematização e intervenções propostas.

Iniciamos a disciplina com o estudo da BNCC do EF – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem aponta para a necessidade articulação com as situações vivenciadas na Educação Infantil.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação,

⁴ Disciplinas do 8º semestre: Matemática nos Anos Iniciais, Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, História nos Anos Iniciais, Geografia nos Anos Iniciais, Ciências nos Anos Iniciais e Estágio no Ensino Fundamental II.

como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço.

A partir desse estágio pude vivenciar uma certa experiência um pouco mais “concreta” de aproximação com uma escola. Nós acompanhávamos as aulas que aconteciam através do aplicativo WhatsApp, às quintas-feiras das 14:30 às 16:00, em uma turma EF I, da rede estadual, situada no bairro do Paar em Ananindeua, zona metropolitana de Belém.

Minha primeira atividade formal, como estagiária, ocorreu duas semanas após eu acompanhar a turma, claro que não tinha um diagnóstico fechado que me permitisse identificar as dificuldades que a turma tinha, minha investigação começou primeiro pelo depoimento da professora e depois com minhas observações. A turma tinha muita dificuldade com a oralidade, até as perguntas sobre o dia a dia eles tinham dificuldade em responder, e como eram engessados pelo livro didático.

Como as atividades eram sempre tiradas do livro, pensei em agregar valor aos educandos, então sugeri que eles trouxessem histórias sobre nossas lendas contadas por seus familiares e cada umalaria um pouquinho do que aprendeu. Em condições “normais” essa atividade lúdica seria realizada no parque da escola embaixo da mangueira, sem a pressão da sala eles ficariam mais tranquilos e confiantes para falar

Como futura pedagoga e pelas experiências nas disciplinas de estágio até aqui,

aprendi que preciso sempre conhecer o Projeto Político e Pedagógico - PPP da escola e a realidade das turmas e dos meus alunos, de modo a atuar de maneira a prover aprendizagens prazerosas e significativas. Planejar uma aula requer dedicação e exige do professor inovação e criatividade, como fazer uso de jogos e atividades lúdicas que despertem no educando a vontade de participar.

No EF II, que foi o último dos estágios supervisionados, a professora nos deu lições gerais do que se tratava o estágio no fundamental II e seus objetivos de aprendizagem. Ao longo das semanas fomos orientados a formar duplas para tratar assuntos relacionados ao livro Ensino Fundamental: da LDB à BNCC⁵, que possibilitou aprofundamento do conhecimento desse segmento de ensino.

Cada dupla propôs um projeto educativo, no meu caso sobre o Papel formativo da Geografia no Ensino Fundamental, ocasião em que tratei da relação entre geografia e tecnologia para uma turma de 5º ano do EF. Já que, desde muito pequenos somos impactados por transformações sociais e urbanas. Ressaltando a importância dos alunos do quinto ano em conhecer o bairro onde fica situada sua escola, o projeto tinha como título: “Conhecendo o bairro que fica minha escola”, com finalidade de identificar e analisar o bairro onde está situada a escola e explicar as transformações ocorridas ao longo de um período e a história da localidade.

Também nos foi solicitado a elaboração

⁵ O livro Ensino Fundamental: da LDB à BNCC é uma coletânea de artigos sobre o EF, organizado pelas pesquisadoras Ilma Passos e Edileusa Silva.

de um plano de aula, e em consequência do projeto supracitado, construí uma sequência didática de três aulas para o 5º ano, na qual desenvolveríamos as quatro categorias geográficas.

Como metodologia, os alunos fariam um passeio a pé pelos arredores da escola, para que pudessem compreender as mudanças sociais, políticas e econômicas que o bairro vem sofrendo ao longo do tempo. Como forma avaliativa propus duas rodas de conversas: a primeira para identificar o conhecimento prévio dos educandos e a segunda para analisar se houve fixação do assunto, trabalhos em grupo. Houve uma simulação de aula de cinco minutos para meus colegas de turma, como se eles fossem crianças de 10 anos. Atividade pela qual a professora pode contribuir com nossa performance na docência sugerindo mudanças e ressaltando pontos positivos do trabalho.

CONCLUSÕES

Neste memorial sobre os estágios que realizei ao longo de minha graduação, fui oportunizada a fazer descobertas e pensar mais criteriosamente sobre a forma como vou atuar na Educação escolar, sobre o papel social que o coordenador e professor possuem, e da escola como espaço formativo.

Esse documento autobiográfico possibilita inscrever acontecimentos na história, que não estão encerrados na minha vida pessoal e acadêmica, mas em um contexto de formação histórico, tal qual foi o período pandêmico, e o quanto ele colocou à prova o tradicionalismo, resistência à incorporação das novas tecnologias ao ambiente

de aprendizagem, tanto no ensino superior, que poderia ter se valido de recursos variados para estabelecer o estágio de forma remota, como da escola básica para prover o acesso à educação ainda que não de forma presencial.

Tranquillizo-me com Nóvoa (2009, p.14), por nos apresentar uma perspectiva de “desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”, quer dizer, que para além da minha formação inicial, a prática profissional, o convívio com professores mais experientes, a humanização, o trabalho em coletivo na escola e a responsabilidade social e protagonismo da escola em sua comunidade, são todos aspectos de formação ao longo da vida, que irão dirimir as possíveis lacunas deixadas pela formação inicial .

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: L11788 (planalto.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Início (mec.gov.br)

CAJUEIRO, D.D.S.; PINA, E.A. GONÇALVES, T.V.O. Reflexão sobre a ação: experiências

formativas de professores sobre a aprendizagem escolar. **Amazônia | Revista de Educação em Ciências e Matemática** | v.17, n. 39, 2021. p. 61-72. Disponível em:

8899-38604-1-PB.pdf

ICED – Instituto de Ciências da Educação, 2023. Disponível em: [PPC, Matriz Curricular e Ementas \(ufpa.br\)](#). Acesso em: 28 de setembro de 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p.115-143.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. **O/a coordenador/a pedagógico/a: aportes à proposição de políticas públicas**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://shre.ink/nJeR> . Acesso em: 22 abr. 2015.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**. Revista Científica UNAR. Vol. 7, Nº 1, 2013. Disponível em: [3 a importancia da pratica estagio.pdf](#) (revistau-nar.com.br)

Construindo a identidade docente: o início de uma jornada na escola estadual dom Nivaldo Monte

Victor Enzo Fontes Câmara ¹

José Icaro Paula Bezerra ²

Leonel França Maia ³

Marcos Saiande Casado ⁴

10

1. Introdução

Primeiramente, cabe-nos aprofundar acerca dos objetivos gerais deste estágio inicial. Esse primeiro contato dos estudantes com o seu futuro ambiente de atuação é caracterizado como um conhecimento prévio, a base para a futura atuação profissional, que é a observação e - conseqüentemente - as reflexões, diálogos com os principais profissionais em questão, a coordenadora pedagógica, o diretor, o coordenador da área de humanas e supervisor de campo, assim como também o orientador de estágio. Possíveis participações em atividades com a permissão ou convite de algum profissional do ambiente, entre outras coisas.

A escolha do campo de estágio se configurou a partir da necessidade de estarmos inseridos no contexto escolar que permitisse acesso favorável para conosco. A Escola Dom Nivaldo Monte é uma escola modelo no que diz respeito a educação de Ensino Integral, localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN), na cidade de Parnamirim, no bairro de Emaús, se caracteriza pelo constante crescimento abrigando a população de classe média. O nosso estágio foi realizado em nove dias letivos, no horário das 07h30 às 12h, totalizando 40 horas e 50 minutos.

Destacamos a importância de unir a teoria com a experiência prática e como ambas possuem equivalência à formação profissional. Para Pimenta e Lima (2006) a relação dialética entre teoria e prática é necessária para compreender as diversas dimensões que se originam na experiência do estágio de formação de professores. Podemos observar esse argumento na seguinte

passagem do texto *Estágio e Docência*:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (Pimenta; Lima, 2006, p. 12-13.)

Desse ponto de vista, podemos compreender de melhor maneira a prática educativa, seu real significado e suas implicações no processo de formação de licenciandos. Segundo as autoras,

[...] um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. (Pimenta; Lima, 2006, p. 12-13)

Sendo assim, o texto consegue dialogar com nossa experiência enquanto estagiários e nos guiar em determinados aspectos sobre o que é ser e agir no ambiente profissional.

2. A vivência do estágio supervisionado

Ao chegarmos no primeiro dia de estágio, fomos bem acolhidos por todo o corpo docente e os demais funcionários da escola. Na primeira recepção, devido a compromissos do nosso professor supervisor junto à Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), ficamos na companhia da professora que atua como, denominada pela escola, suporte pedagógico. Conhecemos o ambiente escolar e sua estrutura física que apresenta em sua composição espaço

amplo com corredores abertos, área externa com bebedouros, lixeiras, mesas, área verde agradável, salas em um mesmo nível arquitetônico de fácil acesso, visando destacar a continuidade entre os corredores, permitindo acesso facilitado para todas as salas.

Imagem 01 - Área de Convivência da Escola.



Fonte: acervo pessoal. a acessibilidade.

Em sua estrutura geral a escola dispõe: biblioteca Jorge Amado; sala de descanso direcionada aos alunos; coordenação; reprografia e financeiro; sala de pós-médio; sala de estudos dos professores; sala de distribuição de material; laboratório de ciências; sala de projeto de vida; almoxarifado; refeitório; sala de jogos; banheiro para alunos; 6 salas de aulas: matemática, educação física, língua inglesa e espanhola, língua portuguesa, biologia, química, física, sociologia, história e filosofia; quadra poliesportiva; laboratório de informática; sala dos professores; sala de recurso multifuncional; direção; banheiro dos professores e secretaria.

Todas as salas são sinalizadas com cartazes em libras e suas demarcações, muito bem elaboradas, devido ao fluxo de

mudança de salas em que os alunos realizam, os professores ficam fixos nas salas.

Imagem 02 - Cartaz em libras



Fonte: acervo pessoal.

Apesar de apresentar uma boa estrutura de forma geral, destacamos que não são todas as salas de aulas que apresentam bom funcionamento. Algumas ressalvas são: sala de pós-médio, sala de jogos (a instituição possui a intenção de melhorá-la) e a sala “projeto de vida”, a qual encontra-se desativada devido a suspensão do Novo Ensino Médio.

A escola possui banheiros limpos, com sabonete líquido, papéis, ocorre a manutenção da limpeza no decorrer do dia. Devido à questão das salas fixas das disciplinas escolares, os estudantes realizam o trânsito para os locais das aulas de forma autônoma.

Uma sala que merece destaque é a de Recurso Multifuncional, que atende as demandas dos alunos que necessitam de uma atenção mais específica de acordo com suas necessidades. Cada aluno que possui

determinadas necessidades em suas especificidades pode obter o acompanhamento duas vezes por semana, com 50 min por dia.

Ainda sobre a observação da estrutura, notamos que, em relação ao almoço, a instituição Dom Nivaldo Monte oferece cardápios fixos para cada dia da semana. A escola disponibiliza alimentação adequada aos estudantes - ainda mais nesse contexto de educação integral, o qual necessita de pratos nutritivos. Além disso, nos foi relatado pela professora que atua no suporte pedagógico, que com o objetivo de evitar possíveis tumultos durante o momento do almoço, há uma dinâmica consolidada. Para cada dia, as turmas são organizadas em ordem de prioridade, com revezamento diário entre elas.

Realizamos a leitura de um dos documentos da instituição escolar - o Projeto Político Pedagógico (PPP) - o qual apresenta: a história do ambiente de ensino em questão, sua caracterização, a justificativa do projeto, objetivo geral, finalidade, concepção de ensino, relação professor-aluno, perfil do aluno ao qual é atendido, referencial teórico metodológico, proposta curricular, objetivos gerais por áreas do conhecimento, objetivos específicos por disciplina, metodologia de ensino da escola, ementa, entre outras coisas acerca da organização e funcionamento do colégio.

Nos encontramos com o professor de geografia e coordenador da área de ciências humanas da instituição. O acompanhamos na sala de estudo dos professores para que pudéssemos observar o processo de desenvolvimento criativo na elaboração

de um plano de aula.

Pudemos observar que a elaboração do plano de aula do professor é baseada em um sistema bimestral, devido a uma demanda da escola que funciona em tempo integral, sendo seu plano de aula em outras instituições de ensino elaborado em um plano trimestral. Tivemos a oportunidade de vivenciar apenas os planejamentos individuais. Após o encerramento da greve de professores do estado do RN, no início do ano letivo de 2023, ao retornar às atividades, o planejamento coletivo foi afetado em decorrência de alterações do calendário das atividades escolares.

A escola adotou o modelo curricular do Novo Ensino Médio (NEM). Segundo a gestão da escola, não foi possível retornar ao modelo do ensino médio tradicional, tendo em vista que não foram expostos outros indicativos de orientação curricular por parte da Secretaria Estadual de Educação do RN. Além disso, por ser uma escola de tempo integral e assumir a inclusão social como um aspecto fundamental das suas práticas cotidianas, observamos que os professores empregam estratégias didático-pedagógicas com a finalidade de contemplar as necessidades dos estudantes. Também é possível observar, ainda, o trabalho com eixos integradores, no qual as disciplinas se interligam e fazem conexões de forma interdisciplinar.

A escola possui em seu corpo docente sete professores que possuem habilidades específicas voltadas à educação especial. Os docentes estão atualmente distribuídos em diferentes âmbitos da escola - coordenação e agentes pedagógicos - e

destacamos também que o corpo discente é composto por alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Novamente fomos acompanhados pela professora que atua no suporte pedagógico, a fim de conseguirmos observar mais sobre suas funções. Constatamos que o processo de realocação de alunos em outras turmas é opção que a escola adota quando detectado caso bullying ou outras formas de violência. Vale observar que os alunos podem solicitar, junto à coordenação pedagógica a mudança de sala, e o pedido é analisado pelo corpo docente que tem o papel de deferir ou indeferir os eventuais requerimentos.

Em um momento com a coordenadora pedagógica, conseguimos obter a informação de que a escola, atualmente, se encontra em parceria com uma universidade particular do Estado do Rio Grande Norte, com realizações de acompanhamento psicológico, circuitos de palestras, atendimentos pontuais, entre outros.

Em um outro diálogo entramos em um assunto um pouco mais delicado, ao tratar sobre a evasão escolar, porém, a escola não possui números significativos que apontem para tal. Em questão da evasão, entramos numa pauta social, a condição econômica familiar e, segundo as informações de parte do corpo docente, ocorreu um maior destaque na condição social da classe média, o que também pactuou de forma positiva para dados pouco simbólicos ao se tratar da evasão. Mas destaca-se que a busca por educação em tempo integral não continua com a mesma intensidade de anos anteriores.

Devido aos ataques recorrentes nas escolas públicas em todo o território brasileiro nesse período de realização de nosso estágio, a escola sentiu também a necessidade de adotar medidas de segurança mais rígidas e de maior eficácia, como forma de prevenir qualquer acidente futuro. Vale salientar que mesmo a escola não possuindo em seu histórico casos de violência física, o contexto geral provocou essa mudança na rotina escolar.

Em decorrência disso, ao entrar na escola pela manhã nos deparamos com o número de alunos significativamente reduzido, devido à preocupação dos pais e responsáveis com a data relacionada a “comemoração” do atentado de Columbine. Mais uma vez o corpo docente enfrentou um problema que precisou ser solucionado de prontidão elaborando uma nova atividade que englobasse todas as turmas de ensino médio. Nesse dia letivo foi selecionado um filme de animação para apresentação e realização de uma atividade de reflexão por parte dos estudantes.

Aguardamos a chegada de nosso professor supervisor para acompanhar mais um dia de seu planejamento de aula. Podemos perceber uma conversa mais fluida e límpida com o professor após o primeiro contato, permitindo um debate mais próspero. Fomos apresentados ao material de formação continuada da disciplina de Sociologia intitulado: Moderna em Formação Sociologia publicado pela editora Moderna. Material disponível como forma de capacitar continuamente e de profissionalizar as equipes, atualizando e ampliando os conteúdos com as novidades e oportunidades de me-

lhorias para uma educação mais eficiente.

Uma outra atividade que tivemos a oportunidade de participar de modo efetivo foi o programa Jovem Senador, que se destina a estudantes de escolas públicas estaduais de ensino médio de todo o país. O programa, ao todo seleciona, 27 alunos, um de cada unidade da Federação, para passarem uma semana em Brasília conhecendo e vivenciando no Senado o trabalho dos parlamentares.

A seleção consiste na elaboração e submissão de uma redação. O tema adotado deste ano foi Saúde Mental nas Escolas Públicas. Para participar, o aluno deve estar matriculado e frequentar escolas públicas da rede estadual de ensino regular ou integral; ter, no máximo, 19 anos completados até 31 de dezembro do ano vigente; e ter disponibilidade para participar da Semana de Vivência Legislativa, no período de 21 a 25 de agosto, em Brasília.

A seleção é realizada em duas etapas, sendo uma estadual, na qual as escolas encaminham a melhor redação a secretaria de educação do estado, que por sua vez define os três melhores textos, sem promover nenhuma classificação. Na segunda etapa, o Senado seleciona o melhor texto de cada estado. O autor ou autora da redação escolhida se torna um Jovem Senador⁵ ou Senadora, representando seu estado ou o Distrito Federal.

Neste contexto, fomos convidados a compor a banca de seleção do programa. O convite foi realizado pelas professoras de língua portuguesa e de língua inglesa. Vale destacar que as redações foram analisadas inicialmente pelas referidas professoras com

o objetivo de fazer uma primeira seleção de candidatos. Houve, também, uma segunda avaliação realizada por nós, com vistas a oferecer uma análise imparcial. Esse momento significou um aprofundamento com as atividades extraclasse da escola e representou uma valorização do trabalho realizado pelos estagiários.

Acompanhados pelo nosso supervisor, compreendemos de forma mais aprofundada como realizar um planejamento de aula. Podemos conhecer de forma mais próxima sua rotina diária na escola. É importante salientar que os professores possuem 10h semanais para planejamento que são divididos entre plano de aulas e atividades extraclasse; as atividades extraclasse incluem formação continuada ou outras atividades que sejam referentes ao processo construtivo profissional dos professores.

Também conhecemos o percurso acadêmico do nosso supervisor de campo e sua trajetória até o ensino integral na respectiva escola. O professor possui graduação em licenciatura em Geografia pelo IFRN, além de mestrado e doutorado em Geografia pela UFRN. Seu campo de pesquisa é único e inovador a nível nacional, integra o grupo de pesquisa Linguagens da cena: imagem, cultura e representação (UFRN) e é professor efetivo de Geografia da Secretaria Estadual de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Rio Grande do Norte, atuando no Ensino Médio de Tempo Integral.

Ao encerrar este primeiro momento no campo de estágio, aprofundamos mais o diálogo com o nosso supervisor. Ele nos contou um pouco suas experiências no decorrer de sua trajetória dentro do ambien-

te educacional até o momento presente. O diálogo foi proveitoso, pois pudemos perceber coisas as quais envolvem a carreira de professor, juntamente com suas impressões pessoais e profissionais. Segundo André (1995) esse quadro entra em consonância com os fundamentos da pesquisa de tipo etnográfica realizada em contexto escolar, tais como: observação participante, interação pesquisador e objeto pesquisado, foco no processo e preocupação em registrar significado dos eventos observados.

Conforme Pimenta (2006), o estágio supervisionado se constituiu, para nós, como um importante espaço de pesquisa, que envolveu o estudo, a análise, a problematização e a reflexão a respeito da escola e do seu cotidiano. Esse primeiro estágio, certamente, nos permitirá atuar de forma propositiva em soluções dos problemas que às situações de ensinar e aprender nos apresentarão futuramente.

3. Considerações finais

Após o período de realização do Estágio Supervisionado para Formação de Professores I (Ciências Sociais/Filosofia), nós podemos pontuar que se tratou de uma experiência muito proveitosa. Além da ótima recepção e tratamento que recebemos por parte do corpo docente, a observação, os diálogos e as leituras nos possibilitaram momentos para análises e reflexões que nos permitiram um aprofundamento do que estávamos objetivando nesse primeiro estágio.

Tratando-se de uma instituição de

ensino público e apesar de todos os quesitos pontuados de maneira positiva, cabe reconhecer que o ambiente educativo não possui os mesmos recursos materiais e de pessoal que as escolas da rede privada possuem. Isso pôde ser observado, por exemplo, pela ausência de profissionais de apoio psicológico e pedagógico na escola que realizamos o estágio. Os estudantes ainda não têm a oportunidade de acessar sessões de conversas com estes profissionais a fim de poderem verbalizar seus possíveis dilemas - não necessariamente no sentido negativo da palavra - dentro de seu ambiente de formação básica.

O primeiro contato como estagiários na Escola Estadual Dom Nivaldo Monte, em relação à construção de nossa identidade docente, oportunizou aprendizagem que ultrapassam a simples ideia que reduz o trabalho docente ao cotidiano da sala de aula. Aprendemos com a relação estabelecida entre funcionários, professores e alunos promove uma cultura do cuidado e do respeito mútuo. Percebemos que o trabalho colaborativo entre a gestão da escola e os professores têm como objetivo permitir a realização de atividades que busquem dialogar mais de perto com os estudantes. Sendo assim, esse cenário nos marcou de forma indelével à nossa trajetória formativa.

O estágio é um ponto de observação privilegiado, pois permite olhar a escola de uma perspectiva bastante singular. O aluno estagiário pode verificar os dilemas, acertos e erros próprios da ação humana. Percebemos o quão é necessário e urgente for-

¹ Programa Jovem Senador Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/10/abertas-as-inscricoes-para-o-programa-jovem-senador>. Acesso em: 29 abr. 2023.

talecer o ensino público em todas as suas dimensões, inclusive despertar o senso de urgência na comunidade escolar de componentes curriculares como a sociologia. Este primeiro contato com o estágio nos permitiu uma gama de saberes e experiências que não podem ser exploradas de maneira total em uma sala de aula dentro da universidade.

Para tanto, foi necessário o deslocamento diário e a convivência com o organismo que se constitui a esfera escolar para conhecer e aprender como lidar nas mais desafiadoras situações que a docência pode proporcionar, tais como: o cuidado, a dedicação e até mesmo as chamadas de atenção para com os alunos, que são atitudes que permitem aos estagiários um novo olhar sobre o processo educacional. Igualmente importante foram os momentos que exigiram dos estagiários maturidade e profissionalismo para dialogar com as questões difíceis da rotina escolar. Mesmo de modo passageiro houve momentos de descontração que mostram o lado gratificante de ser um educador que pertence a uma comunidade escolar.

Por fim, vale ressaltar que a nossa participação no trabalho extracurricular, comissão examinadora Jovem Senador, além de ser benéfica aos alunos da escola, pois fomenta práticas de leitura, escrita e senso crítico, nos proporcionou o estabelecimento de laços profissionais com os professores e a percepção de que um educador ocupa diferentes posições frente às mais diversas situações presentes em uma instituição de ensino.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-26.

KERN, Eduarda Bonora; [et al]. **Moderna em formação: sociologia**: livro do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, Goiás, 3(3 e 4), 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? Cortez Editora, 2012.

Carta aberta



Carta aberta à uma coordenadora pedagógica

Carolaine Maria dos Santos



1

Natal, 19 de Julho de 2022.

Querida Coordenadora Pedagógica,

Antes de iniciar a escrita desta carta, quero me apresentar. Sou nordestina, tenho 25 anos e sou estudante do Curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, e que por quarenta horas participei na prática do estágio curricular obrigatório em Gestão/Coordenação Pedagógica, que faz parte da grade curricular do curso, para que a prática venha somar aos nossos conhecimentos teóricos ao longo do curso.

E por estar em formação, eu, em minha visão de mundo e de uma pessoa que gosta tanto de escrever, gostaria de lhe dizer e lhe contar dos sentimentos cultivados, mas como não sou tão boa em falar, venho por meio desta carta descrever minhas percepções com o intuito de incentivá-la a seguir em frente. Seu trabalho é digno de aplausos, por que não?

Em sua vida foram muitos desafios a serem superados, com muita garra e incentivo de sua família. Hoje, depois de tantos momentos bons e ruins, é admirável sua perseverança em seguir adiante, e que bom né? Você não desiste de seus objetivos, sempre está em busca de se desenvolver, se aperfeiçoar e cada dia mais a se superar.

Em nossas vidas, várias circunstâncias são vivenciadas por nós e são muitas as pessoas que passamos a conhecer, mas nem todas elas são marcantes nesse nosso caminhar escolar. Embora isso, por que seu trabalho não é valorizado pelos nossos governantes? Por que são tão poucas as vozes para falarem a seu favor, ou investir nas melhorias para impulsionar o seu trabalho mediador e de muita importância em nossas escolas? E por que a luta como forma de representação não é tão expressiva, e assim como a profissão de nossos docentes, em nosso país são marcadas por tamanha desvalorização? É assim a sua realidade e a de muitas outras colegas de profissão.

A principal palavra de hoje, querida coordenadora, é gratidão, por tanto compartilhado, por tanto vivenciado, por estar presente sempre que os desafios aparecem. Sua garra e perseverança orgulha não só uma equipe ou uma só escola em questão, mas demonstra a importância do que é feito por amor e dedicação, como é importante a criação de um ambiente onde além da fala, há a escuta, há, nesse meio, muitas relações e sentimentos, envolvidos e desenvolvidos, é no seu acolhimento, pulso firme e na sua compreensão, que se desenvolve a união de uma equipe, é nas propostas de mediação que as dificuldades são enfrentadas em conjunto, é com o apoio do seu papel articulador e de suas ações, que tanta aprendizagem e tanto conhecimento é perpassada para tantos jovens cultivarem novas perspectivas de vida, por meio da educação e do saber.

Hoje lhe peço, não deixe de acreditar que as coisas vão melhorar. A educação necessita dessa parte da nossa população que nunca deixa de lutar e que nunca deixa de acreditar nas possibilidades, que a educação pode nos proporcionar como um todo, que as múltiplas

tarefas e que sua rotina diária exaustiva, não tire o brilho do seu olhar e o sorriso de seu rosto.

Podemos aprender muito através dos seus ensinamentos, principalmente em registrar todos os acontecimentos. Seu papel de coordenadora é multiplicar o ensinar, é estar aberto a tudo que vier, é ser, em tantas situações corriqueiras do dia, muito mais que Coordenadora, é em muitos momentos ser Diretora, conselheira, orientadora, professora, mãe, médica, mediadora de conflitos, porto seguro, amiga e inclusive confidente.

Seu papel como coordenadora vai muito além do que significa ser uma Coordenadora Pedagógica, e ainda sim, você precisa tirar um tempinho para brincar e se divertir. Mesmo com tantos compromissos e demandas, te vejo sempre em busca de melhorias, na inclusão e na participação de todos, além de buscar nas adversidades, um tentar mais uma vez, um amanhã será um dia melhor, essas são algumas de muitas das suas particularidades e potencialidades.

Escrevendo esta carta em meio a tantas observações e reflexões percebidas por mim, percebo que tudo isso já assinalado mais acima, só nos faz entender que sua atuação eficiente e eficaz, nos faz querer e buscar o nosso melhor. E quando pensar em desistir, lembre de tantas vidas e tantas aprendizagens compartilhadas por meio de sua função, seja na sua atuação em conjunto com a gestão escolar, na assistência aos discentes, aos docentes, a comunidade escolar, se mobilizando em um processo de construção, percebendo suas limitações, mas não se limitando somente a instrução, assim como sua contribuição nas inovações.

Sabemos que o caminho é longo e árduo, mas que tenhamos esperança.

Hoje te escrevo esta carta, como forma de expressão, incentivada pelas suas palavras e suas ações, que nos trazem muitas lições, e pela sua importância em nossas vidas e em muitas outras que virão.

Muitas vezes os alunos dizem ter medo de sua postura profissional, eles comentam: Ah lá vem aquela que dá bronca! Não enfrenta ela, senão ela vai te dar suspensão! Cuidado ela manda chamar os seus pais!

Mas devo dizer que me lembro muito de tantas frases suas que só demonstram o cuidado e sua preocupação com os alunos e alunas (meninos/meninas voltem para suas salas, saiam dos corredores, estudem, saiam da chuva, cuidado para não se machucar com essas brincadeiras, cadê seu caderno, me mostre as atividades), penso que mesmo eles dizendo as frases do parágrafo anterior, eles te respeitam e admiram essa mulher forte que consegue coordenar e comandar, colocar uma escola inteira para funcionar, pelo menos é nisso que eu gosto de acreditar.

No mais me despeço e com alegria eu repito mais uma vez, Gratidão.

Acrescento mais abaixo alguns versos escritos por mim em sua homenagem:

De Início Um Medo, Uma Angústia
Conhecer O Novo Isso Muito Me Custa
Quarenta Horas Parece Ser Tanto
Mas Quando Aprendemos O Tempo Passa Voando
Para Tudo Se Tem Um Jeito
É Mais Ou Menos Sobre Isso
Ser Coordenadora Não É Fácil
Mas Vale A Pena O Risco
Conviver Por Dez Semanas Numa Coordenação
É Aprender Que O Seu Nome Acaba Virando Bordão
É Aprender Que A Organização
Assim Como O Registro Deve Ficar De Lição
E Quando Muitas Pessoas Dizem Boa Sorte
Eles Não Imaginam O Quanto Nós Somos Fortes
Não Sentem O Prazer Quando Algo Evolui Ou Funciona
Embora Por Traz O Trabalho Foi Tanto
Que Quem Ouvir Se Emociona
Não Gosto De Pensar Que Nada É Em Vão
Ser Coordenadora Está Aí Como Exemplo Então
O Caminho É Árduo
E Não É Brincadeira Não
O Esforço Faz Mesmo Parte Dessa Digna Profissão
No Meio Disso Tudo Quantos Saberes Estamos A Formar
Em Nosso Dia A Dia, Só Basta Acreditar
E Compreender Que Faz Parte
Ser Coordenadora Pedagógica Também É Arte.

Saudações.

Artigos



A importância dos modelos didáticos de anatomia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede básica na Escola Estadual Castro Alves

*Paulo Henrique Andrade Camara
Meyrielli Suzane Matias de Piava
Hadssa Layla Bezerra
Gerson Lenno Cabral da Silva
Jadson Denes Costa Menezes*

1

RESUMO

Este trabalho foi realizado na Escola Estadual Castro Alves, localizada no município de Natal, partindo da importância da valorização dos laboratórios de ciências nas escolas, bem como dos materiais didáticos disponíveis nele. Dentre esses materiais, foram destacados os modelos anatômicos, que a escola já possuía, e complementares, promovendo momentos de interação com esses exemplares para os alunos e os questionando a respeito deles para analisar a importância do uso dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de sistemas anatômicos e fisiológicos. Por meio de uma atividade de sondagem, rodas de conversas e questionários foi possível observar tanto os conhecimentos prévios dos alunos quanto perceber os motivos pelos quais essas ferramentas favorecem a conexão de assuntos teóricos com práticos/visuais, assim como a capacidade de tornar momentos de aprendizagem mais interessantes e divertidos para os estudantes.

Palavras-chave: Laboratório; Modelos didáticos; Anatomia; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi realizado na disciplina de Estágio Supervisionado para formação de professores I no curso de Ciências Biológicas na Escola Estadual Castro Alves, localizada no bairro de Nova Descoberta, em Natal, que foi fundada em 1972 para atender os anseios da comunidade do bairro em que está inserida e do bairro de Morro Branco.

A escola, apesar de possuir um prédio antigo e com algumas necessidades de reforma, possui um laboratório de ciências que está em fase final de reforma para uso. Muito nos chamou atenção o quão equipado era esse espaço, com materiais dos mais diversos para que as ciências da natureza fossem trabalhadas: vidrarias variadas, equipamentos de cinemática, hidráulica e outros conteúdos de física em um laboratório móvel, modelos anatômicos, jogos matemáticos e muito mais, além de possuir um espaço adequado para garantir a biossegurança, o que significa uma grande diversidade de atividades didáticas para serem realizadas com os alunos, conferindo ao professor os instrumentos adequados para um ensino significativo. O espaço atualmente estava servindo como espaço multiuso pelos professores, principalmente pela professora de artes. O fato dessa escola possuir um laboratório de ciências já é um grande diferencial de outras escolas públicas, isso porque o censo escolar do ano de 2019 consta que apenas 8,6% das escolas de ensino fundamental e 44% das escolas de ensino médio possuem esse recurso (Brasil, 2020). O laboratório da escola já estava em fase final de reforma, faltando apenas a instalação de alguns equipamentos para que possa ser plenamente utilizado em sua função.

O entendimento dos conteúdos estudados nas atividades práticas que envolve o ensino de Ciências, como os conhecimentos de Anatomia por exemplo, pode ser afetado pela falta de estrutura física presente nas escolas (Vitorino, Babboni, Fomaziero et al., 2020), e é importante que materiais didáticos agreguem às aulas teóricas, não somente a fim de promo-

ver o estímulo visual, mas também para que os alunos possam relacionar esses modelos anatômicos ao seu próprio corpo.

Ainda nas primeiras semanas, na apresentação dos espaços escolares, os materiais disponíveis no laboratório de ciências logo chamaram a atenção, visto que muitos deles estavam guardados há anos e sem uso, principalmente por não haver uma estrutura física adequada para que a sala de laboratório estivesse disponível, mas que se iniciou uma reforma vagarosa. Contudo, ainda que o espaço não estivesse disponível, existem recursos pedagógicos móveis que poderiam estar sendo transportados e utilizados em outros espaços, entre eles destacam-se os modelos didáticos de anatomia humana, de tamanhos e peso que facilitam esse transporte, dos quais contém os sistemas biológicos e todas as suas interações. Nesse sentido, há um reforço sobre a importância da aprendizagem do corpo humano no ensino fundamental como também no médio, e os conceitos teóricos devem estar ligados com situações do cotidiano dos estudantes, para tornar o aprendizado mais significativo (Silva, 2007 Oliveira, 2011).

Foi impossível não se impressionar com os modelos anatômicos que existem no laboratório de ciências: modelo de esqueleto humano completo, peças de músculos para montar, órgãos do sistema cardiorrespiratório, digestivo, excretor, nervoso e reprodutivo todos em um só modelo, em bom estado para se dar aula de Ciências, principalmente na parte da biologia. Foi percebido, entretanto, que os estudantes da escola não tiveram muitas práticas no laboratório e nem contato com seus materiais, principalmente com os modelos anatômicos. Os professores, por sua vez, nos relataram que faziam pouco uso desse espaço e as dificuldades em elaborar uma aula com esses materiais. Ainda que muitos professores acreditem na importância das aulas práticas para assimilação do conteúdo, problemas como falta de tempo para planejamento, laboratórios fechados e sem manutenção entre outros contribuem para o não uso desses laboratórios presentes nas escolas (A.T. Borges, 2002), como é o caso da escola que visitamos. Um outro desafio para a profissão é a falta de interesse por parte dos alunos, porém o laboratório configura-se em um espaço extra-classe com um potencial atrativo para os estudantes, tirando os conteúdos do abstrato e pondo em prática o que foi aprendido em sala de aula. É necessário notar que essas atividades possibilitam a integração dos conhecimentos teóricos com os práticos de forma mais interessante e motivadora aos alunos (A.T. Borges, 2002), incentivando uma socialização entre eles e um interesse valioso nas ciências.

Portanto, considerando a baixa frequência com que recursos como esses estão disponíveis nas escolas da rede pública e sua importância na assimilação dos conteúdos teóricos que podem ser abstratos para os alunos, este projeto pretende analisar a importância do uso de modelos anatômicos como ferramentas didáticas para o professor, e os possíveis impactos na aprendizagem dos alunos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O público-alvo escolhido foi os alunos do 3º ano do ensino médio do turno vespertino presentes na escola Estadual Castro Alves, no bairro de Nova Descoberta, em Natal, local onde nossa pesquisa foi realizada. O caminho metodológico escolhido consiste em um percurso de natureza qualitativa da pesquisa-ação, por meio de grupo-focal. Atuamos como professores-pesquisadores, interagindo e observando os estudantes dispostos como em uma roda de conversa por meio da interação e discussões com foco nos modelos didáticos anatômicos, além disso, foram repassados questionários semiestruturados e impressos de caráter quali-quantitativos distribuídos aos participantes da pesquisa no final da dinâmica. Assim, a prática da pesquisa foi dividida em três momentos: um primeiro para sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos órgãos que conheciam e como acreditavam que eles estavam organizados no corpo, o segundo foi o momento de interação com os modelos didáticos anatômicos em si e por último aplicação de um questionário para sintetizar as percepções dos alunos.

Com isso, os alunos foram divididos em dois grupos, de forma aleatória, no início da dinâmica e solicitados que ficassem separados também espacialmente. Cada grupo recebeu dois envelopes: um contendo modelo de 11 órgãos (1 coração, 1 traqueia, 2 pulmões, 1 intestino grosso, 1 intestino delgado, 1 fígado, 1 pâncreas, 2 rins e 1 bexiga), que tinham que organizar em um dos componentes do grupo de acordo com a posição que acreditavam ser a correta daquele órgão em um determinado tempo, discutindo entre si como deveriam ser colados. O outro envelope possuía uma folha de gabarito, com uma imagem para representar de modo mais real e com profundidade como se organizam os órgãos dentro da cavidade torácica e abdominal. Os alunos foram orientados a conferirem o gabarito somente ao final de toda a atividade. Após isso, um dos grupos foi para o laboratório e outro permaneceu em sala para o momento de interação com os modelos anatômicos. Os modelos escolhidos foram os que já estavam disponíveis na escola (de sistema reprodutor feminino e o modelo de corpo com órgãos móveis), mas escolhemos também complementar com dois modelos emprestados da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que foram o de sistema urinário e reprodutor masculino, compreendendo que eles eram necessários para abranger mais sistemas e ampliar a discussão. Para que todos os alunos pudessem ter contato com o espaço do laboratório, o qual muitos não conheciam, eles revezaram os espaços onde no primeiro estava o modelo anatômico para trabalhar sistema circulatório/respiratório e digestório (contido em uma peça de modelo único com alguns órgãos móveis), enquanto no segundo modelos de sistema urinário (com dois rins, dois ureteres e uma bexiga) e reprodutor (sendo um feminino e um masculino em corte sagital). Ambos os momentos foram guiados a partir de perguntas para os alunos acerca do que eles observaram, como os órgãos que eles identificavam e o que sabiam sobre eles, relacionando também com fatos que se explicavam pelas posições anatômicas. Finalizado todo o procedimento de interação, os alunos retornaram para sala de aula e responderam

os questionários compostos de 6 perguntas.

Imagem 1 - Modelos anatômicos usados no grupo focal



Fonte: Autores

Resultados e Discussão

Participaram do estudo 24 alunos da turma convidada. O primeiro momento de interação com os órgãos impressos foi muito proveitoso para perceber a compreensão dos alunos sobre como os órgãos estão dispostos na cavidade torácica-abdominal. Quanto ao sistema cardiorrespiratório, tiveram maior facilidade para posicioná-los, ainda que apresentando dúvidas sobre a posição do coração. Já os outros órgãos precisaram de mais tempo para chegarem a alguma conclusão de onde colocá-los.

Imagem 1 - Resultado da colagem dos alunos no momento de sondagem



Fonte: Autores

Os intestinos também foram de fácil resolução, mas o pâncreas e a bexiga mostraram dificuldades desde o reconhecimento do órgão. Em um determinado momento um dos alu-

nos se refere ao órgão com uma “cebola”, demonstrando essa dificuldade.

No momento de interação com o com os grupos no laboratório, os alunos se mostraram muito curiosos por meio de suas perguntas e comentários, foram perceptíveis os conhecimentos prévios e curiosidades acerca da anatomia e fisiologia humana depois que interpeleções sobre os conteúdos foram feitas. A visualização dos sistemas por meio dos modelos didáticos de anatomia provocou momentos de questionamentos, debates e revisão mental dos assuntos já estudados. Durante a roda de conversa sobre o sistema cardiorrespiratório algumas perguntas foram feitas a respeito da quantidade de câmaras no coração, quando questionados, responderam: “3 câmaras? 3,5 câmaras?” E alguns alunos responderam com convicção: 4 câmaras. Também fizeram observações sobre os pulmões como: “o pulmão esquerdo é menor do que o pulmão direito”.

No momento de conversa sobre o sistema digestório, alunos de ambos os grupos ficaram confusos com a participação do fígado, sendo explicado sua função com o auxílio da réplica do fígado presente em um dos modelos didáticos que gerou uma pergunta: “Embaixo do fígado é o que?”, referindo-se a vesícula biliar. A parte inferior do intestino grosso também trouxe curiosidade: “Isso aqui é o fundo?” apontando para o cólon sigmóide que faz parte do intestino grosso. A participação da boca no sistema, depois de ser questionada, foi de início descartada, porém rapidamente corrigida e reconsiderada pelos próprios alunos assim que perceberam que se tratava da entrada e início da digestão do alimento no nosso corpo.

Em sala de aula, no momento de interação com os modelos de sistema urinário e reprodutor, os alunos também demonstraram seus conhecimentos prévios e curiosidades. Quanto ao sistema urinário, possuíam clareza acerca dos rins, mas não lembravam do nome da estrutura que os liga à bexiga (os ureteres). Em seguida, foram apresentados os dois modelos de sistemas reprodutores, os quais os alunos também demonstraram bom reconhecimento dos órgãos presentes. Por sua vez, os alunos tiveram dificuldades em indicar as glândulas do sistema reprodutor masculino, um deles afirma “achava que a próstata estava lá em cima”, quando indicado o seu local abaixo da bexiga e por meio disso reconhecer também o porquê do acesso para o exame de próstata é feito pelo ânus. No sistema feminino, a relação de posição se dá principalmente entre o útero e a bexiga, já que se localizam, respectivamente, um acima do outro.

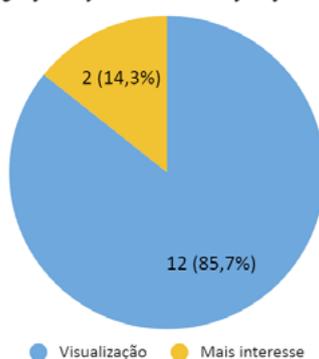
Outra pergunta feita no grupo é com relação a uma parte do intestino que ainda aparece nos modelos de reprodutor, os alunos demoraram para identificar como o intestino, apesar da sua ligação com o reto, que também é visível na peça. Surgiu uma dúvida também quanto às proporções dos órgãos vistos nas peças entre feminino e masculino, a qual foi respondida considerando uma possível fragilidade de modelos anatômicos, mas o interessante foi um dos próprios alunos ressaltar que a relação entre o porte físico masculino com o tamanho dos órgãos.

Os questionários permitiram de forma mais concisa e direta perceber em que a interação

com as peças foi importante para os alunos, elucidando que aquilo que esperávamos que fosse alcançado realmente foi. A primeira questão foi: “Utilizar o modelo ajudou vocês a identificar a posição dos órgãos dentro do corpo? Por que?” e mostrou unanimidade da parte dos alunos em afirmar que os modelos didáticos auxiliam a identificação dos órgãos que compõem os diversos sistemas do corpo humano e quando perguntados quanto ao porquê disso, 12 dos alunos que responderam o questionário falaram sobre a importância da visualização para esse processo. Um deles comenta em sua resposta: “Por slides e fotos é menos visível, pelas peças foi melhor de visualizar”. Além disso, 2 alunos destacaram que as aulas se tornam mais interessantes como fator que auxilia nesse processo de identificação.

Gráfico 1 - Gráfico referente a resposta do “por que?” feito na primeira pergunta do questionário

Por que o gráfico ajudou na identificação dos órgãos?

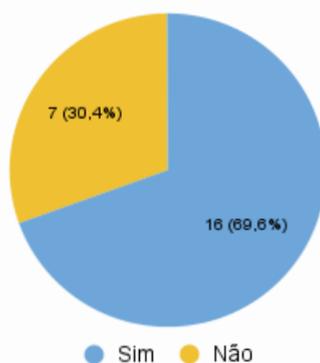


Fonte: Autores

Um resultado diferente do que imaginávamos foi a respeito de contato com modelos didáticos de anatomia anteriormente. 16 alunos relataram já terem visto peças assim e apenas 7 nunca tinham visto. Contudo, todos responderam que gostariam de vê-los mais vezes, reforçando o interesse dos alunos em modelos visuais que despertam seu interesse e ajudam na visualização do conteúdo.

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos que já visualizaram modelos anatômicos antes

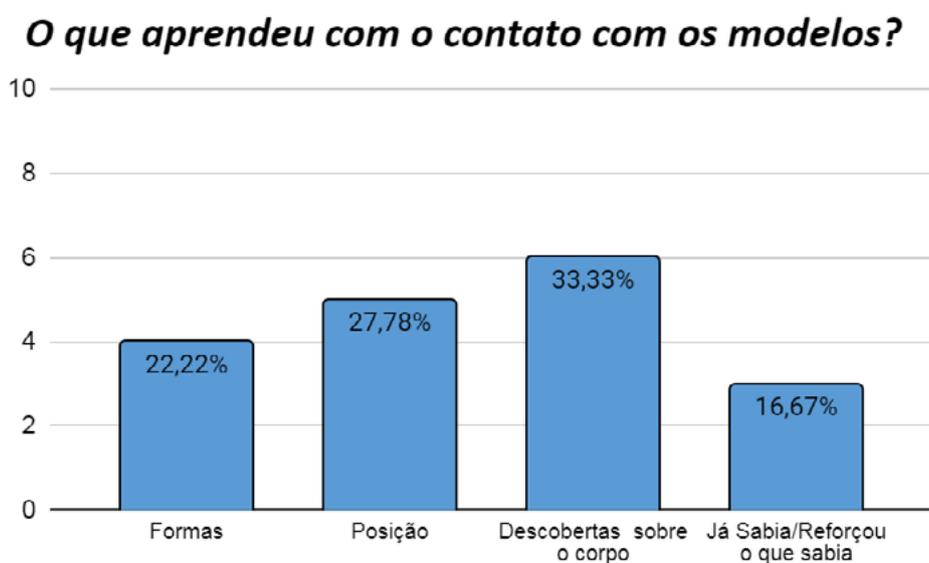
Já havia visto modelos anatômicos antes



Fonte: Autores

Ao serem questionados sobre o que aprenderam com os modelos, foram apresentados dados interessantes para a pesquisa: 4 alunos responderam comentando sobre reconhecer as formas dos órgãos e os identificarem, 5 comentaram sobre aprenderem sobre a posição dos órgãos no corpo, 6 falaram a respeito de conhecimentos gerais sobre a complexidade do corpo, ter um encaixe como “um quebra-cabeça” e 3 afirmaram já terem conhecimento (um deles destacando que reforçou o que já sabia). Essas respostas se alinham com os objetivos para os quais acredita-se que as peças facilitam a aprendizagem, comprovando o potencial dos modelos didáticos para os alunos.

Gráfico 3 - gráfico referente à terceira pergunta do questionário



Fonte: Autores

Todos os alunos afirmaram que visualizar as peças ajudaria na compreensão dos conteúdos de sistemas e que tiveram um momento divertido durante essa interação. Na última questão afirmaram terem visto algo novo nas peças, mas somente alguns destacaram o que teria sido, dentre eles o mais citado foi o sistema urinário.

Conclusão

Portanto, através dos resultados obtidos com a execução do percurso metodológico, é notável o impacto dos modelos didáticos no processo de aprendizagem dos alunos, seja trazendo, aliado ao conteúdo, novas informações ou reforçando e lembrando aquilo que os alunos já sabiam, principalmente quando falamos sobre a forma e posição anatômica dos sistemas do corpo humano. Foi observado que possuíam muito conhecimento teórico acerca da fisiologia como função hormonal do fígado e do pâncreas, digestão de alimentos, controle do sistema nervoso sobre os outros sistemas e produção de sêmen, porém

quando fazíamos indagações com os modelos dos órgãos muitos ainda apresentavam dúvidas, havendo uma desconexão entre a função fisiológica e o conhecimento anatômico. O que, aparentemente, o uso dos modelos configurou em um ponto de encontro entre ambos, onde 45% dos alunos responderam que aprenderam sobre a forma e posição dos sistemas, e 33% que aprenderam novas coisas sobre o corpo humano. Para além dos conteúdos, as dinâmicas realizadas mostraram valor de interesse para os alunos, quebrando o que muitas vezes aparece como uma barreira para os professores ao ministrarem suas aulas: conseguir e prender a atenção efetiva dos alunos. Alguns sistemas do corpo, como urinário e reprodutor, que por vezes são dados com muita rapidez, podem ter seu aprendizado muito beneficiado pelo uso desses modelos anatômicos, dando maior importância ao conteúdo.

Então, infere-se que os conteúdos teóricos ganharam base e uma nova perspectiva na anatomia. O uso dos modelos didáticos traz uma possibilidade de construção e consolidação da aprendizagem dentro ou fora da sala, introduzindo mais profundamente o estudo científico, caso seja feito nas dependências de um laboratório disponível para uso dos professores e alunos.

Em outras experiências com modelos didáticos, incluindo outros assuntos da biologia, fica evidente a importância desse recurso para as aulas por promover o envolvimento dos estudantes com o tema de estudo, permitindo uma aprendizagem mais expressiva (Gerpe, 2020). Além disso, no caso da anatomia em si, os livros didáticos muitas vezes permitem apenas um conhecimento superficial com imagens distantes do real, gerando mais dificuldades para a aprendizagem (Linhares; Taschetto, 2011), o que o presente trabalho tentou minimizar ao fazer uso de imagens mais parecida com os órgãos verdadeiros e percebemos por intermédio disso a dificuldade para identificar órgãos já conhecidos pelos alunos. Juntamente à identificação desses órgãos, reconhecer como eles estão dispostos no corpo.

Todo esse movimento de promover um momento dinâmico e de forma dialogada junto a imagens reais de órgãos e com os modelos anatômicos visam possibilitar uma visualização objetiva do conteúdo levando em consideração exatamente esses aspectos: dinamicidade, interatividade e engajamento (Silva; Silva; Silva, 2021).

Referências

VITORINO, Roger William de Souza; BABBONI, Vilma Schwald; FOMAZIERO, Célia Cristina et al. **A falta de estrutura física escolar e seu impacto no ensino de Ciências: uma análise a partir do estudo de Anatomia.** Revista Brasileira de Educação em Ciências, v. 14, n. 2, e 19205, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514162470021/html/> Acesso em: 30 de abril de 2023.

SILVA, Tatiano Gomes da; SILVA, Taciane Laiane Gomes da; SILVA, Thaylane Gomes da. **Utilização de modelos didáticos no ensino da anatomia humana da educação básica ao ensino superior.** Id on Line Rev. Psic., Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 896-906, ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3260/5123/12984>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

A. TARCISO BORGES. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 3, p. 291–313, 1 jan. 2002.

GERPE, Rosana Lima. **Modelos didáticos para o ensino de Biologia e Saúde: produzindo e dando acesso ao saber científico.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 15, 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/15/modelos-didaticos-para-o-ensino-de-biologia-e-saude-produzindo-e-dando-acesso-ao-saber-cientifico>

SILVA, Tatiano Gomes da; SILVA, Taciane Laiane Gomes da; SILVA, Thaylane Gomes da. **Utilização de modelos didáticos no ensino da anatomia humana da educação básica ao ensino superior.** Id on Line Rev.Psic.,Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 896-906, ISSN: 1981-1179. disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3260/5123>

Anexo

Questionário:

1) Utilizar o modelo ajudou vocês a identificar a posição dos órgãos dentro do corpo?

() Sim () Não

Por que?

2) Você já tinha visto modelos anatômicos como esses? Gostaria de ver mais?

3) O que você aprendeu (com relação ao conteúdo) após o contato com as peças?

4) Você acha que essa observação te ajudaria a compreender o conteúdo de sistemas?

() Sim () Não

5) Você se divertiu nesse momento? Despertou mais o seu interesse pelo conteúdo?

() Sim () Não

6) Conseguiu visualizar algo nas peças que tenha visto antes em aula? O Que? (Discorra sobre)

() Sim () Não

O ensino de geografia: experiências no Estágio de regência.

Fabio Vieira
Bruna Palmeira Santos
Helen Souza Leite Santos
Micael Gidi de Carvalho

A decorative graphic on the right side of the cover, featuring several overlapping circles in various shades of teal. A large, white, stylized number '2' is prominently displayed in the bottom right corner, partially overlapping the circles.

2

Resumo:

Considerando a importância da formação docente, este artigo tem como objetivo proporcionar reflexões para futuros docentes em processo inicial de formação, tendo como motivações relatos de experiência acerca do Estágio Supervisionado em Geografia, realizado no Colégio Estadual David Mendes, localizado no município de Salvador. Por se tratar de uma turma do 3º ano do ensino médio, utilizamos como ponto de partida para a elaboração das aulas questões do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Como referenciais teóricos trazemos autores e autoras que destacam que o Estágio é entendido a partir de uma real práxis pedagógica e que, por conseguinte, se põe como um elemento na formação inicial para a superação de dicotomias, como a existente entre teoria e prática. Nesse sentido, as experiências e reflexões vivenciadas assumem relevância em prol da construção de metodologias, capazes de contribuir na formação social, cultural e política dos envolvidos na prática pedagógica. Como resultados, compreendemos a relevância do Estágio na formação inicial, pois este permite o contato com a realidade e a cultura escolar provocando que futuros professores desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem dentro da realidade histórico-social dos estudantes.

Palavras-chave: Formação; Estágio; Geografia.

1. INTRODUÇÃO

Conforme Lima e Pimenta (2006), o Estágio obrigatório, de maneira geral, é caracterizado como a parte prática na formação de profissionais, em contraposição à teoria. Em cursos de formação de professores, muitas vezes, existe a crítica que o curso em si não fundamenta a atuação dos futuros professores, carecendo da atuação prática. Com essa finalidade, o Estágio supervisionado se faz necessário, pois aproxima o aluno da realidade na qual atuará, a partir de uma análise crítica a respeito da apropriação dessa realidade por parte dos docentes orientadores e dos discentes.

Com isso, coloca-se a práxis no centro da discussão, como mecanismo para superar a dicotomia entre teoria e prática, inserindo o Estágio dentro de uma perspectiva teórica, dentro da práxis docente. Pois, desta maneira, o Estágio é caracterizado como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

Ainda conforme Lima e Pimenta (2006), caracteriza-se a complexidade da educação como prática social, dentro de um sistema educacional de uma sociedade em um tempo histórico. Para tanto, entendemos que é necessário um currículo diverso que contemple conhecimentos históricos acumulados e novos saberes necessários para a vivência social atual, fazendo o uso de recursos teóricos e culturais pedagógicos, para gerar novas práticas que atendam o real.

O Estágio se faz fundamental no conhecimento profissional, deixando se der apenas um

componente curricular do curso, pois, ocorre nos lugares em que se desenvolvem a prática educativa, como as escolas, e coloca a interpretação do real como ponto de partida para a formação docente. Isto possibilita, aos futuros professores, conhecimentos fundamentais para a atuação profissional, além de favorecer um espaço específico de análise e síntese, ao final do curso, no qual é possível identificar os modelos necessários na atuação como professor.

A atividade docente se dá no processo de ensino-aprendizagem. Sendo necessário a compreensão da aprendizagem dentro da realidade histórico-social. De acordo com Pimenta,

[...] o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. (Pimenta, p. 61, 1995).

Neste contexto trazemos experiências vivenciadas em um Estágio de regência em Geografia, em uma escola estadual, situada em um bairro periférico de Salvador-BA, que entendemos serem relevante e profícua para o ser docente, além de serem capazes de contribuir na formação social, cultural e política dos envolvidos na prática pedagógica.

Assim, nosso objetivo, no presente artigo, é proporcionar reflexões para futuros docentes em processo inicial de formação sobre as múltiplas etapas do fazer a docência, em especial o planejar – seleção dos temas e produção de materiais para as aulas – e o acontecimento da aula, sobretudo a didática, a partir da seleção de itens do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

O presente artigo encontra-se disposto em três partes. Na primeira apresentamos como as aulas do componente de Estágio III em Geografia aconteceram e permitiram um adensamento e compreensão sobre a regência em si. Na segunda parte destacamos como se deu a escolha do espaço escolar e a definição do que faríamos em termos de regência. Por fim, trazemos experiências que vivemos como regentes, em uma escola pública de Salvador-BA, a partir da construção de conteúdos que emergiram de temáticas presentes em questões do ENEM.

O Estágio Supervisionado em Geografia: o primeiro contato com a regência

O Estágio supervisionado III, referente ao trabalho apresentando neste texto, tem como objetivo a realização de atividades de regência, na qual se dá a atuação prática do processo de ensino/aprendizagem. Justificando-se a partir do projeto pedagógico do curso de graduação em Geografia de uma Universidade Federal do Nordeste do Brasil XXXXXXXXXXXX, que reafirma a importância do exercício prático do conhecimento acadêmico adquirido até então (Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Geografia, 2015). Todavia, o foco trazido à prática do Estágio não reduz sua existência curricular a uma mera aplicação do

conhecimento, já que há uma sequência de atos, experiências e vivências dadas de modo empírico que muito corroboram na formação profissional holística do professor, a partir do contato direto com as múltiplas realidades que o cercam.

É a partir deste momento que o licenciando em Geografia tem seus primeiros contatos com o ambiente escolar, precisamente à docência. Além da observação, compreensão e problematização do ambiente escolar e do fazer pedagógico, o que vai favorecer a construção de conhecimentos profissionais para os estagiários.

Em relação às leituras, nos foi trazida a proposta de discussão do texto “O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática”, de autoria de Selma Garrido Pimenta (1995) em uma das primeiras aulas do semestre. Foi solicitado, por parte do docente do componente de Estágio, que fizessemos uma leitura prévia do material a ser posteriormente discutido em sala de aula, de forma coletiva. Além disso, nesta mesma aula nos foi apresentado um vídeo intitulado “Abecedário com Jorge Larrosa Bondía”, um icônico vídeo onde o pedagogo e professor de Filosofia espanhol Jorge Larrosa reflete sobre o uso de algumas palavras atreladas à visão da educação.

Após assistir ao vídeo, foi selecionada a palavra que mais nos chamou atenção, sendo escolhida a palavra “curso”. Posteriormente, foi elaborado um parágrafo relacionando ambos os materiais. Com isso, foi possível que fizéssemos interpretações, como a concepção que o curso é constituído pela seleção sistemática dos temas, então, logo o ato de eleger é a própria pedagogia, tendo em vista a dimensão humana. Colocando a práxis como a sequência de atividades a fim de dar um objetivo real e palpável. Foi compreensível também que o ato de ensinar e aprender envolvem a repetição, pois a experiência leva ao aprendizado, mas a reprodução de modelos generalistas desconsidera as desigualdades e trata todos iguais. Contudo, tal visão, somada aos métodos, culpabiliza os alunos. Sendo preciso saber eleger o que contemple maior pluralidade de ideias.

Outra leitura proposta no semestre foi a do texto “A Geograficidade da escola e o ensino da Geografia”, de autoria do Prof. Dr. Douglas Santos. O texto trata, inicialmente, de reflexões sobre a construção da Geografia como disciplina, a escola como instituição de massas e o papel da consolidação dos estados nacionais nesse contexto. Assim sendo, o autor desenvolve sua escrita pautada em três lições sobre o tema, a primeira de caráter político, a segunda, de caráter geográfico e a terceira, sobre a articulação transdisciplinar da escola.

Nesta aula nos foi comunicada a dinâmica de regência do semestre, que consistiria em ministrar aulas com base na resolução de questões do ENEM, explorando os seus respectivos temas e conteúdos presentes, para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Tal dinâmica foi decidida em conjunto com a escola, a partir do que a professora desenvolvia no espaço escolar. Levando isso em consideração, o professor do componente de Estágio propôs um exercício, no qual extraímos, através das lições apresentadas pelo autor do texto, similaridades temáticas com tópicos trazidos pelo ENEM. O nosso grupo escolheu a lição número um, que tratava sobre o papel ambíguo do Estado em termos educacionais.

Nesse sentido, foram feitas algumas correlações interessantes entre a temática da lição e os conteúdos trazidos pelo exame nacional, ao pensar que a lição número um aborda uma questão relevante ao tratar da ambiguidade do estado: a sociedade reproduz o modo de vida capitalista, marcado pela industrialização e pelo urbano. Ao pensarmos na educação, é perceptível que, contida nessa lógica, está a escola. A partir da tentativa de homogeneização das massas a instituição corrobora para a manutenção de estruturas que partem para o desmonte das identidades coletivas, através da dissolução das diferenças sociais.

Um exemplo trazido pelo texto de Santos (2014) é muito importante para a compreensão deste processo de dissolução das identidades: a imposição da língua portuguesa como oficial, desconsiderando as línguas tradicionais e suas manifestações que permeiam diferentes culturas, povos e tradições contidas no território. A exemplo de Moçambique, em que nos primeiros anos escolares, possui uma grande diversidade étnica e linguística dos alunos. Contudo, o processo de alfabetização ocorre em língua portuguesa, que por sua vez, é desconhecida pela maioria dos estudantes.

Associado à temática tratada pela lição está o ensino de Geografia, que pode ser pensado e contextualizado, nesse caso, sob as perspectivas do imperialismo e da globalização, tópicos constantemente trazidos no ENEM. O imperialismo se faz presente até os dias atuais na sociedade, sendo associado a uma globalização perversa, onde os movimentos e ideários hegemônicos se perpetuam das nações mais desenvolvidas sobre aquelas em desenvolvimento.

É interessante pensar como a escola pode – e deve – romper tal lógica, através, por exemplo, da valorização e do ensino das culturas de matriz africana e indígena, buscando construir um repertório consciente nos estudantes a partir do conhecimento sobre as manifestações culturais, políticas e sociais dos povos que também são as bases do Brasil.

Posteriormente, a construção de um ensaio de aula simbolizou uma oportunidade de preparo para o início da regência. Nessa atividade se exercitou o planejamento, a escolha de recursos didáticos, o manejo do tempo de aula e, de certa forma, a postura a ser tomada diante de determinadas situações. Tal momento contribuiu para organização da regência principalmente na questão de manejo do tempo de aula. No ensaio de aula assim como na escola, o método utilizado partia da resolução de questões, diferente do ensaio em que escolhemos questões de áreas que temos afinidade, na escola a lista já estava definida, por isso algumas questões também se configuram como desafios.

Em síntese, a elaboração do ensaio de aula consistiu pela definição de uma temática a ser abordada pelos componentes do grupo, fato que possibilitou uma posterior seleção de questões a serem explicadas para a turma da disciplina de Estágio III. O ensaio, como o próprio nome traz, é uma oportunidade de experimentarmos pedagogicamente a construção do saber geográfico, que não o exclusivo pela Geografia acadêmica. Logo, a orientação foi para que não nos centrássemos em um conteudismo, tal qual em um seminário acadêmico, mas, que houvesse uma dinamicidade entre forma e conteúdo, que permitisse

o pedagógico acontecer. Assim, nos colocamos na situação de simularmos uma aula para a educação básica, em que os colegas presentes em sala interagiram com o grupo, de modo a responderem os questionamentos realizados e apresentando suas dúvidas. O professor da disciplina também teve um papel fundamental nesse processo, de modo que se fez possível a construção de uma simulação do cenário que estava por vir.

O ensino de Geografia e o início do planejamento para a regência

A Geografia ao longo de sua inserção como disciplina no espaço escolar é alvo de críticas quanto ao seu ensino, muitas vezes resumido a aspectos mnemônicos. Apesar do redirecionamento metodológico tanto no ensino, como na produção de material didático que o surgimento da corrente crítica da Geografia causou nessa disciplina escolar, o pensamento positivista e a pretensa de uma Geografia cientificamente neutra (Oliveira, 1989) ainda está presente mesmo que nas entrelinhas.

Nesse sentido, o nosso desafio foi buscar a partir de contribuições teóricas, sejam elas do componente de Estágio – conforme destacamos anteriormente – sejam elas de outros contextos formativos na universidade, mas também da experiência prática que a regência nos proporciona: um ensino de Geografia que faça conexões com a realidade dos estudantes em múltiplas escalas, sem cairmos na armadilha de reproduzir um ensino mnemônico dessa disciplina.

Uma estratégia que utilizamos para o desafio exposto foi “fazer nossa prática uma pesquisa-ação” (Batista; Castrogiovanni, 2019, p. 251), o que nos colocou na condição de observador, mas também de participante do fazer pedagógico.

A escolha da escola para a realização do Estágio supervisionado ficou a cargo do docente responsável pelo componente curricular. São escolhidas, preferencialmente, escolas presentes no município de Salvador (BA), que desenvolvam atividades no Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) e no Ensino Médio (da 1ª série à 3ª série). Com isso, foi definido o Colégio Estadual XXXXXXXXX, para a realização do Estágio, que está localizado na rua XXXXXXXXXXXXX, na cidade de Salvador (BA). O colégio possui uma grande estrutura, desfrutando de diversas salas e abrigando cerca de 11 turmas do 3º ano do ensino médio. Para a realização da prática docente, foi definido a turma do 3º C matutino, alojado no 1º horário da escola, das 7:20 às 8:10, das quartas-feiras e sextas-feiras, e tendo a supervisão da docente XXXXXXXX, professora de Geografia do colégio.

Em conformidade com o cronograma de atividades previstas no componente, foi estabelecido que no período de um (1) mês, em que o grupo seria responsável por criar o material didático e reger as aulas da disciplina de Geografia para a turma do 3º A matutino. Nesse período, as aulas foram conduzidas por uma lista de seis questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a abordagem busca preparar os alunos para o exame e exercitar outras metodologias. Segundo Lopes,

Mitre e colaboradores situam as metodologias ativas de ensino aprendizagem, dentre as quais a “Aprendizagem Baseada em Problemas” ou PBL (Problem-Based Learning), como abordagens pedagógicas que vêm sendo empregadas para a formação de um profissional capaz de desenvolver a habilidade de “aprender a aprender”, termo que abrange o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. (Lopes et al, p. 1275, 2011).

Assim, metodologias ativas como a que utilizamos permitem a participação do aluno, constituindo uma aula dialogada, de modo que o processo ensino aprendizagem fosse efetivado. Previamente, as questões foram divididas seguindo critérios como grau de complexidade, tempo da aula, recursos necessários e afinidades entre si. Logo o planejamento foi definido, de acordo com o quadro 1.

Quadro 1: planejamento e divisão das aulas por questões do ENEM

| Planejamento | | | |
|---------------------|-------------------------|--|--|
| Semana 1 | Data | Nº questão do ENEM | Temática |
| Aula 1 | 19/10/2022 | 71 (1º dia cad. Azul 2020) | Geografia Agrária |
| Aula 2 | 21/10/2022 | 72 (1º dia cad. Azul 2018) | Biogeografia |
| Semana 2 | | | |
| Semana 2 | Data | Nº questão do ENEM | Temática |
| Aula 1 | 26/10/2022 | 67 (1º dia cad. Azul 2020) | Geomorfologia |
| Aula 2 | 28/10/2022 (eleição) | - | - |
| Semana 3 | | | |
| Semana 3 | Data | Nº questão do ENEM | Temática |
| Aula 1 | Feriado | - | - |
| Aula 2 | 04/11/2022 | 62 (1º dia cad. Azul 2021) | Geografia Econômica |
| Semana 4 | | | |
| Semana 4 | Data | Nº questão do ENEM | Temática |
| Aula 1 | 09/11/2022 | 88 (1º dia cad. Azul 2020) 81 (1º dia cad. Azul 2018) | Geografia Urbana Geografia da População |
| Aula 2 | 11/11/2022 (feriado) | - | - |

Fonte:Produção dos autores

Definida as questões com temas geográficos, e entendendo que a disciplina de Geografia possui um importante papel para a formação de cidadãos que estejam envolvidos e compreendam o espaço em que constituem e vivem, organizamos aulas em que as questões do ENEM eram o texto para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, elas não eram mero recurso, e sim o que fundamentava as aulas.

Assim, esse planejamento possibilitou importantes reflexões sobre a nossa futura atuação docente, pois passamos a planejar a aula para que os estudantes pudessem reconhecer singularidades de suas vidas, sua identidade e pertencimento em um mundo já ho-

mogeneizado pelo processo de globalização (Callai, 2011). Por conseguinte, acreditamos que o ensino de Geografia deve permitir que os estudantes, por meio da leitura do espaço, consigam ler o mundo a partir da mobilização de conceitos imprescindíveis no ensino/aprendizado. No entanto, como realizar essa tarefa, uma vez que a atuação na escola seria a primeira experiência na regência em Geografia? Veremos nossas ações, no fazer pedagógico, na seção a seguir.

Regências: Experiências no fazer pedagógico

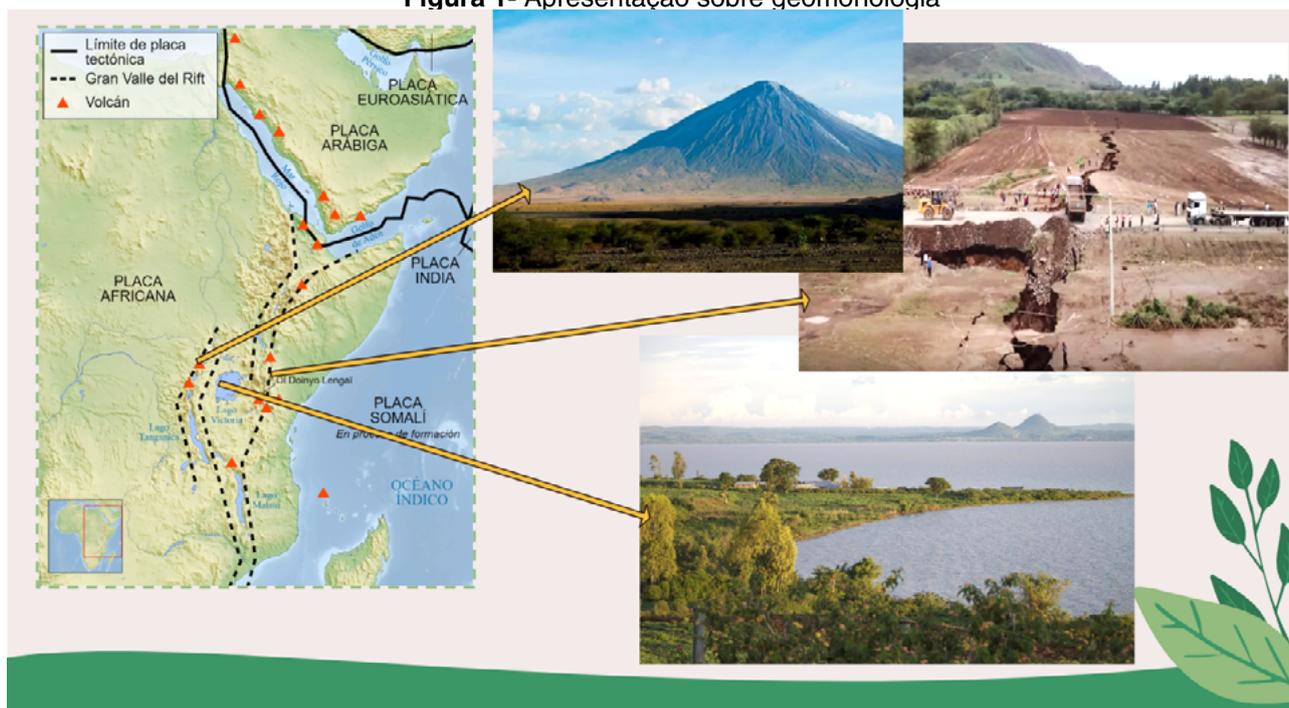
As duas primeiras aulas tiveram por temas questões agrárias e da biogeografia. Nestas, o enfoque foi a interpretação dos textos apresentados nas próprias questões, tendo em vista que ambas poderiam ser resolvidas com a própria leitura dinâmica dos textos. Por isso, como recurso didático se fez o uso do quadro, utilizando de palavras e conceitos chaves, retirados dos textos para resolução da questão. Assim, nas duas aulas cada integrante do grupo ficou responsável por explicar um conceito, ou expressão que fizesse relação com a questão, como: grilagem, latifúndio, 'terra preta de índio' etc. Cada alternativa foi discutida com os alunos, pois além de encontrar a alternativa correta era necessário explicar os motivos das demais opções não estarem corretas para o contexto do enunciado.

Nestas aulas pudemos construir com os estudantes conceitos extremamente relevantes para a formação cidadã em Geografia. A maneira como os conceitos estão presentes nas questões do ENEM, permeados por outras noções e dialogando com múltiplas áreas do conhecimento possibilitam de fato um movimento interdisciplinar. Assim, foi o caso da questão 71 em que um poema (literatura) "Cântico da Terra", de Cora Coralina, com uma tematização geográfica (questões fundiárias), mas, com um fundo sociológico atual que permitiu compreendermos as dinâmicas do uso e da função da terra, no espaço agrário brasileiro.

Na questão cujo tema geográfico era a biogeografia, foi necessário debater com os estudantes conceitos importantes contextualizados à Amazônia. A questão do ENEM, cuja problematização era a respeito de uma pesquisa que comprovava a participação humana na conformação da floresta amazônica, a partir dos saberes indígenas, fez com que: explicássemos características fisiográficas e fitogeográficas da floresta; contextualizássemos a conformação da terra preta de índio correlacionando com aulas anteriores ministradas pela professora supervisora da turma, a respeito dos principais tipos de solo presentes na floresta; trouxéssemos para a Geografia física um debate que inseria a ação humana na conformação da paisagem, o que permite um olhar holístico e integrado a respeito da constituição espacial.

Para a aula subsequente optou-se pelo uso de slides, objetivando evidenciar cada detalhe da questão, por isso cada uma das alternativas foi explicada trazendo conceitos gerais sobre os processos geomorfológicos terrestres globais com o uso de vídeo e imagens, como evidenciam as figuras 1 e 2.

Figura 1- Apresentação sobre geomorfologia



Fonte: Produção dos autores.

A construção dessa aula foi complexa, por se tratar de um assunto denso. Foi necessário trazer objetividade e não desviar da questão ao passo que conceitos gerais também seriam exigidos. Além disso foi preciso considerar um vocabulário menos rebuscado ou mesmo

Figura 2- Explicação da aula por XXXXXX.



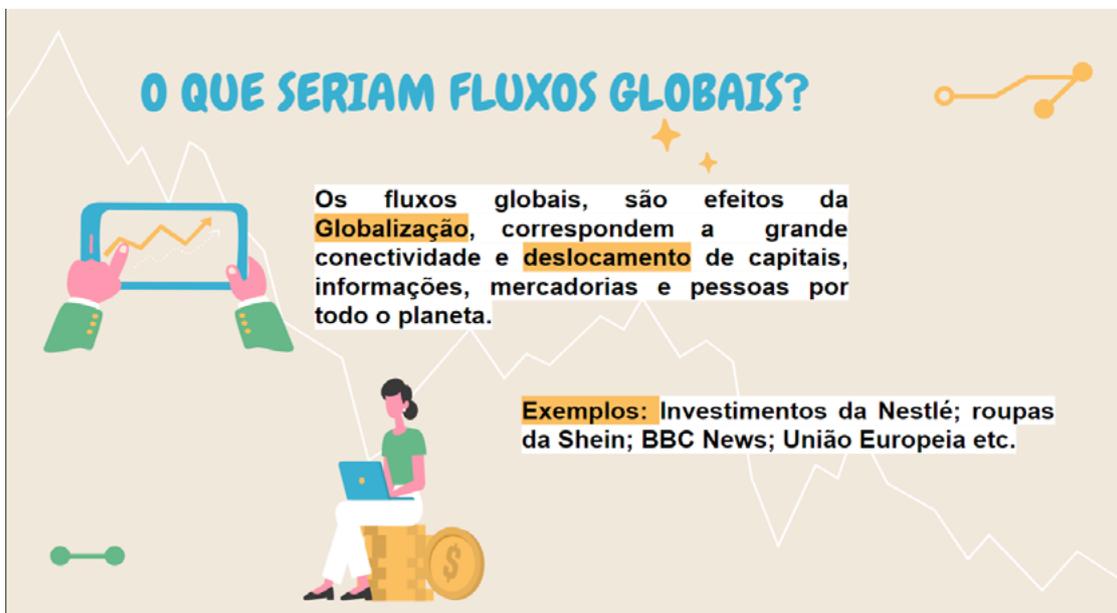
Fonte: produção dos autores

o uso de termos juntamente com analogias. Como a questão que fundamentou a aula, tinha uma imagem do rift Valey na África e o enunciado era: “Os aspectos físicos apresentados originam-se da atuação da força natural de”, o movimento de fazer analogias envolveu a comparação da falha geológica da questão, com a falha geológica existente em Salvador (que separa a cidade baixa da cidade alta). A comparação permitiu que os estudantes participassem ativamente dos debates, que incluía a explicação sobre os choques entre placas tectônicas e o entendimento de distintas eras geológicas da Terra. Ademais, foi necessária a explicação de conceitos como voçorocas e ravinas, que decorrem de mudanças provocadas pelas ações humanas, o que difere da formação do rift Valey, que é provocada por ações que independem do humano.

Para as duas aulas seguintes também se optou pelo uso de slides. No primeiro caso por se tratar uma

questão complexa com algumas especificidades e no segundo caso por serem duas questões no período de 50 minutos, pois o uso desse recurso torna a resolução mais dinâmica. A questão 62 (do ENEM 2021) trazia uma temática ampla acerca dos fluxos globais no contexto do mundo capitalista. Nesse sentido, a nossa proposta correspondia a apontar esses fluxos globais evidenciando como eles estão presentes em nossa vida cotidiana.

Figura 3: Apresentação sobre Geografia econômica



Fonte: produção dos autores

Ademais, visando a compreensão da questão também foi necessária a contextualização da posição do Brasil dentro desses fluxos econômicos globais, qual o papel do país dentro desse processo de produção e trocas, correlacionando com o processo de industrialização, observe a Figura 4.

Figura 4- Apresentação sobre Geografia econômica.



Fonte: Produção dos autores.

Para alcançarmos a complexidade apontada na questão conceitos como DIT (Divisão Internacional do Trabalho), Globalização, e Fluxos Globais e Regionais entre Países e Blocos foram explorados e debatidos com a turma. Dessa forma, na elaboração do plano de aula, foi necessário que problematizássemos a aula, e a construção dos conteúdos com o gabarito do item, que era: “Subordinação aos Fluxos Globais”. Assim, trabalhar com a questão em destaque envolveu múltiplos assuntos geográficos, que mobilizaram a relação da produção industrial e a atual condição do território brasileiro no mundo global.

A questão 81 (do ENEM 2018), dialoga a com a mencionada anteriormente, pois também se encontra na perspectiva de Fluxos Globais, mas neste caso traz à tona a concepção de diferentes tipos de fronteiras e suas contradições em um mundo supostamente conectado, como mostra a Figura 5.

Figura 5- Apresentação sobre Geografia da população

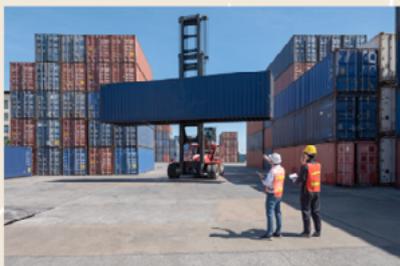
QUESTÃO (ENEM 2018)

A ressignificação contemporânea de ideia de fronteira compreende a:

b) Preponderância dos **limites naturais**.



c) Supressão dos **obstáculos aduaneiros**.



Fonte: produção dos autores

A noção de fronteira que perpassa por uma ressignificação, conforme exposta no gabarito da questão “Seletividade dos Mecanismos Segregadores” permite que possamos desconstruir uma ideia, de fixidez das fronteiras, ou seja, que esta é apenas uma demarcação que separa territórios distintos. A questão aponta para uma significação de fronteira que envolve dinâmicas econômicas no mundo globalizado que vivemos, que passam a definir outras maneiras de separação em especial às vinculadas ao controle financeiro e às

relações de poder e controle exercidas por territórios e nações desenvolvidas, contra países pobres e subdesenvolvidos.

Por fim, a questão 88 (do ENEM 2020) de Geografia urbana, apresenta o contexto de descarga de efluentes em corpos hídricos – no caso o rio Tietê, na cidade de São Paulo – sendo este um dilema urbano comum a inúmeras cidades. Para a problematização da aula, também foi exposto um exemplo local, veja a Figura 6.

Figura 6- Apresentação sobre problemas hídricos em áreas urbanas.

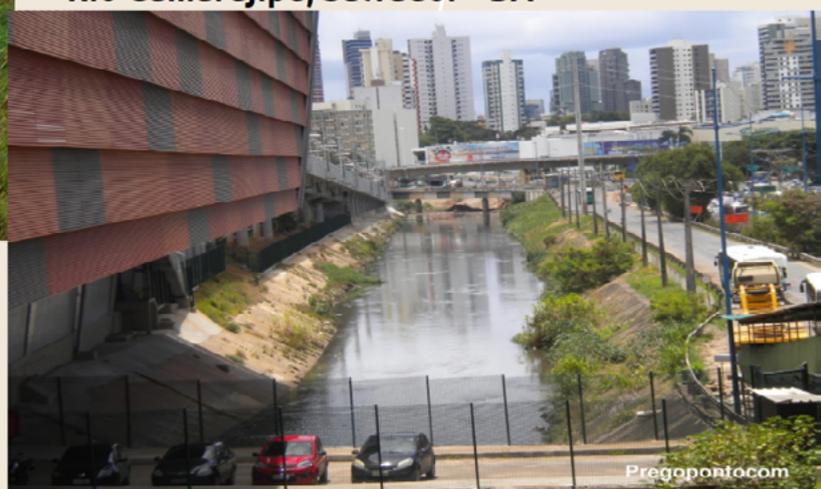
Para esclarecer alguns conceitos



c) recepção de densa carga de dejetos.

Rio Camarujipe, Salvador - BA

- Descarte de lixo
- Esgoto (residencial ou industrial)
- Menor disponibilidade de oxigênio na água



Fonte: Produção dos autores.

Assim, a aula foi construída a partir da contextualização espacial a respeito das consequências dos descartes dos mais diversos tipos de resíduos em áreas urbanas. Destacamos como isso impacta, não apenas em prejuízos para a vida humana, a exemplo do gabarito, da questão motivadora para a aula, “Recepção de Densa Carga de Dejetos”, mas, no ambiente como um todo, como exemplo a própria mortandade de peixes e outras espécies. Outras ações humanas, como a retirada da mata ciliar e a canalização dos rios, interferem diretamente na qualidade da água e, por consequência, amplificam as mazelas provocadas por toda uma cadeia de interferência em corpos hídricos.

Todas as aulas proporcionaram experiências de regência, sem dúvidas, desafiadoras. Após inúmeras elucubrações sobre como seria estar em uma sala de aula, o Estágio torna possível sentirmos o fazer da docência, mesmo que em um período limitado. A prática nos

dá a oportunidade de paulatinamente apreender. Para Oliveira e colaboradores,

O estágio supervisionado é o momento essencial para os estudantes durante os cursos de licenciatura, uma vez que este oferece o primeiro contato do futuro professor com seu campo de atuação, oportunizando ao acadêmico relacionar-se com a docência, enfrentar as dificuldades da sala de aula e conhecer a prática do ensino. Assim, o estágio supervisionado apresenta-se como processo que possibilita ao futuro docente desenvolver uma visão crítica a partir da observação e atuação em sala de aula, e fornece uma avaliação própria de sua atuação didática. (Oliveira et al, p. 1, 2018)

Por conseguinte, o Estágio nos aproxima da dinâmica e da cultura escolar, o que implica, dentre outros aspectos, na flexibilidade do planejamento. Pode-se afirmar que o cronograma previsto foi cumprido, com uma pequena alteração na proposta inicial, onde a resolução de uma das questões previstas para a 3ª semana de aula precisou ser remanejada para a semana seguinte, sem acarretar perdas para os estudantes.

Nesse sentido, é importante pensar acerca do ensino da Geografia, pois, muitas vezes, ele é entendido como uma espécie de tradução dos conhecimentos acadêmicos para o ambiente escolar dado o nível que se trabalha. Consoante à nossa experiência, o ato de ensinar a Geografia ultrapassa em demasia esse tipo de perspectiva, sem, entretanto, desconsiderá-la. É de fato importante adequar a linguagem, métodos e recursos a serem utilizados em sala de aula, porém, esta é apenas uma das etapas do trabalho pedagógico elaborado.

A perspectiva da Geografia como construtora de caráter social, consciente das múltiplas realidades culturais, políticas e ambientais à nossa volta, se valorizada e empregada em sala de aula, se caracteriza como uma valiosa perspectiva de ensino. É interessante que haja uma desassociação vital da Geografia apenas como disciplina, a fim de construir uma visão de que este conhecimento é holístico e transdisciplinar, pois perpassa todas as esferas da construção humana em si.

Sem dúvida um dos maiores desafios do licenciando em Geografia é a maneira em que ele irá construir o conteúdo geográfico em sala de aula. Para isso, Passini (2015), a escolha do conteúdo deve ser feita a partir da responsabilidade, que o professor tem, na formação do indivíduo que precisa entender o mundo. Entendemos, que é necessário, que a didática utilizada pelo docente, se valha do conhecimento construído e dos meios em que os alunos possuem para o entendimento de um conhecimento menor para um conhecimento maior. Precisando-se compreender os mecanismos de aprendizagem para o conteúdo abordado, assim como a concepção das mudanças de métodos de ensino quando preciso.

Com isso, o professor deve ser capaz de ler, compreender e analisar os conteúdos, para que seja possível incorporar as teorias e metodologias adequadas para cada aula, pois, a leitura para a compreensão deve ser um hábito do docente, assim como deve ser trabalhada com os estudantes. O licenciado não pode desviar do seu objetivo principal, o ensino do conteúdo de Geografia, para isso faz-se necessário o resgate das anotações de aulas, bibliografias específicas das disciplinas e relatórios de trabalhos de campo do longo de sua formação acadêmica, associando a releitura dos materiais essenciais das teorias de apren-

dizagens, adequando a linguagem academia para o meio escolar.

Considerações finais

A experiência do Estágio, sobretudo nas licenciaturas, constitui uma das mais importantes formas de interlocução entre teoria e prática. A prática, por sua vez, vai além do ato de construção material, e a teoria também ultrapassa a visão popular de ser apenas um corpo de conceitos científicos, distanciados da primeira.

A perspectiva fenomenológica de análise considera que a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, às situações e às experiências vividas. Portanto, o homem é o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade. E a prática se modifica quando se muda a maneira de compreendê-la. [...] nessa perspectiva, a relação teoria-prática é entendida como uma troca bidirecional, ou seja, a prática é informada não somente pelas ideias-teoria, mas também pelas exigências práticas de cada situação, uma vez que o juízo crítico e a mediação do critério do ator são sempre indispensáveis. (Caldeira & Zaidan, p. 17. 2013)

Assim sendo, a atividade de regência em sala de aula contribuiu demasiadamente para nossa formação enquanto futuros professores, tendo em vista que a partir dessa vivência tornou-se possível a experimentação de todas as etapas do trabalho pedagógico. O planejamento do ensino, que perpassa por algumas etapas como a definição dos objetivos, seleção dos conteúdos, adequação de métodos e definição de recursos a serem utilizados, foi contemplado em todas as aulas regidas, distribuídas ao longo de quatro semanas e ministradas para estudantes do 3º ano do ensino médio.

Como resultados compreendemos a relevância do Estágio na formação inicial, pois este momento formativo possibilitou o contato com a dinâmica vivenciada no espaço escolar, o que possibilita aos futuros professores o desenvolvimento de suas habilidades profissionais, no processo de ensino-aprendizagem, dentro da realidade histórico-social dos estudantes.

Assim, ministrar aulas e ter o contato direto com múltiplas realidades foi desafiador e enriquecedor no componente de Estágio. A adequação de metodologias, previamente planejadas, fez-se necessária em diversos momentos, a fim de contemplar todos os indivíduos presentes na sala de aula, inclusive aqueles que possuíam algum tipo de deficiência – neste caso, do tipo visual.

Portanto, além de constituir uma etapa obrigatória para nossa formação acadêmica, é possível afirmar que a vivência do Estágio corrobora para a formação social, cultural e até mesmo política de todos os indivíduos que nele estão inseridos. Para nós, professores em construção, o diálogo e a troca de saberes é fundamental para a consolidação de uma percepção mais holística, acolhedora e sensível, onde todas as especificidades sejam atendidas, sem deixar de lado a coletividade. Já para os alunos, era possível perceber que o contato com pessoas mais jovens, como foi o caso do nosso grupo, os deixavam animados, pois viam em nós esperanças para um futuro não tão distante que buscam construir. Para

a professora titular da escola, a experiência sem dúvidas será enriquecedora no sentido de atualização de linguagem e metodologias, como a própria nos falou em momento oportuno.

Referências

BAHIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação em geografia – licenciatura (diurno e noturno) – bacharelado (diurno)**, 2015. Disponível em: < <http://www.geografia.ufba.br/Projeto%20Pedagogico%20Geografia%202015.pdf> > . Acesso em: 26 de nov. de 2022.

BATISTA, Bruno Nunes; CASTROGIOVANNI, Antonio carlos. Ensino de Geografia, rupturas, permanências e a complexidade: quais são as aproximações possíveis? Movimentos para ensinar geografia. 2.ed. Goiânia, **C&A Alfa Comunicação**, 2019. p. 247-258.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Provas e Gabaritos**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos> >. Acesso em: 11 de outubro de 2022.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Escolar - e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, ISSN 2248 -5376, n. 1, p. 129-139, 2011.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Universidade Fumec Belo Horizonte, Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374> > Acesso em: 23 de nov 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poíesis pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LOPES, R.M.;FILHO, M. V. S.; MARSDEN, M.; ALVES, N. G. **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE QUÍMICA TOXICOLÓGICA**. Quim. Nova, Vol. 34, No. 7, 1275-1280, 2011. Disponível em: <http://static.sites.s bq.org.br/quimicanova.s bq.org.br/pdf/Vol34No7_1275_28-ED10646.pdf > Acesso em: 18 nov 2022.

OLIVEIRA, L. A.; LIMA, P. G.;NASCIMENTO, A. G. **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFMA CAMPUS ZÉ DOCA**. V CONEDU- Congresso Nacional de Educação, 2018.Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/>

PASSINI, Elza Yasuko. **Convite para inventar o novo professor**. IN: Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto.2015. p.32-51

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?**. Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p. 58-73, ago. 1995.

SANTOS, D. **A GEOGRAFICIDADE DA ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA**. Revista Tamoios, São Gonçalo (RJ). págs. 17-29, jan/jun. 2014.

WETTSTEIN, Germán. O que se deveria ensinar hoje em Geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Para onde vai a Geografia? São Paulo: **Editora Contexto**, 1989. p. 125-135.

Abordagens pedagógicas no ensino fundamental: um estudo no campo de estágio

Ana Luiza Taborda da Paixão
Amanda Tizott Bonfim
Felipe Augusto Fernandes Borges
Wagner Miguel Tzott

A decorative graphic on the right side of the cover features several overlapping circles in various shades of teal. A large, white, bold number '3' is prominently displayed within one of the circles at the bottom right.

3

Resumo

O presente artigo aborda as experiências decorrentes da observação e prática de estágio supervisionado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, analisando a historicidade desse nível de ensino e as legislações que o regem. Os objetivos deste trabalho são: contextualizar a história do Ensino Fundamental no Brasil, explorar as leis que o regem, definir o Ensino Fundamental conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e analisar os processos de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A pesquisa visa enriquecer as práticas pedagógicas dos professores e aprofundar o entendimento das abordagens que influenciam este ensino. Os métodos empregados incluem pesquisa bibliográfica e de campo, por meio da observação participativa e atividades práticas na escola. Assim, este estudo conclui que as abordagens pedagógicas têm como foco central o aluno, e devem buscar práticas inclusivas que estimulem o seu desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho realizado na disciplina de Prática Docente III em conjunto com a disciplina de Estágio Supervisionado III, em que se realizaram estudos sobre os conceitos de aprendizagem e fizeram-se estágios participativos em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental na cidade de Pitanga, Paraná.

O Ensino Fundamental, como fase primordial no desenvolvimento educacional, apresenta uma relevância inquestionável no contexto da formação de indivíduos autônomos e críticos. Dessa forma, este estudo tem como propósito uma análise abrangente do Ensino Fundamental no contexto brasileiro. Para tal, iremos abordar diversos aspectos essenciais que moldam esse nível de ensino.

Em primeiro lugar, exploraremos a historicidade do Ensino Fundamental no Brasil, examinaremos o arcabouço legal que rege o Ensino Fundamental, identificando as legislações que norteiam essa fase crucial da educação. Em seguida, focalizaremos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que desempenha um importante papel na definição das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas durante o Ensino Fundamental. Por fim, exploramos o processo de aquisição do conhecimento, tomando como base as contribuições de alguns teóricos da área de educação.

Espera-se que essa análise contribua para uma compreensão mais completa e profunda do Ensino Fundamental no Brasil, bem como para aprimorar as práticas pedagógicas e promover um ambiente educacional mais eficaz e enriquecedor para os alunos.

Os seguintes tópicos desta pesquisa consistem em abordar a prática pedagógica observada durante os dias em que acompanhamos a turma, bem como os métodos de ensino utilizados pela professora regente. Por fim, destaca-se a parte prática de nosso Estágio Supervisionado III, descrevendo os conteúdos e atividades propostas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Abordagens Pedagógicas no Ensino Fundamental Brasileiro: Uma Revisão Histórica

A educação no Brasil faz parte de um longo processo histórico que envolve o ensino e as percepções do que deveria ser delegado às classes baixas brasileiras. Se tratando precisamente do Ensino Fundamental e de sua construção, é perceptível que logo com a chegada dos primeiros padres da Companhia de Jesus ao Brasil, o ensino das letras e sua sequência passaram a ser organizados, não com o intuito de transmissão de conhecimento, mas sim de inculcação de uma cultura europeia sobre outra indígena, sendo o elemento formativo do que hoje compreende-se como os anos iniciais do Ensino Fundamental Brasileiro. Segundo Marra e Guilherme (2020):

Os jesuítas concebem no Brasil um plano educacional eficaz no qual constituem escolas primárias (com o ensino da gramática para os índios e filhos dos colonos), as escolas secundárias (destinadas aos filhos dos colonos com o ensino das Humanidades) e as escolas superiores (ensino de Teologia e Ciências Sacras e destinadas à formação do clero). (Marra, Guilherme, 2020, S.P.)

Saviani (2017) apresenta uma concepção muito particular a respeito desse período da educação, afirmando que não se pode tratar o ensino jesuítico no Brasil como público, pois apesar de ser mantido pela Coroa e atender as diversas classes sociais do país, as condições de ensino (currículo, normas disciplinares, avaliações) e de infraestrutura (prédios, professores e agentes) eram de posse da Companhia de Jesus e não visava um ensino laico, mas sim religioso.

Com a expulsão dos padres do Brasil, sob idealização do Marquês de Pombal, começou-se a instituição de uma escola considerada laica. Neste momento destituiu-se da Igreja o ensino e as escolas passaram a ser e possuir um viés mais iluminista.

Mas também nesse caso a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. (Saviani, 2017, p. 17)

Assim, como citado acima, esse afastamento da Igreja serviu apenas para modificar “quem” recebia os pagamentos da Coroa, já que a organização curricular, física e pedagógica era exclusivamente uma responsabilidade do professor, que muitas vezes não chegava a receber todo o valor destinada a sua função devido aos diversos desvios que o dinheiro sofria (Saviani, 2017).

Com a Independência do Brasil, no ano de 1822, a educação brasileira recebeu um certo frescor. Em 1827 se aprova o que viria a ser a única lei relativa ao ensino elementar até 1946, que apresentava a educação como dever do Estado e distribuída pelo território nacional, vigorando apenas a distribuição das escolas das primeiras letras, ou seja, daquilo que hoje chamamos Ensino Fundamental (Ribeiro, 2021).

A partir de 1889, com a Proclamação da República, uma nova reviravolta política e social ocorreu no país. Nesta situação de independência, o estado de São Paulo tomou a liderança da transformação do ensino e iniciou uma reforma das Escolas Normais (formação de professores) e em seguida realizou uma inovação no campo do ensino brasileiro até então, organizando os chamados Grupos Escolares (Saviani, 2017).

Em seguida, no ano de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, a educação teve um novo caráter e logo depois, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta uma relação de objetivos necessários para uma reformulação escolar a partir da mudança social uniformizada pela organização de um sistema escolar verdadeiramente elaborado e padronizado (Saviani, 2017).

O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido, ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. [...]. (Saviani, 2021, p. 33)

Partindo dessa concepção e influência educacional, o ensino passou a ser, na Constituição de 1934, uma necessidade e obrigação do Estado, que deveria traçar as diretrizes nacionais da educação, fixar um plano nacional de educação e coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território nacional.

Tal ideário durou pouco e no ano de 1964 ocorreu a implementação do Regime Militar no Brasil. Nesse momento, as circunstâncias referentes ao ensino mudaram de maneira esporádica. A extrema-direita dominante passou a dedicar para a educação o foco no patriotismo, família e valores morais, bem como na profissionalização das classes pobres (Saviani, 2017).

O modelo de educação militar foi duramente criticado e passou a ser alvo de ações de educadores de diferentes entidades para que se modificasse. A oportunidade de mudança surgiu com o fim da ditadura e a eleição de Tancredo Neves, em 1985, reiniciando o período democrático brasileiro (Saviani, 2017).

Em 1988 promulga-se a nova Constituição Federal, nela o Estado aparece como responsável pelo “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). A Constituição de 1988 delimitou aos municípios a atuação do Ensino Fundamental e Educação Infantil e atendimento especializado nas redes de ensino, preferencialmente na rede regular.

Nesse contexto de mudança, já em 1988, iniciou-se a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi aprovada em 1996, sob o número 9394. Essa Lei aborda muitos aspectos importantes para o funcionamento do ensino no Brasil. As crianças do Ensino Fundamental têm direitos a vagas em escolas próximas a sua casa, precisam passar por avaliação de rendimento escolar e precisam passar pela escola 200 dias letivos e 800 horas de aula, entre outras questões (Brasil, 1996).

A LDB destina uma seção ao Ensino Fundamental e define que este, obrigatório e com duração de nove anos, deve promover:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Assim, o Ensino Fundamental, segundo a LDB, possui função importante para o desenvolvimento das crianças. Deve realizar a intersecção entre família, escola e meio social a fim de que estas desenvolvam valores, capacidades e domínios intelectuais e sociais de suas capacidades cognitivas.

A LDB também cooperou com a necessidade da criação de uma base comum curricular, a fim de organizar os currículos de todos o país e torná-los uniformes. Esse documento foi finalizado no ano de 2018 e tem se tornado referência em todo o país.

De acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental, inserido no âmbito da educação básica, é composto por dois segmentos: anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º), em que, nos anos iniciais, a abordagem pedagógica é voltada para práticas mais lúdicas, seguindo uma rotina que incorpora elementos da Educação Infantil, com os quais os alunos já estão familiarizados. (Brasil, 2018).

Ao longo deste percurso educacional, os estudantes são desafiados a promover seu desenvolvimento holístico, especialmente no que diz respeito à aquisição de competências em oralidade, percepção, compreensão e interpretação. Cada uma dessas situações contribui para a expansão do repertório cultural e social do aluno, bem como para o aprimoramento de suas habilidades escritas e sua aplicação em contextos sociais.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p.63)

Com a amplitude de linguagens presentes nessa docência, a didática é o conjunto de caminhos, métodos e estratégias que norteiam o processo de ensino e aprendizagem e cooperam para o desenvolvimento de tais habilidades nos alunos.

No campo da psicologia da educação, temos vários teóricos que discorreram acerca dos processos que levam ao aprendizado dos alunos. Dentre estes, destacam-se Piaget e Vigotski, com posicionamentos que tem seus afastamentos e aproximações. Para compreensão da aprendizagem discente, é sobre ambos que nos debruçamos na sequência.

Conforme destacado por Cunha (2008), Piaget argumenta que o desenvolvimento do

aluno está intrinsecamente ligado às interações do sujeito (o aluno) e o objeto de estudo em si, e entre esse processo o aluno passa por três estágios de aquisição do conhecimento definidos com assimilação, acomodação e equilíbrio. Sendo por meio dessas relações e experiências que o conhecimento é gradualmente construído.

À medida que o objeto de estudo estimula o sujeito devido ao desequilíbrio entre eles, gera a necessidade do aluno em compreender o que está sendo vivenciado, e isso o impulsiona em direção ao aprendizado. Dessa forma, a aprendizagem como “[...] o processo de conhecer tem início com o desequilíbrio estabelecido entre Sujeito e Objeto.” (Cunha, 2008). Inicialmente, o sujeito age sobre o objeto com o objetivo de conhecê-lo e compreendê-lo, partindo das percepções cognitivas (visão, audição, tato, paladar, olfato) que já possui. Esse estágio é conhecido como assimilação.

Após o aluno assimilar o novo conceito, ele avança para o segundo estágio, conhecido como acomodação. Essa etapa da aprendizagem envolve a organização das novas percepções cognitivas adquiridas pelo aluno durante o primeiro estágio. Nesse momento, ocorre a etapa de organização dos conhecimentos para superar o desequilíbrio entre sujeito e objeto.

O segundo processo chama-se acomodação e consiste nas modificações sofridas pelo Sujeito em função do exercício assimilador desencadeado. O Sujeito tem, então, seus esquemas cognitivos alterados por causa da relação que mantém com o Objeto, o que representa um esforço adaptativo para superar o desnível existente entre um e outro. Feito isso, chega-se ao estado de equilíbrio entre Sujeito e Objeto. (Cunha, 2008, p.6)

O último estágio pelo qual o aluno passa é o estágio de equilíbrio, que ocorre quando ele domina plenamente os novos conceitos apresentados. Os três estágios estão interligados em um ciclo contínuo, no qual os alunos serão constantemente desafiados por novos conceitos, proporcionando-lhes oportunidades contínuas de aprendizagem

O papel do professor nesse processo de aquisição de conhecimento é mediar experiências e oportunidades instigantes e desafiadoras, estimulando os alunos a interagirem com os conceitos apresentados e a desenvolverem suas habilidades cognitivas.

Lev Vigotski (1994) também possui contribuições relevantes acerca da aprendizagem durante o período escolar. Ele descreve que o indivíduo está em constante processo de desenvolvimento desde o seu nascimento, e a aprendizagem se dá na interação do sujeito com seu meio, com outros sujeitos e com conceitos científicos. Assim:

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. (Vigotski, 1994, p. 110)

Isso não significa que a criança aprende conceitos técnicos complexos antes mesmo de adentrar a escola, pois tais conceitos, inicialmente, podem ser rasos e de uma própria interpretação, que na escola se aprofundará.

Segundo Vigotski (1994), há uma relação entre aprendizado e os níveis de desenvolvimento, sendo eles definidos como nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal, devendo um acompanhar ao outro para que o indivíduo se aproprie, entre outras coisas, das habilidades de leitura e escrita.

O primeiro nível é definido como “[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vigotski, 1994, p.111).

Este nível refere-se à utilização das habilidades cognitivas e mentais que o aluno já possui e demonstra em suas atividades cotidianas. Essas habilidades compreendem tudo que adquiriu ao longo de sua vida por meio de experiências e que se manifestam em ações que se revelam capazes de executar de forma independente, sem necessidade de assistência externa, sendo passíveis de aplicação autônoma.

O segundo, Nível de Desenvolvimento Proximal, refere-se ao que a criança é capaz de fazer com o apoio e a orientação de um adulto “[...] determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente[...].” (Vigotski, 1994, p.113). Sendo uma fase intermediária entre o que a criança já é capaz de fazer de forma independente (nível de desenvolvimento real) e o que ela ainda não é capaz de fazer, mesmo com ajuda.

Por fim, à semelhança da BNCC, os autores mencionados acima ressaltam a relevância do envolvimento ativo do aluno em seu processo de aquisição de conhecimento, enfatizando a importância de vivenciar e buscar experiências que conduzam a uma aprendizagem significativa. Isso vai além de simplesmente observar a aplicação de métodos de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Observações e práticas em Sala de Aula: Uma Perspectiva no Ensino Fundamental

Como parte integrante da formação de licenciados, tem-se o estágio supervisionado no Ensino Superior. Como o curso em questão é o de Pedagogia, o estágio ocorre nas instituições de educação básica municipais. O estágio em questão ocorreu em uma escola municipal de Pitanga, Paraná, sendo direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental I.

A turma foi um 4º ano, que inicialmente possuía 25 alunos e após as férias escolares passou a ter 24 crianças. Como informações iniciais, pode-se afirmar que a turma era ótima, com crianças participativas, respeitadas, educadas e inteligentes, observou-se também que havia poucas crianças com dificuldades extremas, sendo apenas cinco alunos que necessitavam de ajuda constante.

Ao chegar na sala no primeiro dia de observação a professora estava corrigindo os cadernos das crianças, após cerca de quinze minutos ela iniciou a aula contando uma história intitulada *O canguru que saltava para trás*, e depois da contação ela realizou uma discussão em sala comentando com os alunos qual a reflexão que eles podiam extrair daquela história

contada.

Nesse processo, que ocorreu nas aulas subsequentes, as crianças comentavam com a professora e realizavam entre si, também, essa troca de conhecimentos. Assim, “O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem [...]” (Vigotski, 1994, p. 43), o que implica, independente da faixa etária, na conclusão de que a linguagem é mais do que mero meio de comunicação entre as pessoas.

Nesse contexto observado e analisando a prática da professora em sala, sempre nas carteiras, auxiliando as crianças e interagindo com elas, pode-se perceber uma ação intencional em sua forma de ensinar. A BNCC, apesar das divergências, ao apresentar a área de estudos conhecida como Linguagens, retrata que em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ela defende a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

A professora, no segundo dia em que estivemos observando sua aula, realizou um momento de leitura de história e reflexão com as crianças. Vygotsky, em concordância com tal prática, afirma que “A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente.” (Vigotski, 1994, p. 169) e isso é muito importante para o desenvolvimento dos alunos.

Depois de toda a discussão, a professora lembrou a aula da semana anterior em que tinha pedido uma pesquisa sobre determinado país, reuniu as duplas e para cada uma entregou uma cartolina para que as crianças desenhasssem a bandeira do país, escrevessem as informações encontradas e se preparassem para realizar a apresentação do trabalho no dia seguinte.

A professora ainda comentou o fato de as crianças estarem apresentando bem os trabalhos e observou-se na sala que um dos alunos, que havia sido transferido de outra turma, estava nervoso e chorando, pois não era habituado na outra classe em apresentar trabalhos, atitude não observada nas outras crianças que estavam muito animadas e ansiosas para realizar as apresentações.

Essa interação é, na posição de Vigotski valiosa para o conhecimento, pois:

[...] Muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não-reconhecimento esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas. [...] (Vigotski, 1994, p. 168)

Após o intervalo as crianças presenciaram uma palestra sobre o combate ao abuso

infantil com o promotor do município de Pitanga. As crianças ouviram sobre os atos de prevenção e formas de denunciar possíveis abusos sofridos. Essa ação se demonstrou importante, pois os alunos puderam compreender e reconhecer atos abusivos por parte de amigos da família, ou mesmo dos próprios familiares.

No terceiro dia de observação, a professora iniciou a aula trabalhando o conteúdo de Matemática, explicando para as crianças as composições de polígonos. Os alunos fizeram em uma folha uma atividade em que colocavam vários polígonos a fim de construir uma rua em todos eles e depois do intervalo a professora realizou uma atividade do projeto MPT (Prêmio Ministério Público do Trabalho), que visava a conscientização sobre o trabalho infantil, em que as crianças deveriam montar um catavento com papel e palito. Participamos ativamente dessa atividade, auxiliando na colagem dos cataventos. Ao final da aula a professora deixou as crianças brincarem com seus cataventos e realizou o registro de fotos para anexar no projeto.

No quarto dia de observação participativa, a professora deu início à aula expondo o conteúdo na lousa (pauta didática). A disciplina inicial era matemática, e os alunos estavam estudando a leitura de horas em relógios convencionais de parede e digitais. A professora utilizou um relógio de parede para explicar como o ponteiro menor indicava as horas e o ponteiro maior representava os minutos, entre outros conceitos.

Para uma explicação mais prática, cada aluno teve a oportunidade de verbalizar a hora marcada pela professora no relógio, e todos responderam corretamente ao exercício. Assim, como define Vigotski (1994), a aprendizagem ocorre em meio a essas interações, o aluno internaliza os signos pelas relações sociais, as quais devem ser na escola representadas, a fim de que as crianças não se sintam desconectadas da aula.

Por fim, no último dia em que estivemos auxiliando a professora, ela dividiu a sala em grupos e cada um dos grupos recebeu um conto clássico diferente. Nesta atividade ela orientou que os grupos realizassem a leitura das histórias e em seguida escrevessem um esboço, no qual eles deveriam organizar a história de maneira oposta ao original.

Neste momento, os grupos foram criando diferentes opções de releituras como, o patinho que nasceu bonito e ficou feio (Patinho feio), o menino que virou boneco (Pinóquio), bela acordada (Bela adormecida), entre outros, e as crianças foram escrevendo como seriam essas histórias.

A professora então orientou que as crianças fossem escrevendo a história, dividindo os personagens e realizando os ensaios porque posteriormente eles iriam realizar essa apresentação dos teatros das histórias ao contrário. Essa atividade embrenhou-se em muitos aspectos do conhecimento para as crianças, envolveu leitura, interpretação, escrita, organização de fatos narrados, interação social e a prática da oralidade, o que Cunha (2008) apresenta ao definir a teoria de Piaget:

Ao visualizar essa concepção epistemológica na sala de aula, compreendemos que o aluno deve ser despertado para a relevância daquilo que vai ser ensinado. Relevância

peçoal, imediata e não simplesmente formal. De nada adianta dizer a ele, como fazem muitos professores, que aquele assunto do currículo é importante porque será útil mais tarde. Se não houver vínculos desafiadores entre o indivíduo e a matéria de ensino, vínculos que ativem a percepção do desnível existente entre o aprendiz e o conteúdo escolar, o educando não será impulsionado a estudar aquilo. (Cunha, 2008, p. 4-5)

É possível perceber, pela observação, as práticas pedagógicas que orientavam e organizavam o ensino dentro da sala de aula. A professora conduzia a turma com tranquilidade, domínio e paciência, sempre próxima das crianças nos aspectos afetivos e sociais, percebendo os diferentes contextos dos seus alunos.

Depois destes dias de realização de observação participativa, foi solicitado à professora da sala conteúdos destinados a três dias de regência. Para o primeiro dia de aula a professora submeteu o conteúdo de “Histórias em quadrinhos” e assim, no dia 27 de julho de 2023 ocorreu a primeira aula, na qual realizou-se a reapresentação dos estagiários aos alunos e em seguida apresentou-se a intérprete do estagiário Wagner à turma.

Para a dinamização das regências foi optado pela utilização de um cartão de atividades, no qual a criança que comparecia na aula recebia a presença naquele dia, em seguida foi trabalhado o contexto histórico da criação das histórias em quadrinhos e todos leram com os professores uma HQ e escreveram a pauta passada no quadro. Após a explicação da pauta, foi entregue uma atividade referente a criação de uma história em quadrinhos, a qual foi elaborada durante todo o resto da manhã.

O segundo dia da regência recebeu pela professora o conteúdo de medidas de comprimento e números em Libras. No primeiro momento ocorreu a explicação do conteúdo, e, na prática com os alunos foram utilizadas perguntas contextualizadas à realidade cotidiana, na qual mediu-se, por exemplo, o comprimento da sala, tamanho de paredes e ainda, pela vontade dos alunos, a medida de toda a escola e de outros objetos. Isso se corrobora nas palavras de Freire (2005, p. 37): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Após as correções das atividades propostas anteriormente, seguimos a aula ensinando os numerais de quantidade de 1 a 10 em Libras, e fizemos uma atividade prática para fixação do conteúdo. Os alunos sanaram as dúvidas e logo em seguida entregamos as atividades impressas fazendo a leitura da mesma, após os alunos tiveram tempo para realizar a construção de uma fita métrica, a qual levaram para casa a fim de realizar medidas em seu meio de convívio.

No terceiro dia de regência, como foi dado pela professora, trabalhou-se o conteúdo de transformações na matéria, em que se estudou as transformações reversíveis e não reversíveis de materiais do cotidiano”. Após completar a última marcação no cartão de tarefas, iniciou-se a aula com a explicação do que são transformações reversíveis e irreversíveis, em seguida ocorreu uma atividade mostrando figuras coloridas para contextualizar e diferenciar tais transformações.

Após o intervalo, foi realizada em sala de aula uma dinâmica prática, neste momento

foi entregue às crianças uma receita de confecção de massinha de modelar. Foi realizada a leitura da receita e o estagiário Wagner ensinou os sinais das quantidades e nomes dos ingredientes da receita e explicou o modo de fazer da receita.

Ao final da produção da massinha ocorreu a explicação das relações reversíveis e irreversíveis em sua elaboração e os alunos puderam levar para casa suas massinhas prontas. Assim, foi possível realizar uma aula dinâmica que abordasse todos os conteúdos sugeridos pela professora da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou um relato e estudo dos processos históricos, didáticos e políticos que envolvem a educação no Ensino Fundamental, uma abordagem de teorias da aprendizagem e, por fim, uma análise de observação participativa em campo de estágio. Ao estudar e relatar os aspectos pertinentes ao desenvolvimento das crianças compreende-se que o ensinar se relaciona com muitos campos que residem fora dos muros da escola.

No desenvolvimento do texto, ao relatar e contextualizar com as teorias de ensino e aprendizagem as práticas observadas dentro de sala de aula é possível perceber que a educação é um ato intencional em todos os processos e momentos em que ocorre.

Compreende-se, como nos apresenta Vigotski (1994), que a interação e a mediação são fatores importantes para o desenvolvimento das crianças em sua aprendizagem. Um aluno que, em determinado conhecimento, ainda está em seu Nível de Desenvolvimento Proximal, precisa de norteamto para que alcance o conhecimento no Nível de Desenvolvimento Real, fato constantemente observado nos estudos e períodos de observação.

Ao final, ressalta-se que a aprendizagem ocorrida nos estágios supera os desafios vivenciados. Os processos ocorridos desde a observação até o planejamento e execução do plano de aula foram de relevância para um bom desenvolvimento de todas as crianças e também dos futuros professores, que saem de tal experiência enriquecidos pelos conhecimentos e boas práticas realizadas e observadas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de set 2022 às 09:59.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 de set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de set de 2023.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Piaget: psicologia genética e educação. IN: CUNHA, M.V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/141/3/01d08t02.pdf>. Acesso em 08 de set de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARRA, Isaac; GUILHERME, Marcelo. **A história da educação no Brasil**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

A concepção de professores dos anos iniciais sobre o trabalho pedagógico com a escrita

Fabio Colins

A decorative graphic on the right side of the cover. It features several overlapping circles of varying sizes and shades of teal. The largest circle is at the top right. Below it, there are several smaller circles of different sizes, some overlapping each other. In the bottom right corner, a large, bold white number '4' is centered within a teal circle.

4

RESUMO

O ensino de língua portuguesa perpassou por três perspectivas teóricas e metodológicas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar as concepções de professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa, no contexto do Estágio de Docência, de natureza qualitativa do tipo interpretativa, a partir da análise crítica dos cadernos de atividades remotas elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de São Francisco do Pará. Os docentes, durante o segundo semestre de 2021, elaboraram um total de doze cadernos. As atividades de produção de texto possibilitaram observar que muitas atividades se reduzem ao estudo da palavra solta e da frase descontextualizada.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Escrita, Atividades Remotas, Linguagem e Interação.

INTRODUÇÃO

Quando as práticas da oralidade não deram mais conta das demandas sociais, o ser humano criou a escrita, uma invenção que foi bastante útil: registrar vendas, anotar encomendas, escrever fatos cotidianos, mandar recados (Faraco; Tezza, 2010). Não obstante, quando a escrita ganhou os espaços de educação formal parece ter deixado de lado sua função social e assumiu uma perspectiva academicista.

O trabalho com a escrita deve ser explorado desde cedo na escola. Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p. 15) afirmam que “a hora de aprender a escrever é no início da educação básica, nos primeiros cinco anos, quando apenas as quatro competências básicas da comunicação deveriam estar sendo exploradas de forma profunda”. Nesse sentido, o professor precisa compreender que escrever é um processo metódico e sistemático, que para isso requer tempo e dedicação para o aprofundamento dessa habilidade, no entanto, nem sempre é assim que a produção textual é abordada na escola.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo interpretativa sobre a prática docente, ou seja, “uma possibilidade de associar o trabalho de pesquisa ao trabalho pedagógico, desenvolvendo uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33). O contexto da investigação foi a prática de Estágio de Docência do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. Dessa forma, foram analisados 12 cadernos de atividades remotas construídos durante o segundo semestre de 2021 para estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º anos).

Os cadernos de atividades remotas foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Nesse método, todas as propostas de atividades de escrita passaram por um processo de pré-análise (conforme os critérios adotados para a seleção), de exploração do material empírico (momento de triangulação das informações) e de interpretação dos resultados obtidos (reflexões e análises a partir do referencial teórico).

Os resultados prévios apontaram para práticas didático-pedagógicas reducionistas ao estudo da palavra solta, da frase descontextualizada e da produção de gêneros textuais sem organização prévia. Por outro lado, a perspectiva do atual estudo considera a escrita como uma prática interativa de expressão da linguagem que se manifesta nos diversos gêneros textuais.

O TRABALHO COM A ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O texto, segundo Marcuschi (2012), é uma unidade real, pois vai além de um aglomerado de palavras ou frases soltas. Mesmo que uma palavra (Pare!) dê origem a um texto, faz-se necessário saber o contexto de produção dessa palavra. Então, o texto é um “objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais” (Koch; Elias, 2016, p. 15). Isso dá a possibilidade de afirmar que não é suficiente ter somente conhecimento linguístico – por exemplo saber que o verbo “pare” é imperativo, logo indica uma ordem – mas mobilizar conhecimentos de mundo, de cultura.

Essa discussão sobre o texto como ferramenta de interação não é nova. No livro *O Texto na Sala de Aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984, já traz uma coletânea que discute aspectos pedagógicos sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio dos textos, e no seu arcabouço destaca, entre outros, a produção de textos na escola. A obra provoca diversas reflexões sobre as concepções de linguagem e de ensino de Português, por exemplo, Geraldi (2012, p. 39) afirma que

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença: as redações dos vestibulandos. (Geraldi, 2012, p. 39)

Esse tipo de afirmação provoca repensar o papel da escola e das práticas de ensino de Português, porque quando o aluno não consegue se expressar por meio da escrita percebe-se o fracasso da escola, mesmo que essa não seja uma responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa.

Outra obra que corrobora com *O Texto na Sala de Aula* é o livro de Faraco e Tezza (2010) intitulado *Oficina de Texto*. Neles, os autores apresentam propostas de atividades com foco na escrita: variedade linguística; texto escrito; noção de parágrafo; comentários sobre textos escritos. Para os autores, o texto escrito surgiu quando a oralidade/fala não deu mais conta de resolver problemas cotidianos relacionados à comunicação. Nesse sentido, nota-se certa valorização da escrita em detrimento da oralidade, pois se atribui diversas funções à

escrita e motivos para sua criação.

Mas todos esses motivos particulares pelos quais escrevemos podem ser explicados por uma razão geral: escrevemos para resolver problemas que a fala, a linguagem oral, não consegue resolver. Podemos até dizer que o homem inventou a escrita quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades (Faraco; Tezza, 2010, p. 9-10).

A visão apresentada pelos autores (Faraco; Tezza, 2010) coloca em xeque o importante papel da oralidade. Na contramão dessa perspectiva, Marcuschi e Hoffnagel (2007, p. 87) afirmam que “ninguém mais duvida que a invenção da escrita trouxe indiscutíveis benefícios para a humanidade, mas ninguém pode negar que, mesmo assim, a maior parte de nossas atividades continua oral”. Dessa forma, compreende-se que a escrita exerce um papel fundamental nas culturas grafas, mas não é a única e principal forma de interação social, mesmo em sociedades letradas.

Sobre a importância do papel da escrita, nota-se que as suas vantagens não podem ter fins nela mesma, contudo nas possibilidades de práticas sociais de letramento sistematizadas, como encaminhar um e-mail ou uma mensagem de texto a alguém que se encontra muito longe de seu interlocutor. Dominar a escrita possibilita, sobretudo, enfrentar as imposições sistemáticas e obrigatórias das principais instituições de letramento e ensino: escolas, universidades, centros de pesquisas, entre outras. Por outro lado, essas mesmas agências de letramento, como a escola, não exploram a funcionalidade dos gêneros textuais, pois muitas vezes utilizam os textos como pretexto para ensinar nomenclaturas ou classificações de palavras.

Nesse contexto, Antunes (2003, p. 26) discute sobre o uso de textos organizados em torno de práticas de uma escrita “sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”. Nestes termos, a escola ainda oferece aos estudantes atividades sem planejamento, sem revisão da escrita e, sobretudo, sem considerar as situações reais de uso da escrita.

Para dar sentido ao trabalho com a escrita, o estudante precisa saber que quando escreve tem-se uma finalidade, seja cumprir exigências escolares; publicar uma ideia nas redes sociais, ou simplesmente registrar tais ideias; propiciar prazer estético e intelectual; ajudar pessoas; comunicar um assunto etc. Identificar essas finalidades antes do ato de escrever já mobiliza diversos saberes: conhecer o contexto de produção, selecionar as informações, escolher o meio de veiculação, determinar o leitor.

Em uma sociedade letrada a interação através da escrita se dá por meio dos diversos tipos e gêneros textuais. No entanto, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 23), “a escolha do gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”. Tal escolha é definida pelos seguintes parâmetros: função, assunto, destinatário e lugar social. Portanto, o professor precisa levar

em consideração esses aspectos, haja vista que a escrita deve cumprir distintas funções comunicativas.

Nestes termos, “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (Antunes, 2003, p. 48). Dessa forma, por meio dos gêneros textuais, a escrita torna possível a realização de diversas tarefas sociocomunicativas: enviar um e-mail, comunicar um anúncio, fazer uma crítica, defender um ponto de vista, etc. E na escola essa ideia precisa ser fomentada, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais de escolarização.

O CAMINHO INVESTIGATIVO

A atual pesquisa, que teve como objetivo analisar as concepções de professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita, assumiu uma abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), pois tratou-se de um processo investigativo que se aprofundou dos significados das ações realizadas pelos sujeitos no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas. Em termos procedimentais, a pesquisa é do tipo interpretativa, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), é aquela que possibilita ao pesquisador “observar o mundo a partir das práticas sociais e dos significados vigentes. Ademais, compreender os significados como um observador ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Nesse sentido, consiste na observação e na análise de informações construídas no decorrer do processo investigativo.

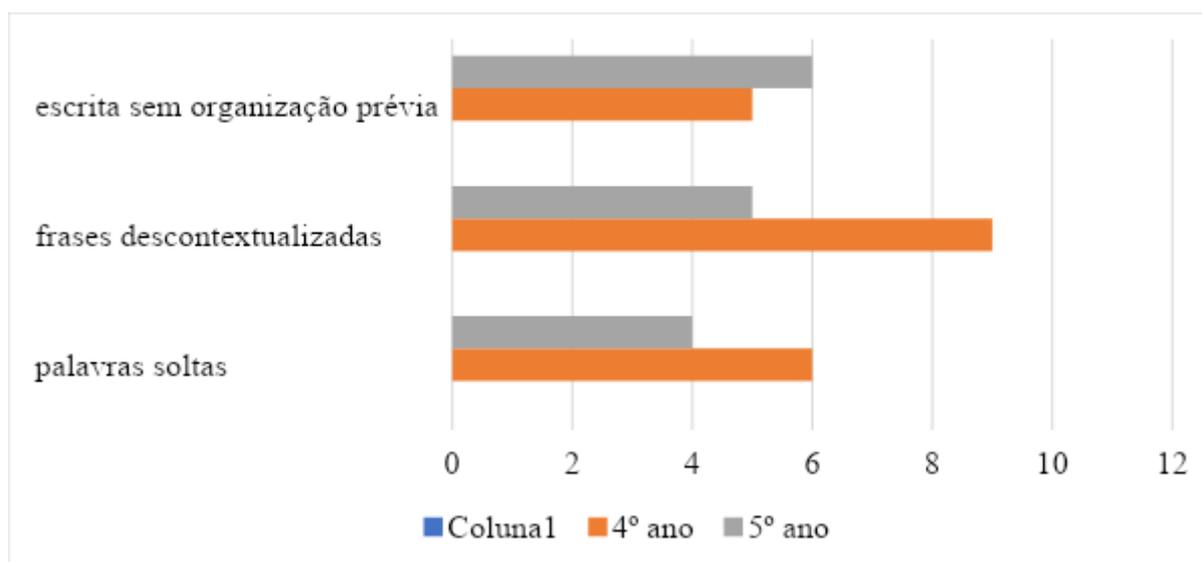
A pesquisa teve como contexto de investigação a prática de Estágio de Docência do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. Participaram do estudo um grupo de professores de uma escola pública da rede municipal de São Francisco do Pará que ministraram aulas nos 4º e 5º anos, ou seja, 2º ciclo do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2021, durante a elaboração dos cadernos de atividades remotas para os anos iniciais de escolarização. O foco da investigação foram as tarefas voltadas para a escrita. Portanto, um processo de reflexão e análise dos materiais produzidos pelos participantes da pesquisa.

A inserção no ambiente de pesquisa deu-se semanalmente e durante todo o segundo bimestre de 2021, e teve autorização dos docentes e da coordenação pedagógica, pois foi informado a todos a intenção do estudo desenvolvido e das atividades inerentes ao Estágio de Docência. Periodicamente, a coordenação pedagógica reunia com os professores para estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no intuito de compreender as habilidades e os objetos de conhecimento a serem trabalhados nos cadernos de atividades remotas. Os cadernos eram planejados, elaborados e entregues aos alunos a cada 30 dias, logo, foram produzidos, somente no primeiro semestre, quatro cadernos.

O contato com os docentes possibilitou o acesso a um total de oito cadernos de atividades remotas, dos quais foram destacadas cerca de trinta e cinco de atividades de produção

textual, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Tipos de Atividades de Escrita



Fonte: Cadernos de Atividades Remotas, 2021.

O gráfico 1 mostra, além do quantitativo de atividades, os tipos de propostas de produção textual: escrita de palavras soltas; escrita de frases descontextualizadas; e escrita de textos sem organização prévia. Portanto, todas as tarefas de produção textual foram selecionadas, e a avaliação prévia do material empírico serviu de base para a triangulação das fontes de pesquisa, ou seja, “a comparação dos diferentes tipos de atividades com o objetivo de confirmar ou não uma asserção” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 61). Esse processo de triangulação permitiu a organização das categorias de análise.

A organização prévia das atividades de escrita auxiliou na sistematização e na coerência do processo de análise, portanto, na medida em que os cadernos eram lidos, surgiam as seguintes possibilidades de categorias de análise: *Atividades de Palavras Soltas*; *Atividades com Frases Descontextualizadas*; e *Atividades de Escrita sem Organização Prévia*. Essa etapa de categorização facilitou a escolha, conforme o objetivo da pesquisa, do método de análise. A partir do material empírico, adotou-se o método de Análise de Conteúdo, ou seja,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Nesse método, todos os cadernos passaram por uma sequência de processos: *pré-análise*, *exploração do material empírico* e *interpretação dos resultados obtidos*. Na fase de pré-análise, conforme os critérios adotados para a seleção, foi avaliado o que fazia sentido ser analisado e se ainda necessitava selecionar mais cadernos, assim, foram realizadas as seguintes ações: leitura do material, escolha das atividades, organização do corpus de

análise, levantamento de hipóteses e preparação dos textos para análise propriamente dita. Na fase de exploração do material empírico, deu-se o momento de triangulação das informações, a fim de estabelecer as categorias de análise a partir da frequência de propostas de produção textual. Por fim, na fase de interpretação dos resultados obtidos, realizou-se as inferências, ou seja, as reflexões e as análises a partir de interpretações fundamentadas no referencial teórico.

A partir destas considerações sobre a metodologia da pesquisa e seus procedimentos de análise, e com base na discussão tecida sobre as concepções didático-pedagógicas acerca do trabalho com a escrita no Ensino Fundamental, o trabalho propõe-se analisar dois aspectos ou categorização das práticas de escrita que emergiram da leitura dos cadernos de atividades remotas: **Escrita de frases descontextualizadas** (prática didático-pedagógica de escrita artificial e inexpressiva, ou seja, atividades de criação de lista de palavras para formar frases); e **Escrita sem organização prévia** (prática didático-pedagógica desvinculada de qualquer contexto comunicativo ou com a utilização vazia de gêneros textuais, sem função e improvisada).

A ESCRITA DE FRASES DESCONTEXTUALIZADAS E TEXTOS SEM ORGANIZAÇÃO PRÉVIA

O processo de investigação possibilitou inferir que os professores não consideram a escrita como um processo de interação entre autor e leitor, isto é, a ideia de que os textos devem exercer alguma função e que podem ser lidos ou ouvidos por outras pessoas que não sejam o escritor. Desse modo, a figura 1 ilustra uma prática de escrita de frases descontextualizadas.

Figura 1 – Atividade de Escrita

b) Observe os desenhos que duas crianças fizeram do dia e da noite. Embaixo de cada desenho escreva o que foi representado.



Fonte: Cadernos de Atividades Remotas do 4º ano, 2021.

A figura 1 projeta uma ideia de que para produzir um texto não há a necessidade de um planejamento da escrita, pois a atividade pede para o aluno observar os desenhos e, em seguida, realizar uma descrição da imagem. Nesse sentido, Porto (2009, p. 29) discute que “o trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial”, pois devem substituir as atividades de produções “livres”, sem direcionamento, sem planejamento e funcionalidade comunicativa. Portanto, percebeu-se que apesar de os cadernos darem ênfase, principalmente, nas atividades de escrita, ainda há diversos problemas que merecem destaque.

Para Antunes (2003, p. 25) as atividades escolares em torno da escrita ainda apresentam tarefas “mecânicas e periféricas, centradas, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas”. Nessa perspectiva, a pesquisa apontou atividades com frases descontextualizadas ou de produções de pseudotextos, como na figura 2.

Figura 2 – Atividade remota com (pseudo)texto

Texto:

A BOLA DE BETO

**Beto tem uma bola.
Beto adora jogar com seus amigos.
Beto chuta a bola.
A bola rola e vai direto para o gol.**



Fonte: Caderno de Atividades Remotas do 4º ano, 2021.

A atividade da figura 2 pode ser considerada como um pseudotexto, pois não há elementos da textualização (princípio de situacionalidade; princípio de informatividade; princípio de coesão, princípio de intencionalidade etc.). O texto da figura 2 ilustra uma prática de escrita artificial e inexpressiva de frases isoladas, por exemplo, basta inverter algumas sentenças para perceber tal aspecto, troquemos as frases das linhas dois e quatro: Beto adora jogar com seus amigos/ Beto tem uma bola/ A bola rola e vai direto para o gol/ Beto chuta a bola. Nota-se que esse tipo de atividade não apresenta a qualidade essencial a todos os textos, a textualidade.

As atividades investigadas possibilitaram a reflexão sobre a importância de o professor trabalhar com textos que propiciem a interação entre o aluno e as práticas sociais de letramento linguístico. Desse modo, é primordial que o docente perceba a relevância da realização de produções textuais significativas e coerentes, entretanto a pesquisa apontou que a escola ainda enfatiza exercícios de classificações de palavras, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3 – Atividade de Escrita.

Atividade 8: AO ESCREVER UMA CARTA PARA O PRESIDENTE DO NOSSO PAÍS, DEVEMOS USAR O PRONOME DE TRATAMENTO:

-) SENHORA.) VOSSA SANTIDADE.
) VOSSA EXCELÊNCIA.) VOCÊ.

Fonte: Cadernos de Atividades Remotas do 5º ano, 2021.

Observa-se na figura 3 a exploração de atividades de escrita sem uma real intenção comunicativa, sem um planejamento textual. Na verdade, essa atividade exercita a classificação de pronomes de tratamento. Em outras palavras, o uso de uma suposta produção de uma carta direcionada a uma autoridade política sem um conteúdo textual definido. Nessa proposta didática nota-se, conforme discute Antunes (2003), o uso do texto como pretexto para o estudo de uma nomenclatura gramatical (pronome de tratamento) desvinculada da atribuição de sentido. Corroborando com essa reflexão, destaca-se que “é fundamental uma análise linguística que mostre o uso funcional, isto é, que reflita sobre os elementos gramaticais que organizam e garantem a coesão e coerência no interior do texto (PORTO, 2009, p. 29). Para isso, o professor precisa apresentar aos estudantes uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e seu uso por meio de um trabalho que os conduza à reflexão para somente depois realizar um trabalho sistematizado acerca dos aspectos da gramática normativa.

Além disso, a pesquisa analisou atividades de escrita sem organização prévia, conforme ilustrado na figura 4 abaixo.

Figura 4 – Atividade de Escrita

ATIVIDADES

Gênero Textual

Poema

ATIVIDADE 01: Escreva com a ajuda de seus pais um pequeno poema:

Fonte: Cadernos de Atividades Remotas do 4º ano, 2021.

A figura 4 reforça a ideia de que o trabalho pedagógico com a estrutura do texto merece uma atenção dos professores, principalmente, caso seja explorado o gênero poema, pois esse gênero textual apresenta aspectos linguísticos distintos (rimas, versos, estrofes, metáforas) em relação a outros textos da esfera social. Sobre isso, Porto (2009, p. 29) sugere um trabalho com análise linguística, pois assim “o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, pronomes) se dá a costura entre as partes”. Então, o aluno pode, por exemplo, realizar um trabalho de desconstrução e reconstrução de poemas e como se dá a tessitura desse gênero textual, identificar seus elementos de coerência e coesão, compreender sua função sociocomunicativa e, sobretudo, perceber a flexibilidade da língua. Logo, “é preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas” (Porto, 2009, p. 29), contudo um todo semântico em que seus elementos linguísticos constituintes se complementam durante sua tessitura e que os elementos linguísticos e extralinguísticos devem se referir mutuamente.

Nesse contexto, o trabalho com poemas é possível e desejável nas aulas de produção textual, pois favorece que se criem situações didáticas com o uso de textos significativos e contribui para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na medida em que os aspectos sonoros, a linguagem usada, o aspecto formal, assim como a literalidade e a fixação desse tipo de texto, possibilitam que as crianças reflitam sobre as relações entre o oral e o escrito. Assim, esse tipo de prática pedagógica possibilita ao estudante compreender e apreender a linguagem dos textos poéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou analisar, a partir dos cadernos de atividades remotas, as concepções dos professores que ensinam Língua Portuguesa nos 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita. Desse modo, um aspecto que merece destaque é que muitas atividades consideraram o processo de aquisição da escrita como uma prática periférica, centrada, sobretudo, em habilidades pseudo-linguísticas.

Por outro lado, parte-se do pressuposto de que as atividades de escrita devem centrar-se em uma perspectiva interacional da linguagem, ou seja, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias e de sentimentos que os alunos possam partilhar, pois “a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita” (Antunes, 2003, p. 46). Então, quem escreve, escreve para um leitor/ouvinte, isto é, precisa ter intencionalidade, evitando a improvisação justificada pelas atividades de “livre produção” de textos.

As reflexões tecidas apontaram para uma possibilidade de contribuir com a melhoria do trabalho com a escrita na escola. Desse modo, sugere-se ao professor atividades do tipo: dividir a turma em pequenos grupos (no máximo quatro alunos), em seguida, recortar de revistas e jornais muitas palavras e colocar vinte em cada envelope, aleatoriamente. Em seguida, distribuí-las em um envelope para cada grupo e propor a construção de um texto criativo. Assim, o grupo pode escolher quantas palavras vai usar, e completar o texto com outras palavras escritas a mão. Pode ocorrer de algumas frases saírem meio desajeitadas, mas nada que a criatividade não possa resolver. Depois de pronto ele pode ficar assim:

Figura 5 – Poema Fatiado



Fonte: Sorrenti, 2009, p. 133

Portanto, a produção textual da figura 5 ilustra uma sugestão de trabalho com a escrita a partir de um olhar interacionista sobre a linguagem, ou seja, uma escrita com autoria, pois ao escreverem seus poemas os alunos sentem-se sujeitos de sua própria escrita. Dessa forma, podem aprender que a escrita tem uma funcionalidade diversificada. Assim, cada forma diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica por sua finalidade comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristovão. **Oficina de Texto**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERRAREZI Jr, Celso. CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir Textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.
- GERALDI, João Wanderlei (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, ngela Paiva (org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-104.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarará, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões**, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Estágio supervisionado no ensino fundamental dos anos iniciais: experiência com alunos em processo de alfabetização na escola Amância Pantoja em Belém/PA.

Isabela Raiana Silva Rodrigues

5

Resumo

Este estudo descritivo foi realizado por meio do estágio supervisionado no ensino fundamental dos anos iniciais, que é um componente obrigatório do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Pará. O objetivo foi estimular a consciência fonológica em crianças que estavam no processo de alfabetização na escola Amância Pantoja, localizada no município de Belém, no Pará. A partir do relato da coordenadora pedagógica da escola, foi possível constatar que muitos alunos apresentaram retrocessos na decodificação do código alfabético após o período de isolamento devido à pandemia de COVID-19. Por essa razão, procurou-se avaliar o nível de desenvolvimento desses alunos para elaborar intervenções que contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem e melhor compreensão dos sons e da escrita da fala. A proposta obteve sucesso, permitindo que os alunos progredissem significativamente no processo de alfabetização.

Palavras-chaves: Alfabetização. Ensino Fundamental. Consciência Fonológica

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir da experiência de estágio supervisionado no ensino fundamental, que é parte integrante das demandas curriculares do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Pará.

A escola na qual o estágio foi realizado é um instituição pública que atende crianças da educação especial, pré-escolar e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Prof.^a Amância Pantoja está localizada no centro da cidade de Belém/PA. De acordo com informações fornecidas pela coordenadora pedagógica, a escola possui mais de 60 anos de existência e atende aproximadamente 327 alunos.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio transcende atividades meramente práticas, pois é resultado da interação entre os cursos de formação e o contexto social, onde as práticas educativas se desenvolvem. Segundo as autoras, o estágio é conceituado como um campo de conhecimento, pois é o momento em que a teoria é aplicada na prática, e a experiência prática leva à construção de novos conhecimentos teóricos.

Pimenta e Lima (2006) nos ensinam que o estágio é uma atividade de pesquisa, uma vez que, ao realizar trabalho de campo, o profissional precisa estar embasado em conhecimento científico e ter a preparação técnica adequada para obter êxito em suas ações. Dessa forma, o estágio se torna um espaço propício para a pesquisa e para a criação de novas abordagens e métodos de trabalho.

Nesse contexto, o estágio não se limita apenas à aplicação do conhecimento adquirido, mas também à capacidade de investigação e busca por soluções inovadoras. O profissional em estágio tem a oportunidade de explorar o campo, analisar e compreender diferentes realidades, levantando questões e desenvolvendo estratégias que possam contribuir para o aprimoramento de práticas existentes ou mesmo para a criação de novas formas de atu-

ação.

Assim, o estágio se apresenta como uma oportunidade para a formação de profissionais capazes de enfrentar desafios, de buscar alternativas e de contribuir para o avanço do conhecimento em sua área de atuação. Ao unir a pesquisa ao estágio, os futuros profissionais ampliam sua capacidade de compreensão e intervenção, promovendo um olhar crítico e reflexivo sobre a prática, fortalecendo sua base teórica para a construção de novas abordagens e estratégias de trabalho.

Partindo dessa premissa, o objetivo deste estudo foi identificar o nível de desenvolvimento alfabético dos alunos nas turmas do ensino fundamental nos anos iniciais da escola em questão, a fim de direcionar intervenções específicas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para obter informações sobre o nível de desenvolvimento de cada aluno, foi realizado um diagnóstico por meio de uma atividade que permitiu identificar suas facilidades e dificuldades na alfabetização. Como referência teórica, utilizou-se a teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1996).

Segundo a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por diferentes estágios na aquisição da linguagem escrita, até que ela se aproprie plenamente da complexidade do sistema alfabético. Esses estágios foram nomeados como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

TABELA 1 – NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ALFABÉTICO

| NÍVEL | CARACTERÍSTICAS DE IDENTIFICAÇÃO |
|--------------------------------|---|
| PRÉ – SILÁBICO | O aluno não faz comparação entre a fala e a escrita |
| PRÉ – SILÁBICO INTERMEDIÁRIO 1 | A criança escreve em formas, traços, linhas, desenhos e ondas; somente a criança interpreta o que ela escreveu. |
| PRÉ-SILÁBICO INTERMEDIÁRIO 2 | O formato do grafismo é mais conexo com as letras; a criança passa a ter consciência de que há alguma afinidade entre a pronúncia e a grafia. |
| SILÁBICO | Consciência sonora das letras; constrói a hipótese silábica – construção das partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico da palavra), consciência da representação por parte sonora da fala. |
| SILÁBICO- ALFABÉTICO | Passagem da hipótese silábica para a alfabetização; a criança passa a ter a consciência de que a escrita simula o som da fala |
| ALFABÉTICO | A criança já consegue construir pequenos textos e praticar leituras; a criança compreende que a escrita tem função social: a comunicação; compreende o modo de construção do código da escrita; A partir deste nível, trabalha-se a dominação da ortografia convencional. |

Fonte: Adaptado de (RODRIGUES, 2020).

Percebe-se a importância do professor compreender o nível de desenvolvimento de cada aluno no processo de obtenção do sistema alfabético, a fim de criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais.

Além disso, é fundamental compreender que, dependendo do estágio em que a criança se encontra, ela observa e constrói hipóteses sobre as estruturas do sistema alfabético, explorando conceitos como fonemas, grafemas e sílabas, estabelecendo conexões entre a fala e a escrita. Somente no estágio alfabético, a criança não constrói mais hipóteses, pois já compreende a função social da escrita e sua relação com os sons da fala.

Após alcançar o estágio alfabético, surge a necessidade de dominar a escrita correta, no que diz respeito ao sistema ortográfico da língua escrita. Nesse contexto, com base em estudos desenvolvidos por Cagliari (2014), compreende-se que a escrita é ortográfica e não apenas alfabética:

Esta relação entre letras e sons varia porque a escrita não é alfabética (transcrição fonética), mas ortográfica. As palavras devem ser escritas com as letras estabelecidas pela ortografia. A fala, porém, varia de acordo com a pronúncia de cada dialeto, sem buscar na escrita uma forma fonética exata para ser pronunciada (Cagliari, 2014, p. 88)

O objetivo deste trabalho foi estimular o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças que estão em processo de alfabetização. Para isso, foi realizado um levantamento do nível alfabético de alguns alunos matriculados no ensino fundamental dos anos iniciais da Escola Municipal Amância Pantoja, a fim de definir a abordagem didática mais adequada e intervir de forma coerente no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Segundo informações obtidas à coordenadora pedagógica da escola Amância Pantoja, muitos alunos apresentaram regressão no processo de alfabetização após retornarem às aulas, devido ao período de reclusão causado pela pandemia do coronavírus.

Diante desse contexto, esta experiência de estágio se configura como uma pesquisa sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino fundamental, considerando os impactos da pandemia. O objetivo é contribuir para novos estudos e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

O artigo está organizado em quatro seções principais, além de uma subseção. Na primeira seção, encontra-se a introdução, na qual é apresentado o objetivo do trabalho. A segunda seção aborda a caracterização do campo de estágio, com um subseção específica sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização dos alunos da escola em análise. A terceira seção trata das intervenções realizadas e dos resultados obtidos. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais.

1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO.

Nesta seção, abordamos aspectos específicos da escola e das pessoas que compõem essa instituição, incluindo sua organização, estrutura, espaço e concepção pedagógica.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Amância Pantoja (2021,

p. 2), constatamos que a instituição de ensino está fundamentada nos princípios do construtivismo, adotando uma gestão democrática e a concepção de educação como prática social transformadora.

Silva e Rostas (2018), ao referenciarem Coll et al. (2006), explicam que o construtivismo difunde a ideia de que nada está realmente pronto ou acabado, e, mais especificamente, que o conhecimento não é entregue como algo finalizado em nenhuma circunstância. De acordo com as autoras, não há um método construtivista prescrito a seguir como um manual de instruções, mas sim uma abordagem construtivista.

Portanto, essa abordagem construtivista coloca o conhecimento e todo o processo de ensino-aprendizagem como uma construção baseada nas realidades sociais tanto do educador quanto do educando (Silva, Rostas, 2018, p. 152).

É perceptível que a Escola Amância Pantoja desenvolve seus planejamentos por meio de avaliações contínuas e sua prática pedagógica, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (2021, p. 3), apoia-se na “tendência pedagógica progressista libertadora e na Teoria De Aprendizagem Construtivista”.

No que concerne à sua infraestrutura, a escola apresenta um espaço compacto, porém meticulosamente planejado e organizado para atender às necessidades dos estudantes. Ela é composta por 7 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de informática, a sala de atendimento especializado, 1 refeitório, 1 quadra coberta, 1 copa, banheiros para crianças, 1 banheiro para os funcionários, sala da diretoria, secretaria e sala dos professores.

A escola oferece um ambiente propício para o atendimento das crianças e para o trabalho docente. As salas são bem arejadas e possuem climatização adequada. Além disso, a instituição é zelosamente mantida e organizada pelos servidores que fazem parte do cotidiano escolar.

1.1 Impactos da Pandemia na alfabetização: retrocessos evidenciados na Escola Amância Pantoja.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância da pesquisa realizada por Felipe e Borges (2021), na qual as autoras conduziram um estudo diagnóstico abrangendo aspectos socioeconômicos e educacionais da Escola Amância Pantoja. O diagnóstico foi elaborado no ano de 2021, tendo como principal objetivo captar a percepção dos pais ou responsáveis em relação ao ensino remoto, decorrente do período em que os alunos ficaram afastados da escola devido à pandemia da Covid-19.

O diagnóstico socioeconômico e educacional conduzido por Felipe e Borges (2021) desempenha um papel fundamental neste trabalho, uma vez que oferece informações atualizadas sobre a estrutura familiar e fatores externos à escola que influenciam no desempenho acadêmico dos alunos. Conforme destacado por Cagliari (2014), os problemas que ocorrem fora do ambiente escolar também afetam o processo de aprendizagem em sala de aula.

Essa perspectiva ressalta a importância de considerar o contexto social, econômico e familiar dos estudantes, pois esses elementos podem impactar significativamente o seu rendimento acadêmico. Compreender as condições e desafios enfrentados pelos alunos fora da escola permite uma abordagem mais holística no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a adoção de estratégias e intervenções mais adequadas às necessidades individuais de cada estudante.

Levando em consideração essa premissa, o diagnóstico realizado por Felipe e Borges (2021) na Escola Amância Pantoja comprovou que, devido à pandemia da Covid-19, houve uma transformação na dinâmica da sala de aula, fazendo com que o ambiente doméstico se tornasse o local de aprendizado dos alunos. Nesse contexto, os pais ou responsáveis passaram a desempenhar o papel de mediadores das atividades educacionais. Apesar dos esforços dos professores em participar desse processo, a ausência de recursos tecnológicos, o despreparo técnico dos pais/responsáveis e a falta de tempo das famílias para acompanhar as crianças se tornaram grandes desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

A pandemia da Covid-19 impactou significativamente a rotina escolar, exigindo uma rápida adaptação de todos os envolvidos. Com o fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social, o ensino remoto se tornou a alternativa para dar continuidade às atividades educacionais. No entanto, essa transição apresentou diversos obstáculos a serem enfrentados.

A falta de recursos tecnológicos adequados, como acesso à internet e dispositivos eletrônicos dificultou o acesso dos alunos ao conteúdo educacional. Além disso, muitos pais e responsáveis encontraram dificuldades em lidar com as ferramentas e plataformas digitais utilizadas no processo de ensino, o que comprometeu a eficácia do ensino remoto.

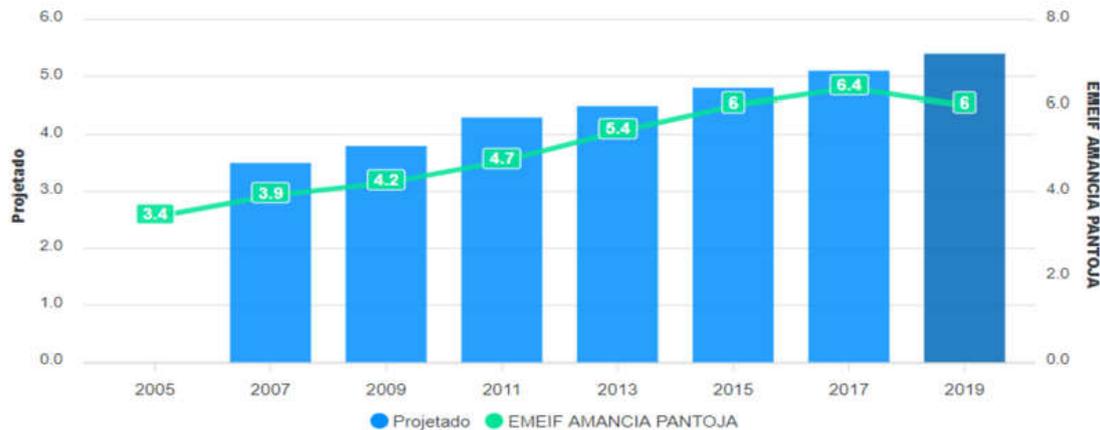
Outro aspecto crucial foi a sobrecarga de responsabilidade sobre os pais e responsáveis, que tiveram que conciliar o trabalho, as tarefas domésticas e o acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Essa falta de tempo e disponibilidade para dedicar-se ao suporte e orientação dos estudantes afetou diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo realizado por Felipe e Borges (2021) na Escola Amância Pantoja evidenciou de forma contundente esses desafios enfrentados pelas famílias durante o período de ensino remoto. A condição socioeconômica das famílias e o contingenciamento da pandemia fez com que os alunos não progredissem como esperado pela escola. Alguns regrediram no que tange a decifração do código alfabético e outros pouco avançaram no processo de alfabetização.

Em 2019, antes do início da pandemia, a escola obteve um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), equivalente a 6, superando sua meta estabelecida em 5,4. Esses resultados indicam um desempenho satisfatório, considerando que o indicador de aprendizagem varia de 0 a 10.

O gráfico a seguir mostra a evolução do IDEB da Escola Amância Pantoja entre os anos de 2005 a 2019:

FIGURA 1 – GRÁFICO DE EVOLUÇÃO DO IDEB DA EMEIF PROF^a AMANCIA PANTOJA, 2005 A 2019



FONTE: Plataforma de dados QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/15040690-emeif-amancia-pantoja/ideb>. IDEB, 2019, INEP

A escola não se destaca apenas pelos seus indicadores de aprendizagem, mas também pela reputação positiva que possui entre os pais de alunos e ex-alunos, os quais reconhecem o trabalho pedagógico exemplar realizado pela instituição de ensino. Além de ser guiada por uma gestão democrática, a escola demonstra um trabalho pedagógico coeso e integrado entre todos os profissionais envolvidos.

INTERVENÇÃO E RESULTADOS

Com o objetivo de garantir uma melhor organização do conteúdo e aprimorar a experiência vivenciada, é fundamental mencionar que, inicialmente, foram desenvolvidas atividades nas turmas do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, foi aplicada uma atividade diagnóstica para avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos.

Após a análise dos resultados da atividade diagnóstica inicial, os alunos das respectivas turmas do 3º, 4º, 5º ano foram agrupados de acordo com seu nível de desenvolvimento. Essa estratégia permitiu a implementação de um trabalho pedagógico de intervenção personalizado, visando atender às necessidades individuais de cada aluno.

Consideramos que para Cagliari (2014, p. 88), existem três tipos de alunos alfabetizando:

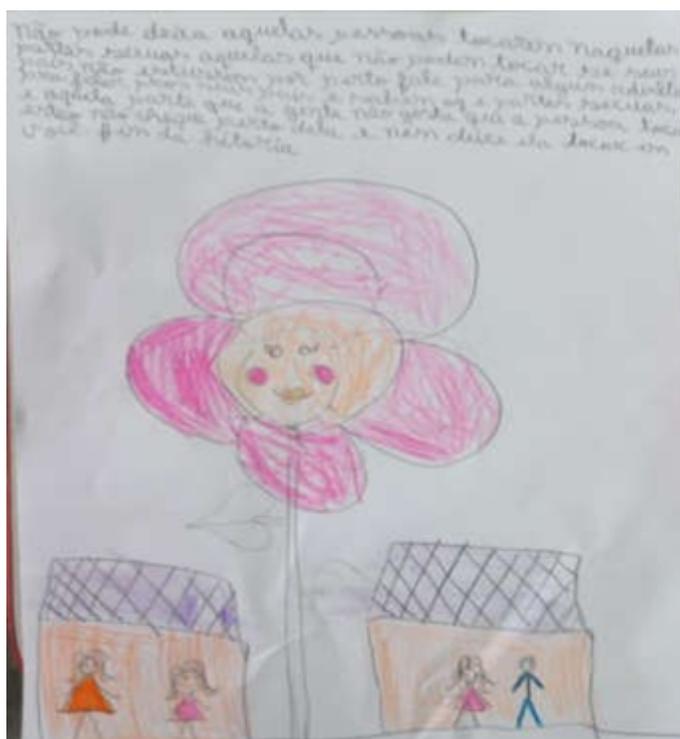
- 1) Os que sabem ler e que sabem escrever, mas tem dificuldades com a ortografia; (nível alfabético)
- 2) Os que leem com ajuda, ou seja, que sabem um pouco só de como se faz para ler e para escrever – estes alunos apresentam leituras e escritas que são um pouco certo e um pouco errado, o que leva à conclusão de que, de fato, não sabem ler nem escrever como os alunos do primeiro grupo, mas, por outro lado, já superaram algumas das dificuldades dos alunos do terceiro grupo; (nível silábico e silábico-alfabético)
- 3) Os que não sabem ler nem escrever, alunos que não entendem as relações existentes entre a fala e a escrita (pré-silábico). (Cagliari, 2014, p. 88)

Diante disso, com o objetivo de fornecer um detalhamento mais abrangente e facilitar a

compreensão desta pesquisa, foram selecionadas produções de três alunos em diferentes níveis de escrita, conforme abordado nas concepções de Cagliari (2014) e Ferreiro e Teberosky (1996). Essas referências teóricas contribuem para a análise e interpretação dos resultados apresentados.

A atividade proposta para os três alunos foi desenvolvida em consonância com o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, com o objetivo principal de avaliar o nível de escrita de cada um deles. Além disso, foi uma oportunidade para conscientizá-los sobre a importância desse tema sensível, promovendo a reflexão e o debate acerca dos direitos e da proteção das crianças e adolescentes.

FIGURA 2 – NÍVEL ALFABÉTICO



Fonte: Registro pela autora.

Por causa da baixa resolução da figura 2, a descrição da escrita da criança é a seguinte: *“Não pode deixa aquelas pessoas tocarem naquelas partes sexuas aquelas que não podem tocar se seus pais não estiverem por perto fale para algum aduto para falar pros seus pais e sabem oq e partes sexuas. e aquela parte que a gente não gosta que a pessoa toca então não chegue perto dela e nem deixe ela tocar em você. Fim da história”*.

Nesta produção textual, é possível constatar a afirmação de Cagliari (2014, p.88) de que a escrita é ortográfica e não fonética (transcrição fonética). Na atividade mencionada, fica evidente que a criança escreveu de acordo com a sua fala, encontrando-se no estágio alfabético da Psicogênese da Língua Escrita. Embora o texto não demonstra domínio da ortografia convencional, é possível compreender a mensagem que a aluna escreveu e desejava transmitir.

FIGURA 3 – NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

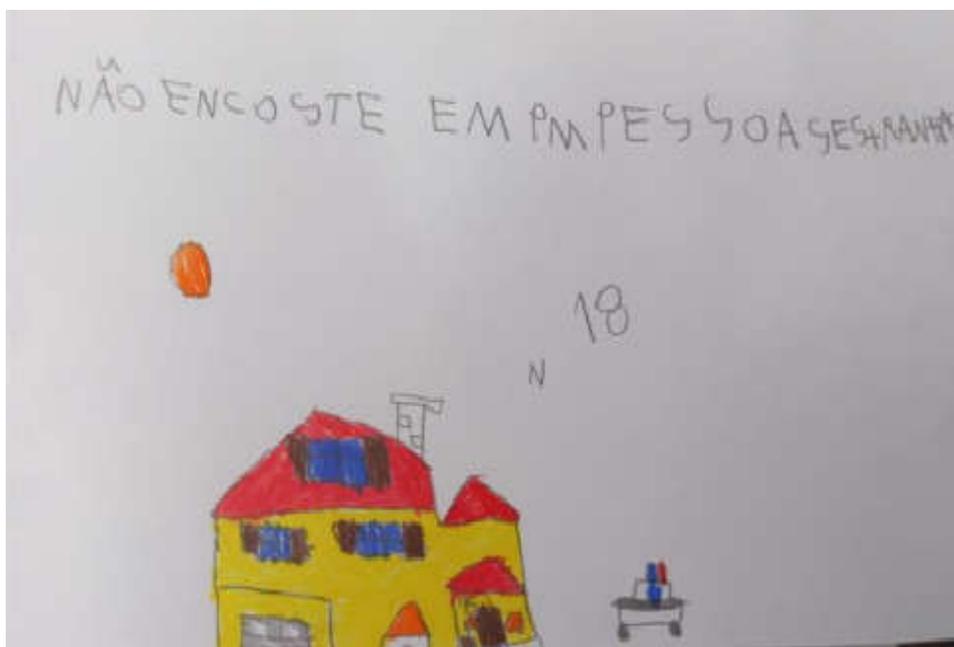


Fonte: Registro pela autora.

Para melhor compreensão da figura 3, a descrição da escrita do aluno é a seguinte : “Não aseite nadas pessais”; “não”; “veim ca menino.

Percebe-se que o aluno utilizou balões de fala, o que demonstra sua habilidade de contar narrativas. Ele se encontra no estágio silábico-alfabético da escrita, pois realiza a leitura com ajuda e demonstra compreensão de como ler e escrever.

FIGURA 4 – NÍVEL PRÉ-SILÁBICO



Fonte: Registro pela autora.

Na figura 4, o aluno não sabe organizar o que queria escrever, pois não sabia como escrever as palavras e não fazia associação direta entre fala e escrita. A frase escrita no

desenho foi mediante a reprodução do que estava escrito no quadro, o aluno pediu para que fosse escrito o que ele estava falando: “*Não encoste em pessoas estranhas*”. Embora soubesse que as palavras são escritas por letras, o aluno não sabia identificar seus sons e formar as palavras.

Este aluno se encontra no estágio pré-silábico (intermediário 2), pois demonstrou consciência de que as palavras são escritas por letras e pediu para escrever o que falava, indicando que está começando a entender que tudo o que se fala também pode ser escrito.

Embora os dois primeiros alunos apresentem dificuldades ortográficas, eles conseguem atribuir significado àquilo que escrevem por meio da leitura. Já o último aluno, embora seja capaz de escrever, ainda não atribui sentido ao que escreve, pois praticou a reprodução da frase e não aprendeu a segmentar os sons da fala na escrita.

Privilegia-se a leitura – como decifração da escrita – e não a escrita, uma vez que o escrever nada mais é do que uma decorrência do fato de saber ler. Quem sabe ler consegue escrever, mas não vice-versa (Cagliari, 2014, p.87)

A primeira atividade de intervenção foi realizada na biblioteca, levando em consideração o nível de desenvolvimento das crianças. Foi necessário criar uma atividade que envolvesse a participação de todos, ao mesmo tempo em que atendesse às necessidades individuais de cada aluno, de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Para isso, foram impressas diversas letras do alfabeto, que as crianças utilizaram para formar palavras. Além das letras, também foram impressos desenhos, cada um com um nome que variava em complexidade. Algumas das palavras utilizadas foram: violão, avião, macaco, cachorro, borboleta, avestruz, martelo, trator, vassoura, graveto, entre outras.

As crianças olhavam para o desenho e tinham que montar o nome correspondente utilizando as letras impressas. O objetivo da atividade era estimular a compreensão dos sons das letras e a formação de novas palavras.

Os alunos que estavam no nível pré-silábico trabalharam na absorção dos sons das letras e tentaram formar palavras com base em sua compreensão. Já as crianças no nível silábico e silábico-alfabético, com o ouvido mais apurado, constituíram hipóteses de palavras com base na pronúncia do próprio nome da palavra. Por fim, as crianças no nível alfabético formaram palavras novas e trabalharam na ortografia correta.

A atividade foi bastante bem-sucedida, apresentando resultados positivos no que diz respeito à compreensão dos sons e à escrita das palavras. Além disso, envolveu a participação simultânea de todos os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

A segunda atividade de intervenção foi embasada nos estudos de Cagliari (2014). Destaco aqui a experiência com um aluno que se encontrava no nível pré-silábico (intermediário 2) e demonstrou assiduidade nos dias em que as atividades foram realizadas.

Para esse aluno, que ainda não conseguia estabelecer uma relação entre fala e escrita, foi solicitado que ele falasse palavras que comessem com os sons “ka, sê, si”. As pala-

vras pronunciadas pelo aluno foram registradas no caderno, porém, não foi possível obter um registro fotográfico da atividade.

A tabela 3, abaixo, mostra as palavras pronunciadas pelo aluno:

TABELA 3 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELO ALUNO

| SOM INICIAL | [KA] | [SÉ] | [SI] |
|-------------|----------|---------|---------|
| PALAVRAS | casa | semana | sino |
| | carro | cerveja | cimento |
| | cara | seda | cinema |
| | cachorro | cegonha | cidade |
| | camelo | cebola | sinal |
| | cabide | seu | cinto |

Fonte: Elaborada pela autora

Após a coleta das palavras, o aluno foi orientado a separá-las de acordo com o som inicial de suas sílabas. O aluno conseguiu organizar corretamente as palavras que começavam com o som “ka”, agrupando-as em um bloco específico. Já as palavras iniciadas com os sons “sê” e “sí” foram separadas de acordo com a grafia inicial de cada uma.

TABELA 4 – PALAVRAS ORGANIZADAS PELO ALUNO

| | | | | | |
|---------|---------|--------|----------|--------|--------|
| casa | carro | cara | cachorro | camelo | cabide |
| semana | seda | seu | | | |
| cerveja | cegonha | cebola | | | |
| sino | sinal | | | | |
| cimento | cinema | cidade | cindo | | |

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a organização das palavras, perguntou-se ao aluno se ele percebia alguma semelhança entre as palavras “semana” e “cegonha”, e entre as palavras “sinal” e “cidade”. Ele observou que ambas tinham o mesmo som inicial, mas grafias diferentes: “tem palavras que começam com “c” e outras com “s”, mas possuem o mesmo som”.

Nesse momento, explicou-se ao aluno que a letra “c”, quando precede as vogais “e” e “i”, também tem o som de “s”. Em seguida, solicitou-se ao aluno que utilizasse o alfabeto móvel para formar as palavras: cama, coelho, cueca, cimento, cenoura, sabão, sino, suco.

A partir disso, o aluno pode perceber que a letra “c” diante das vogais “a, o, u” tem o som de [ka, ko, ku], e diante das vogais “e, i” o som é [se, si]. Inicialmente, o aluno começou a compreender que, embora algumas palavras comesçassem com “se, se, ce, ci” (grafias diferentes), sempre são pronunciadas com o mesmo som [sa, sê, si, só, su]. E que a letra “c” diante das vogais “a, o, u” têm o som de [ka, ko, ku].

Ao longo dos dias de estágio, foram formadas novas listas de palavras, utilizando o mesmo procedimento usado para as letras S e C. Essa estratégia pode ser utilizada para explicar como todas as letras são pronunciadas em diferentes contextos.

De acordo com Cagliari (2014, p. 91), esse tipo de atividade é fundamental para ensinar alguém a ler: “quem aprendeu a ler aprendeu essas regrinhas, mesmo que nunca

tenha pensado nelas”.

Ao final do estágio, foi possível perceber que o aluno já era capaz de fazer associações entre os sons das letras, a fala e a escrita, representando um grande avanço em seu processo de alfabetização.

Considerações Finais

Compreende-se que, antes da implementação de qualquer proposta de atividade alfabetizadora, é fundamental conhecer o nível de desenvolvimento do aluno, a fim de construir mecanismos de ensino que auxiliem em seu progresso de aprendizagem. Nesse sentido, o estágio proporcionou a oportunidade de observar as especificidades dos alunos e contribuir para a construção de sua consciência fonológica, estabelecendo conexões entre os sons das letras e a escrita.

Percebe-se que, o estágio não se restringe apenas à reprodução do conhecimento, mas sim à capacidade de pesquisar, refletir criticamente e propor ações transformadoras. A pesquisa no estágio permite ao profissional desenvolver uma postura investigativa, questionadora e criativa, favorecendo a construção de um repertório teórico-prático mais sólido e inovador.

É importante ressaltar que não há uma fórmula mágica para a alfabetização, mas sim estudos e técnicas que demonstram maneiras eficazes de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, cabe ao professor alfabetizador pesquisar, estudar, investigar e desenvolver abordagens que atendam às necessidades de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração suas particularidades e características individuais.

A atividade pedagógica de intervenção desenvolvida nesse estágio apresentou progressos significativos. No entanto, é essencial mencionar que a partir dela podem ser realizados novos estudos e pesquisas que contribuam para a formação de professores alfabetizadores e para o aprimoramento do processo de alfabetização de crianças. O constante aperfeiçoamento da prática pedagógica é fundamental para garantir resultados cada vez mais efetivos e satisfatórios no processo de aprendizagem dos alunos.

Referências

CAGLIARI, L. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. **UNIVEP**, 2014.

FELIPE, E; BORGES, G. Diagnóstico Socioeconômico e Educacional da Escola Amância Pantoja, **Universidade Federal do Pará**, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RODRIGUES, D. Aquisição da Escrita no Processo de Ensino-aprendizagem: as práticas metodológicas da Educação no Ensino Fundamental I no município de Alcântara Maranhão – Brasil. Lisboa: **Dissertação de Mestrado**, Escola Superior de Educação João de Deus, 2020.

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

SILVA, D; ROSTAS, M. Consciência Fonológica e suas possíveis contribuições para o processo de alfabetização. Inhumas/Goiás: **Revelli**, 2018.

