

Cadernos de estágio

O estágio no Colégio de Aplicação:
a formação docente e os diálogos
com a prática pedagógica



Colégios de
Aplicação

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: Cynara Teixeira Ribeiro

Vice-Diretora: Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Editor-chefe

Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo

Comitê Editorial

Profa. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas (DPEC/CE/UFRN)

Profa. Dra. Josivânia Marisa Dantas (DPEC/CE/UFRN)

Profa. Dra. Mayara Larrys (ICB/UFPA)

Profa. Dra. Denise Bortoletto (NEI/UFRN)

Prof. Dr. Marcos Saiande Casado (DPEC/CE/UFRN)

Organização

Prof. Dra. Denise Bortoletto (UFRN)

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (UFRN)

Design e Diagramação

Jackson Matheus de Araujo Nunes

Revisão Textual

Paula de Fátima Oliveira

Sumário

Editorial: a formação docente e os diálogos com a prática pedagógica

Denise Bortoletto, Jefferson Fernandes Alves

Página 06

Artigos

O(a) coordenador(a) de ensino do NEI/CAP-UFRN: um(a) mediador(a) de práticas inclusivas na escola da infância.

Silvia Cristiane, Piedade Beatriz, Cibele Lucena, Elda Silva.

Página 14

Análise do ensino de Ecologia para estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE

Walter de Paula; Talita Pereira; Danilo de Carvalho; Júlio César; Tânia Maria da Silva

Página 29

Estágio Supervisionado em Geografia no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Vinícius Moraes

Página 47

Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: entre o bom-senso e a filiação teórica

Leonardo Silva Dias, Anny Karoliny de Macedo

Página 61

Relatos de experiências

Reflexões sobre o Ensino de Música, improvisação, composição e criação na Educação Básica:

Experiência no Núcleo de Educação da Infância.

Ila Lewtchuk, Maristela de Oliveira.

Página 79

Teatro na escola:

um relato do estágio da licenciatura teatro no núcleo de educação da infância - NEI-CAP/UFRN

Denis Silva Castro, Danielle Medeiros, Rivaldo Bevenuto.

Página 88

Jogos teatrais e multissensorialidade:

uma experiência com crianças no estudo do teatro oriental tradicional japonês.

Milena Josiene. Vitória Mayrlla. Rivaldo Bevenuto. Jefferson Fernandes.

Página 95

Crianças em cena: percepções sonoras, visuais e táteis no jogo teatral.

Jonas dos Santos, Rivaldo Bevenuto, Jefferson Fernandes.

Página 107

Trajetórias, criação e impressões em Artes Visuais no estágio supervisionado.

Larissa da Silva, Maria da Conceição.

Página 119

O mundo colado no papel por meio das artes

Sarah Ariane, Maria da Conceição.

Página 127

Sumário

A importância da Libras como L2 para as crianças ouvintes no NEI:a inclusão pelas mãos

Silvia Larissa, Heloisa da Costa, Maria Júllia, Flávia Roldan.

Página 132

Às flores da educação infantil

Samara Silva.

Página 136

Uma pesquisa no espaço:relato de experiência do estágio supervisionado no NEI-Cap/UFRN

Kerem Hapuque, Pedro Paulo, Lucineide Cruz, Marianne da Cruz.

Página 142

A UAEB/Cap/UFCG como campo de estágio(s) implicações e relevância

Rayffi Gumercindo, Simone Patrícia, Merian Aparecida.

Página 150

Poesia

O Estágio Escolar:

a tecitura entre teoria e prática

Gilvania Lima.

Página 159

Crônica

O despertar do educador e sua jornada na Escola da Infância.

Rebeca Domitila, Maurício dos Santos.

Página 165



O estágio no Colégio de Aplicação: a formação docente e os diálogos com a prática pedagógica

Prof. Dra. Denise Bortoletto

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

Cadernos de estágio

“Pois só assim, juntamente com a reflexão, o estudo da prática e da teoria, os educadores poderão tomar consciência de quais foram seus modelos e de qual representam hoje, apropriando-se de sua autoria, seus desejos e sonhos.”

(Freire, 2023, p. 14).

Esse número especial da Cadernos de Estágio está dedicada à organização de uma coletânea de textos que discutem o estágio curricular supervisionado no contexto dos Colégios de Aplicação, trazendo à baila discussões em torno da formação docente, num diálogo contínuo com a prática pedagógica vivida e experimentada na Educação Básica. Um Colégio de Aplicação se caracteriza pelo seu compromisso em se constituir como espaço de inovação pedagógica e de formação inicial e continuada de professores. Os Colégios de Aplicação no Brasil vinculados às Universidades Federais integram o sistema federal de ensino e são regulamentados pela Portaria Ministerial n. 959, de 27 de setembro de 2013, que foi alterada por meio da Portaria Ministerial n. 694, de 23 de setembro de 2022.

De acordo com o Art. 2º da Portaria 959/13, “consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”. Uma das diretrizes dos Colégios de Aplicação, expressa no Art. 5º do mesmo documento relaciona-se diretamente com os estágios supervisionados, de modo que os Colégios de Aplicação constituem-se como espaço de “integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade”.

No cenário nacional contamos com 24 Colégios de Aplicação e no âmbito da UFRN temos o Núcleo de Educação da Infância, Unidade Acadêmica Especializada, vinculada ao Centro de Educação. A instituição recebe anualmente estagiários e estagiárias, dos diferentes cursos de licenciatura da instituição para que vivenciem práticas de ensino em que os componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento dialoguem diretamente com a multiculturalidade e com a diversidade na Educação das Infâncias.

Tal como vemos em Bortoletto e Santos (2022), o NEI, desde a década de 1980, é campo para o estágio curricular obrigatório dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da universidade, ou seja, mesmo antes de se tornar um Colégio de Aplicação. Imersos nesse contexto formativo inicial, os futuros professores podem estabelecer aproximações entre a teoria e a prática do ensino, na escola de educação básica dialogando diretamente com algo que Paulo Freire nos inspirou: a

Cadernos de estágio

“busca constante da unidade entre teoria e prática” estabelece interlocuções com o “inacabamento do sujeito histórico” (Freire, 1998, p. 35).

Nesse percurso formativo no NEI, os estagiários e estagiárias são convidados a buscar interlocuções entre esses aspectos, ao mesmo tempo que observam e intervêm no campo da Educação das Infâncias, mais especificamente, com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda na gestão escolar, por meio do estágio com a coordenação de ensino.

Essa edição, para nós no Núcleo de Educação da Infância/NEI-Cap, é extremamente significativa, pois no presente ano nossa escola completa 45 anos de existência, 45 anos de lutas e de conquistas! Uma história que se constrói cotidianamente, junto aos diversos atores e autores: as crianças, suas famílias, os servidores, os futuros professores e os professores em ação. É uma história em movimento, com um currículo em movimento, em que se canta e se encanta, se desenha e se colore. Uma história que se constrói pela resistência e resiliência, com a esperança de um mundo mais justo, humanizado e inclusivo. Uma história que almeja, tal como nos diz Paulo Freire (2018, p. 122), uma “educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas no ‘eu fabrico’”

Nesse sentido, o presente dossiê tem por objetivo constituir-se como um espaço para a divulgação das experiências da formação inicial de professores no contexto dos Colégios de Aplicação, em especial das experiências vivenciadas no Núcleo de Educação da Infância/CE. Compõem esse número especial **quatro artigos, dez relatos de experiência, uma poesia e uma crônica**. Os trabalhos refletem, de modo específico, acerca da possibilidade de experimentação prática dos conhecimentos acadêmicos e trazem vivências escolares significativas de ensino, desenvolvidas no contexto da educação básica.

Inicia o bloco dos artigos o trabalho “O(a) coordenador(a) de ensino do NEI/Cap-UFRN: um(a) mediador(a) de práticas inclusivas na escola da infância” que tem como autoria Silvia Cristiane Vieira Fonseca, Piedade Beatriz Ferreira de Almeida Silva, Cibele Lucena de Almeida e Elda Silva do Nascimento Melo. O trabalho tem como objetivo central apresentar a atuação do coordenador pedagógico de modo a efetivar práticas inclusivas na escola da infância. Dialoga com autores como Almeida (2005), Freire (1996), Mantoan (2015) e Orsolon (2005) e reflete que “as ações desenvolvidas pelas coordenadoras de ensino da escola possuem uma perspectiva inclusiva, pois os partícipes da instituição (crianças e servidores) têm seus direitos e subjetividades considerados desde o planejamento até a execução das experiências pedagógicas. As coordenadoras pesquisadas desempenham, portanto, um papel fundamental como mediadoras na efetivação das práticas inclusivas no NEI”.

Cadernos de estágio

O segundo artigo, escrito por Walter de Paula Pinto Neto, Talita Pereira Silva, Danilo de Carvalho Leandro, Júlio César de Oliveira Santos e Tânia Maria da Silva, intitulado “Análise do ensino de Ecologia para estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE”, relata e analisa as percepções e práticas de Ensino de Ecologia com alunos da terceira série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e sugerem que “as práticas alternativas no Ensino de Ecologia, quando adequadamente planejadas e aplicadas, podem contribuir para a promoção de benefícios significativos tanto para os alunos quanto para a formação profissional dos estagiários envolvidos”.

O Estágio Supervisionado tendo como foco a disciplina de Geografia foi apresentado por Vinícius Moraes no contexto no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP da UERJ. Muito embora o instituto não esteja no bojo dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais, as práticas revelam a instituição como um espaço de experimentação para os alunos universitários em que os “professores se beneficiam por entrar em contato com inovações elaboradas pelos diversos estagiários que circulam nas salas de aula, tecendo considerações em fichas de observação e comentando e trocando ideias”.

Por fim, o último artigo da sessão foi escrito por Leonardo Silva Dias, Anny Karoliny de Macedo e foi denominado “Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: entre o bom-senso e a filiação teórica”. De maneira instigante e envolvente, os autores nos convidam a refletir sobre a prática em educação física escolar em uma escola pública, numa abordagem inovadora em detrimento da tradicional e a do “Rola-a-bola” e consideram que a experiência com o estágio supervisionado favoreceu “observar um verdadeiro arsenal de ideias e de práticas que funcionam muito bem”.

Os relatos de experiência somam dez trabalhos. Eles traduzem uma multiplicidade de experiências e dialogam com as artes, em especial com a música, com as artes visuais e com o teatro.

O trabalho de música, escrito por Ila Lewtchuk de Paiva e Maristela de Oliveira Mosca, tece reflexões sobre o Ensino de Música, trazendo a improvisação, a composição e a criação na Educação Básica, a partir da experiência vivenciada pela primeira autora, sob supervisão da segunda, no Núcleo de Educação da Infância.

O teatro é apresentado em três textos que tratam de maneira específica sobre as possibilidades de fazer teatro na escola das infâncias, colocando em cena os jogos teatrais, a multissensorialidade, as percepções sonoras, visuais e táteis no jogo teatral. O primeiro texto, denominado “Teatro na escola: um relato do estágio da licenciatura teatro no núcleo de educação da infância - NEI-CAP/UFRN” é de autoria

Cadernos de estágio

de Denis Silva Castro, Danielle Medeiros de Souza e Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto. O segundo texto, escrito por Milena Josiene De Araújo, Vitória Mayrlla Pires Felix, Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto e Jefferson Fernandes Alves, é intitulado “Jogos teatrais e multissensorialidade: uma experiência com crianças no estudo do teatro oriental tradicional japonês”, e o último texto desse bloco, “Crianças em cena: percepções sonoras, visuais e táteis no jogo teatral” foi sistematizado por Jonas dos Santos Araújo, Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto e Jefferson Fernandes Alves.

As Artes Visuais dialogam com as trajetórias, criações e impressões em Artes Visuais por meio do estágio supervisionado, escrito por Larissa da Silva Saldanha Lima, Maria da Conceição de Oliveira Andrade e com a colagem bidimensional, com o texto de Sarah Ariane da Silva, Maria da Conceição de Oliveira Andrade. Os textos destacam, de modo análogo, o papel da Arte nos processos de aprendizagem das crianças e as formas como essa linguagem exerce influências em suas formações, favorecendo a criticidade, o diálogo e o encantamento com as produções artísticas.

A sessão dos relatos dialoga ainda com outras linguagens como a Linguagem Brasileira de Sinais. O trabalho, redigido por Silvia Larissa de Oliveira Nóbrega, Heloisa da Costa Medeiros Flauzino, Maria Júlia Silva dos Santos e Flávia Roldan Viana, traz à discussão a importância da Libras como L2 para as crianças ouvintes. O estágio foi vivenciado por três alunas surdas do curso de licenciatura Letras/Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos da UFRN. As autoras apresentam experiências significativas tanto para as crianças, quanto para as estagiárias, vivenciadas no contexto do Núcleo de Educação da Infância.

Às flores da educação infantil, texto escrito por Samara Silva, nos convida a caminhar pelo seu percurso formativo, desde a sua entrada pela escola no primeiro dia de estágio na Educação Infantil, transitando pelas emoções da autora como a felicidade, a tristeza, a surpresa e a vergonha, até chegar às flores da educação infantil, denominada por ela como “um lugar de prazer, de sentimentos, de emoções e de recomeço”.

No conjunto dos relatos contamos ainda com mais uma experiência significativa experimentada no contexto dos estágios curriculares supervisionados vivenciadas por Kerem Hapuque Fonseca da Silva e Pedro Paulo Brito da Silva, supervisionados por Lucineide Cruz Araújo e Marianne da Cruz Moura com o texto “Uma pesquisa no espaço: relato de experiência do estágio supervisionado no NEI-CAP/UFRN”. O trabalho apresenta o acompanhamento do Tema de Pesquisa, abordagem que sustenta os fazeres metodológicos no NEI e traz o recorte da atividade em torno da temática “Foguetes e Astronautas” em que as crianças vivenciaram “missões de

Cadernos de estágio

transporte dos astronautas para cumprir atividades no espaço”.

Encerra a sessão dos relatos o trabalho “A UAEB/Cap/UFCG como campo de estágio(s): implicações e relevância” escrito por Rayffi Gumerindo Pereira de Souza, Simone Patrícia da Silva e Merian Aparecida Poluceno Figueiredo. Os autores apresentam experiências vivenciadas no contexto da instituição, destacando, de modo especial, os estágios. Argumentam quanto à “relevância dos Colégios de Aplicação nas universidades federais, destacando a especificidade daqueles que ofertam a etapa da Educação Infantil, ao constituírem-se como campo de estágios para diferentes áreas e cursos de licenciaturas e de graduações”.

Os dois últimos textos do dossiê nos convidam ao deleite com uma poesia inspiradora e uma crônica que relata acontecimentos do cotidiano de um estágio vivido na escola da infância.

A poesia “O Estágio Escolar: a tessitura entre teoria e prática” foi escrita por Gilvania Lima de Souza Miranda. Em versos que rimam, em constância e beleza, o estágio escolar, tecido por fios da teoria e da prática, se mostra como resistência e leveza.

O despertar do educador e sua jornada na Escola da Infância é a crônica escrita por Rebeca Domitila Tavares de Azevedo Maurício dos Santos que nos mostra um caminhar formativo, demarcado por medos e inseguranças, mas também por uma empolgação que impulsiona a formação.

Entre as belezas e as profundidades dos textos que essa edição especial nos convida a transitar, uma convicção nos sustenta todos os dias: a crença de que a formação de professores pode modificar, de modo significativo, a educação brasileira e que a luta por uma escola pública, de qualidade, inclusiva e para todos, deve ser um projeto para toda a sociedade, afinal tal como nos inspirou Paulo Freire (1998) a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Prof. Dra. Denise Bortoletto (UFRN)

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (UFRN)

Cadernos de estágio

REFERÊNCIAS

BORTOLETTO, Denise; SANTOS, Adele Guimarães Ubarana. Cadernos de Estágio, Vol. 4 n.3, 2022, p. 94-99.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 959, de 27 de setembro de 2013.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 694, de 23 de setembro de 2022.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. 22^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 44a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Artigos



Cadernos de estágio

O(a) coordenador(a) de ensino do NEI/CAP – UFRN: um(a) mediador(a) de práticas inclusivas na escola da infância

Silvia Cristiane Vieira Fonseca

Piedade Beatriz Ferreira de Almeida Silva

Cibele Lucena de Almeida

Elda Silva do Nascimento Melo

Como citar este texto

FONSECA, S. C. V.; SILVA, P. B. F. de A.;
ALMEIDA, C. L. de; MELO, E. S. do N.
O(a) coordenador(a) de ensino do NEI/
CAP-UFRN:: um(a) mediador(a) de
práticas inclusivas na escola da infância.
Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI:
[10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38592](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38592).



Resumo

O artigo em questão originou-se de dez observações realizadas durante a disciplina “Atividade Especial Coletiva Estágio Supervisionado III, em Coordenação Pedagógica”, realizada no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em outubro de 2018. A pesquisa tem por finalidade compreender qual o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na efetivação de práticas inclusivas realizadas na escola da infância, considerando a diversidade apresentada na instituição educativa. Para tanto, realizou-se um estudo de caso de natureza qualitativa, adotando-se como instrumentos para a construção dos dados, a observação e o registro em diário de campo. O referencial teórico consultado centralizou-se em Almeida (2005), Freire (1996), Mantoan (2015) e Orsolon (2005). Como resultado, verificou-se que as ações desenvolvidas pelas coordenadoras de ensino da escola possuem uma perspectiva inclusiva, pois os partícipes da instituição (crianças e servidores) têm seus direitos e subjetividades considerados desde o planejamento até a execução das experiências pedagógicas. As coordenadoras pesquisadas desempenham, portanto, um papel fundamental como mediadoras na efetivação das práticas inclusivas no NEI.

- 15** **Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Coordenação Pedagógica. Educação Inclusiva. Diversidade. Colégio de Aplicação.

*Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
(Lenine)*

A escrita deste artigo foi motivada por vivências acadêmicas e pessoais no Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mediante estágios na Educação Infantil e Coordenação Pedagógica da instituição, e observações específicas para determinadas disciplinas, durante a graduação em Pedagogia/UFRN.

A pesquisa se alicerça, especialmente, na experiência da Atividade Especial Coletiva do Estágio Supervisionado de Formação de Professores III e da Coordenação Pedagógica, durante o mês de outubro de 2018, quando foi despertado em nós o seguinte questionamento: como o(a) coordenador(a) de ensino do NEI promove/desenvolve práticas inclusivas no contexto da escola da infância?

Assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender qual o papel da coordenação pedagógica do NEI para a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar. Nessa direção, a investigação caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa (André, 2005), e a construção de dados foi iniciada a partir das notas de campo e por meio de observação naturalística.

Segundo André (2005) a sensibilidade é uma característica necessária ao pesquisador que escolhe a metodologia de estudo de caso, sendo ela também importante no momento de análise de dados, pois o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo, tendo que se valer basicamente de sua intuição, criatividade e experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado, no intuito de compreender o significado dos conteúdos e das mensagens nele contidos. O referencial consultado para essa reflexão está centrado nos estudos de Almeida (2005), Freire (1996), Mantoan (2015) e Orsolon (2005).

O artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro ponto, buscamos abordar a inclusão de forma mais ampla, considerando não só as questões relativas às Necessidades Educacionais Especiais – NEE, mas também, às diferenças de classes sociais, étnicas e outras. Num segundo momento do trabalho, discutimos sobre a atuação/função do coordenador de ensino na instituição educativa e, por fim, analisamos as ações da coordenação do NEI, partindo da forma como as profissionais lidaram com as dificuldades individuais apresentadas pelas crianças, sejam de ordem cognitiva, emocional e de relações com as famílias.

Que inclusão é essa?

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos os brasileiros (BRASIL, 1988) e para que esse direito aconteça de forma incontestável, Mantoan (2015) nos diz que é necessário que a escola trabalhe em uma perspectiva inclusiva, estando preparada para atender a diversidade apresentada “no chão da sala”. Somos todos diferentes, e a partir desse pressuposto, devemos lutar pela igualdade de direitos; uma luta preconizada com e a partir de nossas diferenças.

Quando se trata de Educação Inclusiva, é comum que se faça uma associação com a Educação Especial, relacionando essa inclusão apenas às crianças com necessidades educacionais especiais, sejam essas necessidades físicas ou intelectuais. Porém, a educação genuinamente inclusiva, além de fazer o atendimento às crianças com necessidades especiais ou público alvo da educação especial, deve abranger, também, questões que dizem respeito às diferenças encontradas em sala de aula: como as desigualdades sociais, as diferenças culturais, de etnias e outras, considerando, inclusive, as especificidades de cada criança, principalmente, aquelas que estejam necessitando de maior atenção em relação aos conflitos, tanto de ordem cognitiva quanto emocional.

17

No que concerne às políticas públicas que possibilitaram às crianças com necessidades especiais o acesso às salas de aula do ensino regular, apesar dos avanços das últimas duas décadas, desde a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, à criação da Lei nº 13.146, de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a inclusão só será efetivada, se essas crianças estiverem, de fato, participando ativamente e dentro de suas possibilidades, das atividades realizadas pelos demais colegas. Permitir, apenas, que essa criança, amparada pela lei, esteja em uma sala de aula do ensino regular, sem fazê-la se sentir como membro ativo e participante da turma, não é inclusão.

Para Mantoan (2015) a “integração” de uma criança em sala de aula, principalmente das que possuem necessidade especial, não é “inclusão”. Ela explica que os dois vocábulos – integrado e incluído - têm significados semelhantes, mas são incompatíveis, já que a integração diz respeito à inserção parcial da criança em sala de aula, necessitando de serviços educacionais segregados, e a inclusão implica em uma mudança na forma de ensinar, que atinja a todas as crianças, de forma geral, o que engloba as crianças com necessidades especiais e as com dificuldades de aprender.

É importante ressaltar a necessidade de que a escola tenha um apoio no que diz respeito à educação especial, para que ela possa fazer um trabalho mais minucioso em relação às atividades realizadas em sala, dando um suporte aos professores no atendimento às crianças e contribuindo no trabalho de inclusão. Segundo Fávero (2008), o atendimento educacional especializado é um instrumento que leva à concretização da educação inclusiva.

Compreender a singularidade de cada criança, já é um bom começo para que o professor possa trabalhar a inclusão. Através dessa percepção, o docente poderá se “desviar” da tendência uniformizadora tradicional e ter uma visão mais ampla a respeito de cada um de suas crianças, atendendo, dentro do possível, as suas especificidades (Brasil, 2004). Nessa direção, Freire (1996, p.12) nos diz, que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 1996, p.12)

Para que a educação seja efetivamente inclusiva, é preciso, portanto, uma transformação da escola, principalmente em relação à forma de educar, ultrapassando a ideia de uma educação conteudista, que valoriza práticas que preparam a criança essencialmente para que a mesma avance na próxima série a ser cursada, e posteriormente no exame do vestibular (Mantoan, 2008).

Assim, Mantoan (2008, p. 60) conclui que:

Recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (Mantoan, 2008, p. 60).

É preciso um olhar mais sensível para a heterogeneidade das crianças e suas realidades, e nesse sentido, o trabalho dos gestores e funcionários da escola é tão importante quanto o do professor. Por meio das professoras e professores, os gestores obterão informações sobre o que acontece “de perto” com as crianças, podendo atuar em comunhão com os docentes, os funcionários e familiares da instituição educativa.

Ao trabalhar pedagogicamente em uma perspectiva de inclusão, a escola necessita da contribuição indispensável de toda a comunidade escolar, visando uma formação integral da criança. Logo, é preciso combater o preconceito e fazer com que as famílias e a sociedade em geral consigam enxergar que a convivência entre as crianças “com e sem deficiência”, com diferentes culturas, línguas, credos, etnias e classes sociais contribuirá na formação dessas crianças, construindo relações hu-

manas que primam pelo respeito às diferenças e pelo amor ao próximo.

Com a democratização da escola pública, especialmente na última década, houve uma abertura para o ingresso de crianças dos mais diversos grupos sociais, mas a escola não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por elas para dentro de seus muros. Diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras são realidades presentes na escola, e ter um maior zelo e atenção para esses aspectos é uma condição essencial para trabalhar a inclusão, sendo elemento imprescindível na formação humana, tanto das crianças, como também, dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar – professores, funcionários e familiares envolvidos (Mantoan, 2015).

O papel do(a) coordenador(a) pedagógico no século XXI

19

As transformações que aconteceram na sociedade durante o final do século passado (valorização da infância; compreensão da criança como sujeito pensante e construtor da história e da cultura; entendimento da função primordial da educação da infância- educar/cuidar/brincar/incluir e do papel do professor como um mediador do processo de ensino-aprendizagem) repercutiram em mudanças diretas na organização escolar. Essas mudanças foram definindo novos parâmetros para os trabalhadores da educação, e um novo perfil foi se definindo para o coordenador pedagógico que, anteriormente, tinha suas funções compartilhadas com o orientador educacional.

O(a) coordenador(a) trabalhava no atendimento aos professores em reuniões que planejavam e discutiam sobre os métodos e técnicas pedagógicas, e o(a) orientador(a) atendia às crianças, auxiliando em questões relativas aos estudos, ao atendimento psicológico e familiar.

Atualmente, as funções de coordenador(a) pedagógico(a) e de orientador(a) educacional foram integradas. Com as novas exigências pedagógicas que passaram a compreender a grande diversidade apresentada pelas crianças na instituição educativa e a necessidade de valorizar os conhecimentos trazidos por elas, dentre outras demandas, o(a) coordenador(a) de ensino passou a ter muito mais problemáticas a resolver, principalmente no que se refere às relações entre professores e crianças, incluindo também as famílias e todo o contexto que envolve o dia a dia na escola (Almeida et al, 2005).

Almeida (2005) afirma que as relações interpessoais confortáveis são recursos que ajudarão o coordenador(a) a manter um grupo coeso para que seus objetivos sejam alcançados. Ele revela que: “o coordenador pedagógico precisa desenvolver

nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes e sentimentos que são sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar” (Almeida, 2005, p.70).

Além de um(a) mediador(a) das relações interpessoais, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), hoje em dia, é, antes de tudo, um(a) articulador(a). A partir de suas ações, junto com a direção, os professores e os demais funcionários, sejam elas em problemáticas administrativas ou pedagógicas, o(a) coordenador(a) vai caracterizando o trabalho que é feito na escola. A esse respeito, Orsolon (2005, p.20) acrescenta que:

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político – educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade. (Orsolon, 2005, p.20)

As decisões e encaminhamentos da coordenação mediante a estruturação de planejamentos com a equipe pedagógica, vão definindo as formas e modelos que serão trabalhados na docência, e, dessa forma, os coordenadores poderão se constituir como agentes efetivos de mudanças. Por exemplo, quando incentivam e participam do processo de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores, por meio de reflexões e pesquisas que problematizam o cotidiano da escola, que contribuirão com o trabalho do professor e atingirão, qualitativamente, as crianças – foco de todo o processo educativo.

De forma crítica, atuante, afetuosa e comprometida, os coordenadores pedagógicos contribuirão com as transformações necessárias dentro da escola, e consequentemente, vão se transformando enquanto profissionais e sujeitos humanos que agregam experiências, aprendem com as histórias e conflitos, crescem em sensibilidade e empatia (Orsolon, 2005).

As coordenadoras pedagógicas e as práticas inclusivas do NEI

O Núcleo de Educação da Infância/NEI caracteriza-se como uma unidade suplementar vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O NEI constitui-se, ainda, como uma escola da infância que trabalha a inclusão de crianças entre 1 e 11 anos de idade, para muito além das questões relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Essa postura já começa a se definir desde a forma de ingresso das crianças à instituição, mediante sorteio público, que tem apenas como critério, a faixa etária de entrada das crianças (geralmente, para o Berçário 2, no mínimo 1 ano de idade completo até 31 de março do ano letivo pretendido e, para a Turma 1, no mínimo 2 anos de idade completos até 31 de março do ano letivo pretendido).

Apesar de existir desde o ano de 1979, a concorrência por ampla demanda começou a ser instituída no ano de 2010; sendo firmada pela Resolução nº 013/2013 – CONSUNI, de 18 de outubro de 2013¹. Portanto, já podemos considerar inclusiva a forma de acesso ao sorteio do NEI, mediante edital publicado no site da unidade e sem impedimentos de qualquer natureza (financeira, cultural, étnica, dentre outras). O sorteio de vagas foi uma solução encontrada pela instituição, na tentativa de democratizar o ingresso das crianças ao NEI.

Mais recentemente, a partir de 2022, o edital nº10/2022 evidencia um sistema de cotas sociais, estruturado com o seguinte quantitativo: 50 % das vagas do sorteio público foram destinadas à ampla concorrência (AC), 45% das vagas à crianças que se inserem no Perfil Socioeconômico (PSE - baixa renda) e no Perfil Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e 5% das vagas reservadas às crianças consideradas Pessoas com Deficiência (PCD).

No senso comum, algumas pessoas criticam e outras aprovam essa forma de sorteio, mas sendo assim encaminhada, surge a oportunidade da convivência igualitária de crianças com realidades sociais diferentes. Partindo desse pressuposto, compreendemos que a escola promove, de forma natural, a inclusão, pois as crianças, desde cedo, vão convivendo com outras que possuem costumes e formas diferentes de viver, e essa diversidade sociocultural muito enriquece a formação humana dessas pessoas.

Importante também acrescentar que o edital que antecede o sorteio estipula o número de vagas para crianças com necessidades educacionais especiais, determinando uma vaga por turma.

Diante dessa diversidade, os coordenadores pedagógicos do NEI vão mediando o trabalho com os professores, com a direção e com os demais servidores da equipe pedagógica (auxiliares de creche e bolsistas), no atendimento às crianças e às famílias; o que foi observado no decorrer da pesquisa.

Durante a investigação pudemos ver que as duas coordenadoras de ensino, uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental, desenvolviam múltiplas funções: remanejamento entre professores em caso de ausências, planejamentos com professoras e professores; atendimento aos pais; reuniões com a diretora da instituição; elaboração de calendários das atividades e eventos; organização de eventos; recebimento de turmas em visitas técnicas e supervisões de estágio obrigatório,

1 Até o ano de 2010, o NEI abria editais que destinavam vagas para filhos de pessoas diretamente vinculadas à UFRN – servidores, professores e alunos da graduação. No entanto, com a democratização do ensino, combate a qualquer forma de privilégio social e luta por direitos igualitários aos cidadãos, a partir desse período e fortalecidos pela Resolução nº 013/2013, os editais para sorteio são totalmente abertos à sociedade brasileira.

dentre outras. Atuações que demandam organização e dinamismo, e nas quais é preciso ser capaz de resolver problemas e mediar conflitos.

Ao longo dos planejamentos das coordenadoras com os professores, era visível a preocupação das gestoras em relação às situações das crianças com diversos tipos de problemas: familiares, financeiros e de aprendizagem, na tentativa de ajudá-las, dentro de suas possibilidades.

As coordenadoras pedagógicas observadas procuravam olhar as crianças conforme as suas singularidades, não sendo uma percepção homogeneizadora, mas direcionada a desenvolver ações que possibilitassem o bem-estar dessa criança na instituição educativa.

Durante a investigação pudemos ver que as duas coordenadoras de ensino, uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental, desenvolviam múltiplas funções: remanejamento entre professores em caso de ausências, planejamentos com professoras e professores; atendimento aos pais; reuniões com a diretora da instituição; elaboração de calendários das atividades e eventos; organização de eventos; recebimento de turmas em visitas técnicas e supervisões de estágio obrigatório, dentre outras. Atuações que demandam organização e dinamismo, e nas quais é preciso ser capaz de resolver problemas e mediar conflitos. Ao longo dos planejamentos das coordenadoras com os professores, era visível a preocupação das gestoras em relação às situações das crianças com diversos tipos de problemas: familiares, financeiros e de aprendizagem, na tentativa de ajudá-las, dentro de suas possibilidades. As coordenadoras pedagógicas observadas procuravam olhar as crianças conforme as suas singularidades, não sendo uma percepção homogeneizadora, mas direcionada a desenvolver ações que possibilitassem o bem-estar dessa criança na instituição educativa.

22

As singularidades e experiências individuais de cada criança devem ser aproveitadas para que o ensino e aprendizagem sejam mais satisfatórios e para que haja uma troca real de saberes entre as crianças. Assim, o trabalho da coordenação pedagógica do NEI se faz presente nos momentos de estudo e formação dos professores, o que foi observado em 10 encontros. Nós, enquanto estagiários e, posteriormente, investigadores, tivemos, também, momentos de estudos que se repetiram ao longo do processo de imersão na escola.

Segundo Orsolon (2005), quando o coordenador assume a função de formador, durante a formação continuada dos professores, ele faz com que o professor perceba que a função transformadora deve estar inerente à proposta da escola, possibilitando, ainda, que esse professor faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, problematizando e transformando o seu cotidiano teórico-prático.

Nessa direção, a equipe pedagógica do NEI tem trabalhado e se dedicado a estudar para mediar os conflitos entre crianças, como, por exemplo, no caso da ocorrência de bullying – comportamento intencional e premeditado, articulado de forma repetitiva de agressão verbal, psicológica ou física adotado no ambiente escolar ou fora dele (Melo, 2010).

Além disso, acontecimentos que envolviam o cotidiano da escola, eram problematizados com as crianças na busca por soluções, como por exemplo, algumas dificuldades geradas no trânsito do entorno da escola, especialmente no momento da chegada e da saída das crianças e em função do descumprimento de regras de trânsito cometido pelos motoristas, que, no caso, eram os pais e responsáveis.

As coordenadoras relataram desentendimentos ocorridos entre os pais, o que motivou os professores a conversarem com as crianças sobre o tema e, a partir de então, surgiu a ideia de fazer a campanha sobre o trânsito.

A campanha foi incentivada pela coordenação pedagógica, organizada pelas crianças e pelos professores, a partir de cartazes, panfletos e outros gêneros textuais trabalhados com as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os materiais de conscientização às famílias foram entregues pelas crianças no horário da saída em frente ao NEI, em uma mobilização coletiva e engajada. Em atividades como essa compreendemos que o NEI promove a inclusão quando envolve as crianças nas temáticas do cotidiano da escola e considera que o envolvimento de toda a comunidade escolar é de grande importância no trabalho do coordenador.

Logo, o NEI é um Colégio de Aplicação que privilegia a diversidade e as leituras que as diversas crianças fazem sobre si e sobre o mundo. A respeito dessa questão, Paulo Freire (1996, p. 81) contribui ao declarar:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 81).

Buscar atentar para experiências de vida das crianças e de sua comunidade é abrir espaço para uma escola cada vez mais plural.

Outro dado importante referente à coordenação de ensino e suas práticas inclusivas diz respeito ao fato de que as coordenadoras do NEI são, também, professoras efetivas da unidade. Os coordenadores são eleitos pelo coletivo de professores, com a missão de ocupar, temporariamente, o cargo de gestão, num período de 2 anos, podendo ser reconduzido por até, no máximo, mais dois anos.

O fato de o coordenador ser um professor que já atuou em sala de aula favorece a sua compreensão em relação às crianças e suas necessidades. E essa estreita relação faz com que o trabalho na coordenação tenha uma visão mais ampla do cotidiano infantil, podendo auxiliar de forma mais realista aos professores, crianças e famílias. Durante as observações de reuniões com os professores, a empatia das

coordenadoras com eles e com o que acontecia na dinâmica pedagógica foi visivelmente percebida por nós.

Considerando a importância da escola também ser o lugar da inclusão, durante as observações de nosso estudo, percebemos que a coordenação do NEI tem conseguido êxito nos que diz respeito à diversidade, por se tratar de uma instituição que além de responsável pelo ensino de crianças e estagiários supervisionados – alunos das licenciaturas da UFRN, dedica-se a pesquisas e projetos de extensão que trazem a tônica da inclusão como seu principal expoente.

Sobre a pesquisa trazemos as contribuições de Corazza (2011, p.7), quando afirma que “é por meio da pesquisa-docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas e espirais, compor linhas de vida e devires reais; promover figuras ativas e desterritorializações afirmativas”. Ou seja, no conjunto de uma docência que tem por atributo a pesquisa, o professor ou professora, torna mais largas as suas visões e ações sobre o fazer docente, permitindo-se sair das questões, já tanto discutidas, e buscar outras formas de atuar.

A respeito do atendimento às crianças com Necessidades Educacionais Especiais, a instituição disponibiliza em seu site algumas informações sobre o trabalho desenvolvido, a partir da mediação dos coordenadores e professores da equipe, exposto a seguir:

24

A Educação Inclusiva somente se efetiva se as situações de aprendizagem puderem atender as demandas individuais e coletivas, por meio de ações/estratégias adequadas a cada situação não só da criança, do grupo como também da família. Para tanto, organizadores do trabalho foram construídos pela equipe como:

- Inserção da criança desde o Berçário 1, o que possibilita o desenvolvimento de laços socioafetivos com a turma durante seu processo de escolarização na instituição;
- Acolhimento e entrevistas sistemáticas com a família;
- Interlocução com os outros profissionais que atende a criança fora da escola;
- Atendimento pedagógico no contra turno utilizando estratégias e recursos específicos individualizados;
- Definição de objetivos para cada criança em cada trimestre, semestre e ano letivo;
- Escrita de relatórios descritivos, em cada trimestre, contendo as conquistas e dificuldades da criança;
- Construção de tarefas de casa contextualizadas, com orientações para a família segundo os objetivos e possibilidades de cada criança;
- Uso da agenda como forma de comunicação entre a escola e os familiares (Disponível em: <http://www.nei.ufrn.br/instituicao/proposta> . Acesso em 01.maio.2019).

As crianças com necessidades especiais trabalham com as outras crianças fazendo as mesmas atividades, dentro de suas possibilidades e tendo respeitados os seus próprios limites, o que foi constatado durante dois dias em que estivemos observando turmas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, também, em oportunidade de observação no NEI para outras disciplinas do curso de Pedagogia/

UFRN. A inclusão no NEI acontece! As crianças são valorizadas e respeitadas, tanto pelos professores como pelos seus pares.

Outra questão importante é o trabalho realizado pela coordenação de ensino junto à coordenação de inclusão, setor criado no ano de 2018 e o responsável direto pelo acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças público-alvo da educação especial, pela promoção de eventos, discussões e ações voltadas à inclusão. Desde o ano de 2017, a equipe do NEI tem submetido um projeto de extensão, intitulado “Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares”, atualmente vinculado à coordenação de inclusão.

Outra ação inclusiva envolvida na prática dos professores e orientada pelo coordenador de ensino é o Atendimento Pedagógico para as crianças:

O Atendimento Pedagógico acontece preferencialmente a partir da turma 4 (Educação Infantil). Consiste no atendimento individual oferecido às crianças que necessitem de assistência para sua aprendizagem e desenvolvimento. Este acontece no horário oposto ao de sala de aula, ministrado pelos professores, sendo as crianças e seus familiares comunicados com antecedência acerca do horário agendado para o apoio pedagógico. Para as crianças do Ensino Fundamental, este serviço, corresponde à atividade de recuperação. (Disponível em: <http://www.nei.ufrn.br/instituicao/proposta> . Acesso em 26 nov. 2018).

25

Como um direito da criança e serviço oferecido pela escola, o atendimento pedagógico foi iniciado para atender às crianças do 1º Ano que apresentavam ritmos mais lentos na aquisição da linguagem escrita e, posteriormente, foi ampliado para das Turmas 4 até o 5º Ano, com o objetivo de que as crianças tenham acesso ao currículo do NEI, levando em consideração seus ritmos e processos individuais.

Durante os planejamentos, as coordenadoras pedagógicas buscavam saber sobre o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, encaminhando propostas de atividades inclusivas.

Os defensores da inclusão baseiam-se na ideia de que para incluir com sucesso, na escola, todas as crianças – inclusive as que apresentam altas habilidades/superdotação, déficits sensoriais, físicos, intelectuais, múltiplos e transtornos do desenvolvimento – esta precisa se modificar. Tal mudança envolve o movimento de aceitá-los como são, com suas especificidades e necessidades educacionais, buscando ao mesmo tempo projetar, ajustar e aplicar programas e ações de forma a atendê-los. Aos poucos, vem sendo reconhecido o fato de que não se pode exigir que a criança com necessidades educacionais se adapte às exigências escolares, mas, sim, que a escola se adapte às suas condições (Martins apud Martins, 2011, p. 38).

Ainda sobre inclusão, outro destaque foi a coordenação de ensino ter organizado uma homenagem para os servidores, no dia do servidor público (28 de outubro). A coordenação, em colaboração com as estagiárias supervisionadas, convidou um cantor da terra para que, junto com as crianças, no pátio da escola, cantassem para os servidores.

Dias antes, a coordenação, juntamente com as crianças e seus pais, fizeram uma homenagem aos professores, pelo dia do professor (15 de outubro). Essas atitudes demonstram que os profissionais analisados valorizam os trabalhadores da comunidade escolar, e que essa ideia parte de uma premissa inclusiva, na qual todos são devem ser contemplados e reconhecidos nos fazeres e afetos de uma instituição da infância.

As portas da Coordenação pedagógica seguem abertas

A realização do presente estudo possibilitou uma reflexão sobre o papel das coordenadoras pedagógicas como mediadoras na efetivação das práticas inclusivas no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN.

Os desafios encontrados na coordenação de ensino são muitos, contudo os profissionais pesquisados trabalharam de forma democrática, na intenção de imprimir a marca da qualidade e sensibilidade no atendimento às crianças do NEI.

Nessa experiência investigativa, constatamos que as coordenadoras promoveram, em seu cotidiano, ações de inclusão levando em consideração as especificidades de cada pessoa, sejam crianças ou profissionais da equipe pedagógica. Portanto, a inclusão acontecia de forma efetiva, com significado.

26

As falas das coordenadoras foram condizentes com as suas ações, uma vez que demonstraram conhecer a escola de forma integral, o que lhes possibilitava um trabalho mais direcionado para cada necessidade pedagógica da instituição. Isso se justifica no fato de as coordenadoras serem professoras do NEI, que estão temporariamente na função de gestoras, o que contribuiu para que elas possuíssem uma visão mais ampla do contexto escolar, com um olhar afetivo não só para as crianças com necessidades especiais, mas também para as crianças com outros tipos de dificuldades e problemas.

Finalizamos esse artigo levando grandes contribuições para as nossas práticas docente, tendo em mente que uma coordenação pedagógica inclusiva se faz em comunhão com outros setores e agentes da instituição (direção, professores, auxiliares de creche, bolsistas, estagiários supervisionados, familiares, profissionais externos que acompanham as crianças) e que a inclusão escolar é muito mais ampla do que se imagina.

Ao buscar estratégias de ensino, promover o diálogo formativo e dedicar-se à pesquisa que contempla as diferenças como uma forma de agregar os sujeitos escolares, em participações ativas no processo de ensino-aprendizagem, as coordenadoras do NEI foram muito além, quando se trata de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cibele Lucena de. SOUZA, Danielle Medeiros de. OLINTO, Nívea Priscila. **Herói ou vilão? O coordenador pedagógico na ótica da criança**. In: XII Seminário de Pesquisa do CCSA: Universidade, Direitos e Diversidade, Natal - RN, 2006.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Caderno 3: Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12619-publicacoes-dos-conselhos-escolares>. Acesso em: 16 de abril de 2019.

BRASIL. Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CORAZZA, S. M. **A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica**. Revista da FUNDARTE, Montenegro, RS, ano 11, n. 21, p. 13-16, 2011a.

FÁVERO, E. A. G. Crianças com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E (orgs). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 81. (Coleção Leitura).

LENINE. Diversidade. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lenine/diversidade/>. Acesso em 20 de maio de 2018.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar - o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, L. de A. R. **Educação Inclusiva**. In: Fundamentos em educação inclusiva. Natal: EDUFRN, 2011. P. 37-40.

MELO, J. A. **Bullying na escola**: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. Recife: EDUPE, 2010.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI)**. Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta> . Acesso em 18 de abril de 2019.

Cadernos de estágio

Análise do ensino de Ecologia para estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE

*Walter de Paula Pinto Neto;
Talita Pereira Silva;
Danilo de Carvalho Leandro;
Júlio César de Oliveira Santos;
Tânia Maria da Silva.*

Como citar este texto

NETO, W. de P. P. .; SILVA, T. P.; LEANDRO, D. de C.; SANTOS, J. C. de O.; SILVA, T. M. da . Análise do ensino de Ecologia para estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38685](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38685)



Resumo

A Ecologia não é um assunto recente no currículo de Ciências e Biologia, mas vem se apresentando de forma diversa e nem sempre contempla a complexidade do tema. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi relatar e analisar as percepções e práticas de Ensino de Ecologia com alunos da terceira série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Como percurso metodológico foi utilizada uma sequência didática contendo estratégias alternativas de ensino do tema, com ludicidade e aulas de campo interdisciplinares. A partir dessa experiência, foi possível perceber que práticas alternativas no Ensino de Ecologia, quando adequadamente planejadas e aplicadas, podem contribuir para a promoção de benefícios significativos tanto para os alunos quanto para a formação profissional dos estagiários envolvidos. Além disso, a relação entre teoria e prática, sob uma perspectiva multidisciplinar, é fundamental para abordar um tema complexo como a Ecologia.

Palavras-chave: ensino de ciências; ecologia; colégios de aplicação; estágio.

1.Introdução

A Ecologia não é um conteúdo recente nos currículos de Ciências e Biologia na Educação Básica, e tem ganhado relevância nos últimos anos com as mudanças climáticas e os diversos problemas socioambientais que o mundo enfrenta. Contudo, o ensino desse tema nas escolas enfrenta diferentes desafios, sendo um deles a predominância da centralidade do uso apenas dos livros didáticos, que não raramente trazem conceitos ultrapassados (Silva, 2012). Nesse sentido, pensando o Ensino de Ecologia numa perspectiva de aprendizagem mais reflexiva e integradora, é importante utilizar abordagens mais contextualizadas e problematizadoras, a partir da imersão dos sujeitos envolvidos na realidade local em que estão inseridos (Gonçalves et al., 2007).

Para Favoretti et al. (2020), a formação de uma sociedade que tenha consciência dos impactos ambientais causados pelas suas ações está sustentada numa base educacional consolidada. Sendo assim, o Ensino de Biologia quando leva a uma reflexão da integração entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) promove a formação de sujeitos críticos e com maiores possibilidades para serem intervenientes sociais. Desse modo, ensinar Ecologia para além dos livros didáticos e exposição teórica é um desafio que pode ser superado por estratégias de ensino em ambientes naturais. Assim, de acordo com Seniciato e Cavassan (2004), esse tipo de abordagem pode envolver e inspirar os sujeitos envolvidos, além de ser uma ferramenta que integra conteúdos escolares fragmentados em diferentes disciplinas.

Historicamente, os conhecimentos sobre Ecologia vêm se ampliando ao longo do tempo, em virtude dos avanços científicos na área. E, mais recentemente, uma diversidade de terminologias científicas estão sendo inseridas no vocabulário de ambientes para além dos muros escolares e acadêmicos. Dessa maneira, o saber ecológico torna-se ainda mais fundamental para a compreensão dialógica e a participação efetiva de intervenção no meio ambiente (Mariani Júnior, 2008).

Diante da importância do tema Ecologia e da sua inserção nos mais variados ambientes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugeriram a discussão do meio ambiente como tema transversal, atravessando todos os componentes disciplinares. Sendo assim, cabe às escolas garantirem situações em que os sujeitos possam praticar a sua cidadania no desenvolvimento da capacidade de intervenção na realidade (Brasil, 2000). Nesse cenário, o professor pode ser visto como um agente capaz de contextualizar e tornar crítica a Educação em sala de aula. Assim, esse profissional deve dominar conhecimentos específicos sobre a disciplina na qual atua, bem como os aspectos didáticos para melhorar as relações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto de discussão, surgem os primeiros desafios e dificuldades

acerca do ensino de Ecologia para o Ensino Básico, e que aqui serão discutidos: formação de professores e condições concretas do ambiente escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi relatar e analisar as percepções e práticas de Ensino de Ecologia com alunos da terceira série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante as vivências das disciplinas de Metodologia do Ensino de Biologia 2 (MEB 2) e Estágio em Ensino de Biologia 2 (EEB 2), do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE.

2. Material e métodos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva (Prodanov; Freitas, 2013), caracterizada como relato de experiência (Pádua, 1997). Nesse relato, são descritas e analisadas as experiências vivenciadas acerca do Ensino de Ecologia em uma turma da terceira série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAp/UFPE), através da disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 2 (EEB 2) e Metodologia do Ensino de Biologia 2 (MEB 2), do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE, campus Recife, em 2019.

32

2.1 Público-Alvo da intervenção

A turma em que ocorreu a intervenção era formada por 30 alunos que, em sua totalidade, ingressaram por meio de um processo seletivo para iniciar a atividade na instituição de Ensino Básico Federal a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Houve articulação para realização de uma intervenção didática sobre o tema Ecologia a partir de atividades de ensino vinculadas às disciplinas de MEB 2 e EEB 2, alinhadas ao Currículo de Biologia do CAp/UFPE.

Uma análise do campo de estágio deve ser levada em consideração, sobretudo, no que se refere a este estudo. Trata-se de uma escola pública de Educação Básica, que está sob gestão do Governo Federal e dentro dos limites do principal campus universitário de uma das principais universidades públicas do Brasil. Nesse sentido, trata-se de um ambiente escolar que pode ser considerado privilegiado, sustentado por uma equipe multiprofissional qualificada que, em sua maioria, é de regime de trabalho com dedicação exclusiva, efetiva e com remuneração acima da média nacional. Além disso, conta com o apoio de um corpo de profissionais provisorios (substitutos) e de estagiários que auxiliam a manter a diversidade e qualidade da troca de interação entre a Educação Básica e Superior da universidade que a mantém.

Num contexto amplo, o Colégio de Aplicação é um cenário de estrutura física semelhante à de uma universidade pública federal no Brasil, com uma equipe multiprofissional de dedicação exclusiva, formação continuada e benefícios da carreira, com acesso direto aos diferentes ambientes de um campus universitário que promove ensino, pesquisa e extensão com qualidade. Há também a implementação de políticas públicas de assistência e permanência estudantil e com oportunidades de realização de pesquisa e extensão ainda durante o Ensino Básico e podendo ser remunerado por isso, é compreensível que a relação ensino-aprendizagem seja privilegiada, nesse ambiente, sobretudo, quando comparada às outras escolas públicas espalhadas pelo país.

Ademais, vale resgatar a lembrança que os alunos inseridos, nessa vivência escolar, passaram por um exame seletivo e puderam desenvolver a sua permanência escolar em um ambiente privilegiado, desde o primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio quando se depararam com o ensino de Ecologia, sendo o público-alvo desse estágio supervisionado. Portanto, é importante enfatizar que as condições concretas dessa escola estão acima do padrão do ensino público nacional e que as experiências aqui analisadas fogem da realidade da maioria dos ambientes escolares, sobretudo aqueles localizados em regiões interioranas e com maiores déficits de investimentos públicos.

33

Dessa forma, as primeiras percepções dos estagiários, quanto ao ensino de Ecologia e frente a turma submetida às regências, destacam que os estudantes já demonstravam um conhecimento prévio considerável, mostrando-se sujeitos ativos em sua formação, o que resulta de um ambiente escolar que preza por uma educação de qualidade. Esse panorama com privilégios para as atividades de estágio fez com que fosse possível testar estratégias metodológicas diversas e abordar o tema com profundidade.

2.2 Sequência Didática (SD)

A organização do estágio em etapas colaborou para o desenvolvimento das atividades programadas. Nesse sentido, foi proposta uma sequência de temas em Ecologia (Tab. 1) com seus respectivos objetivos para orientar e nortear a abordagem dos mesmos em sala de aula.

Tabela 1: Sequência de Temas do Componente Curricular Ecologia – 3ª Série do Ensino Médio – CAP/UFPE – Recife/PE – 2019

Ordem	Temas das Aulas de Ecologia	h/a
01	Fundamentos da Ecologia	02
02	Resolução de questões	01
03	Energia e matéria nos ecossistemas	02
04	Humanidade e meio ambiente (Parte 1)	01
05	Dinâmica das populações	02
06	Relações ecológicas	02
07	Humanidade e meio ambiente (Parte 2)	02
08	Sucessão ecológica e processo avaliativo	02

Fonte: Os autores.

34

Destaca-se que houve a identificação de atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos no ambiente escolar, e em ano de inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que fez com que os estagiários optassem por metodologias de ensino consideradas mais tradicionais, para contemplar o preparo para o exame de ingresso ao Ensino Superior, bem como permitir a realização das demais atividades executadas pelos alunos. Sendo assim, a proposta inicial era manter a sequência da abordagem dos temas suportada metodologicamente por aulas expositivas dialogadas, e de resolução de questões, para contemplar o conteúdo de Ecologia. Contudo, o aprofundamento teórico sobre Metodologias de Ensino em Ecologia e o diálogo estabelecido entre os estagiários, professores supervisores e alunos identificou algumas metodologias potencialmente mais eficientes que poderiam ser utilizadas na abordagem dos temas, elencados acima.

Nessa conjuntura, a sequência dos temas foi mantida, em sua cronologia de abordagem de conteúdos, mas houve reformulação em relação às estratégias didático-metodológica de ensino-aprendizagem. Desse modo, os conteúdos passaram a ser trabalhados de forma expositiva-dialogada, mas com a utilização de recursos lúdicos para promover sua compreensão conectada aos conteúdos de Ecologia. Além disso, houve a oportunidade de ocorrer a realização de aulas de campo ministradas em parceria com professores de outras disciplinas, de maneira a incentivar a transversalização dos temas abordados e entre diferentes áreas de saber, tendo em vista os diferentes contextos de interpretação de mundo.

2.3 Estratégias Didáticas incorporadas à SD

A partir do aprofundamento teórico sobre o Ensino de Ecologia e da participação dialógica com professores orientadores e supervisor e alunos da turma, ocorreu a estruturação e readequação das estratégias de ensino (Tab. 2), de acordo com a sequência de temas organizados na Tabela 1, a fim de incorporar as sugestões preconizadas pelos autores referenciados, bem como pelos PCN, conforme pode ser observado abaixo.

Tabela 2: Sequência Didático-Metodológica de Temas da Ecologia – 3ª Série do Ensino Médio – CAP/UFPE – Recife/PE – 2019

Ordem	Temas das Aulas de Ecologia	h/a
01	Fundamentos da Ecologia Aula prática 01 Montagem de cadeias e teias tróficas	02
02	Resolução de questões	01
03	Energia e matéria nos ecossistemas	02
04	Humanidade e meio ambiente (Parte 1)	01
05	Aula de campo 01 O ecossistema de manguezal e a extensão da bacia do Rio Beberibe	-
06	Dinâmica das populações	02
07	Relações ecológicas Aula prática 02 Caça-palavras e jogo da adivinhação	02
08	Aula de campo 02 Arena de Pernambuco: meio ambiente, futebol e saúde	-
09	Humanidade e meio ambiente (Parte 2) Retrospectiva da SD	02
10	Sucessão ecológica e processo avaliativo Coffee time O Lorax: em busca da trufula perdida (filme)	02

**Sequência proposta após alterações didático-metodológicas*

Fonte: Os autores

Houve ainda uma avaliação escrita das atividades realizadas, por parte do professor supervisor no ambiente escolar do estágio e por questionário avaliativo anônimo preenchido pelos alunos do Colégio campo do estágio. Já em relação aos alunos da terceira série do Ensino Médio, que vivenciaram a sequência didático-metodológica organizada para o ensino de Ecologia, evidencia-se que eles foram avaliados durante a realização do Conselho de Classe do Colégio de Aplicação (CAp/UFPE).

3.Resultados e discussão

3.1 Práticas de Ensino adotadas para temas da Ecologia

De acordo com Borges et al. (2009) se faz necessário que a escola e os professores pensem práticas pedagógicas que despertem nos alunos reflexões sobre o sentido e relevância de se estudar os conteúdos presentes no currículo escolar. E, para além disso, as estratégias de ensino adotadas frente aos conteúdos escolares devem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos que possam agir localmente, assim como também possam intervir no mundo (apud Pinheiro, 2019, p. 5). Nesse sentido, foi pensada a adoção de práticas de ensino, em colaboração com toda a equipe de estágio, incluindo os alunos, que ultrapassassem as aulas expositivas tradicionais e que trouxessem para perto dos alunos as situações-problemas de sua comunidade para inspirá-los sobre o tema.

Do ponto de vista da organização e vivência das aulas de regência no terceiro ano do Ensino Médio no CAp/UFPE, evidencia-se que na “AULA 01”, no momento de apresentação com os estagiários, iniciava-se uma relação de afeto com a turma que já estava sob observação, ocorrida anteriormente, em decorrência da parte observacional da disciplina Estágio em Ensino de Biologia 2. E, para esse primeiro momento foi vivenciada uma aula expositiva dialogada sobre os Fundamentos da Ecologia, seguida da realização de atividade prática sobre o tema. Afinal, segundo Miguens e Garret (1991 apud Rodrigues, 2013, p. 22), a educação em Biologia deve ocorrer por meio de trabalhos práticos que oportunizam a construção de conhecimentos de forma mais sólida, e, com esse intuito, os alunos foram divididos em cinco grupos (contendo seis membros) e tiveram acesso a ilustrações para a confecção de cadeias e teias tróficas que deveriam ser apresentadas para a turma (Fig. 1). Dessa forma, os alunos puderam “colocar a mão na massa” para expressar o entendimento sobre os conteúdos assimilados, durante a aula expositiva-dialogada.

Fig. 1: Apresentação da atividade prática sobre cadeias e teias tróficas.



Fonte: Os autores.

Na “AULA 2” os estagiários optaram por um momento de resolução de questões para recordar e relacionar o conteúdo da primeira aula, momento essencial por abordar diversos conceitos que seriam utilizados nas aulas subsequentes. Além disso, por ser um momento com menor disponibilidade de carga-horária (1 h/a), pareceu ser mais prudente consolidar o aprendizado inicial ao invés de prosseguir com a abordagem de outros conteúdos.

Destaca-se que as “AULAS 3 e 4” foram expositivas-dialogadas e introduziram conhecimentos teóricos fundamentais para a vivência da “AULA 5”, na qual os alunos tiveram a oportunidade de percorrer a extensão do Rio Beberibe e fragmentos de manguezal, em atividade prática (do tipo excursão pedagógica), nos municípios de Recife, Olinda e Camaragibe (PE) (Fig. 2). Nesse momento, os alunos puderam observar, de perto, fenômenos diversos e discutir os temas abordados, de forma interdisciplinar, com professores e estagiários das ciências humanas (História e Geografia) e ciências da vida (Biologia).

Na atividade pedagógica organizada, evidencia-se que desde o ingresso no transporte escolar até os pontos de parada, os alunos tiveram acesso aos mapas de satélite dos locais a serem visitados e puderam discuti-los sob uma óptica da conservação ambiental, sendo apresentados conceitos como: estruturas lineares, corredores ecológicos, trampolins ecológicos, conservação e preservação da natureza, bioética, políticas públicas ambientais, código florestal, ecossistema de manguezal e entre outros, a partir da observação da comunidade na qual fazem parte. Além disso, puderam observar impactos ambientais realizados nas cidades, sob olhar histórico e físico de sua geografia, assim como puderam colocar as suas percepções para diálogo com os sujeitos presentes.

38

Nessa discussão, de acordo com Machado (1984), referir-se a Ecologia, em outros sentidos, para além do científico-conceitual da perspectiva da Biologia é possível quando se insere aspectos relacionados ao campo social, político e filosófico. Assim, para Mariani Júnior (2008), ações interdisciplinares no ensino de Ecologia no Ensino Médio promovem um aprendizado mais significativo, pois os alunos são incentivados a serem capazes de diferenciar diversos problemas ambientais que contribuem para as desigualdades sociais. Em sequência pode-se abordar, também, o surgimento e transmissão de novas doenças, perda da diversidade biológica, assim como promover a conscientização sobre causas ambientais e a adoção de posturas e ações de intervenções ecologicamente corretas. Nesse sentido, foi possível perceber o entusiasmo e constante interação entre professores, estagiários e alunos a partir da atmosfera que foi criada pelos sujeitos acerca das discussões relacionadas ao tema. Nesse contexto, evidencia-se a importância pedagógica de práticas metodológicas alternativas adequadas que, quando bem empregadas, oferecem uma bagagem de benefícios para todos os envolvidos.

A seguir encontram-se imagens relacionadas à realização de atividades práticas (em aulas de campo) com os alunos da terceira série do Ensino Médio, da escola campo do estágio.

Fig. 2: Aulas de campo ao longo da Bacia do Rio Beberibe.**Fonte:** Os autores

A “AULA 6” foi do tipo expositiva-dialogada e, em contraste com a experiência vivenciada na aula anterior, pareceu não entusiasmar os alunos que esperavam maior dinamismo. Entretanto, o conteúdo foi ministrado com profundidade e houve participação do corpo discente. Já o conteúdo da “AULA 7” parecia ser o mais esperado pelos alunos, visto que sempre tentavam incorporar as relações ecológicas em suas falas durante as aulas anteriores. Para esse momento foi pensada uma aula expositiva dialogada seguida de uma atividade prática mais lúdica.

Na realização da atividade lúdica, os alunos foram confrontados com um jogo da adivinhação com dicas que o fizessem refletir sobre as relações ecológicas estudadas. Essa aula aconteceu no Laboratório de Biologia do colégio e os alunos se mostraram bastante interessados e persistentes, visto que o jogo apresentava um grau

de dificuldade considerável que, por vezes, promovia inquietações nos membros das equipes. Tais práticas, segundo Gonzaga et al. (2017), devem ser adotadas porque o uso de jogos didáticos, no processo de aprendizagem, traz vários benefícios para o desenvolvimento dos estudantes, num contexto amplo. E, tanto os alunos de Ensino Médio quanto os estagiários evidenciaram satisfação ao participar das atividades propostas que, entre os benefícios promovidos, podem ser destacados, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a criatividade e a metacognição.

Na “AULA 8” houve uma visita à Arena de Pernambuco (Fig. 3) em ação interdisciplinar entre as disciplinas Educação Física e Biologia. Nela os alunos puderam relacionar o futebol com os benefícios trazidos à saúde, além de ampliar o olhar para a relação de grandes edificações e os impactos ambientais gerados, bem como a importância dos licenciamentos ambientais envolvidos na construção das obras. Adicionalmente, os estudantes tiveram contato com o projeto de sustentabilidade da Arena Pernambuco, tanto no que se refere ao uso da luminosidade natural (para atuação nas placas fotovoltaicas), quanto sobre o reaproveitamento, pelo estádio, de água coletada da chuva.

40

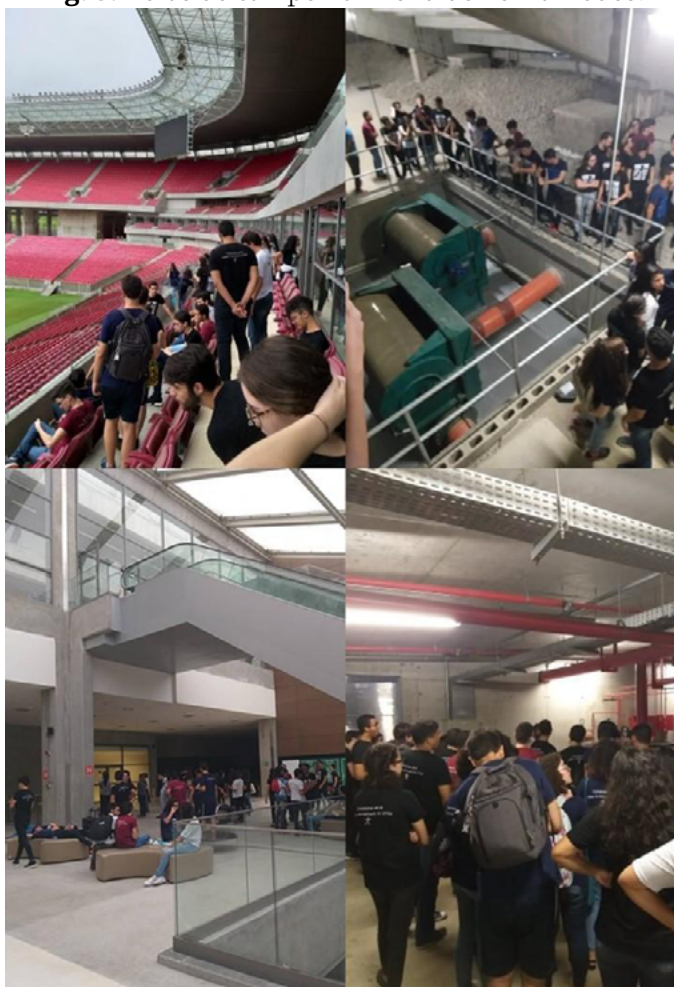
Já na “AULA 9”, próximo ao fim do período de regência, foi realizada uma discussão sobre as percepções que os alunos tiveram sobre as aulas de campo para finalizar o conteúdo de humanidade e meio ambiente. Desse modo, com o assunto Ecologia, praticamente finalizado, houve um momento de retrospectiva, no qual os alunos foram confrontados com questões relacionadas aos temas abordados e vivenciados, sendo possível relembrar conceitos e tirar dúvidas remanescentes sobre o conteúdo abordado. Por fim, foi discutida com a turma a possibilidade de realizar uma avaliação da aprendizagem por meio de um Coffee Time. Ou seja, os alunos teriam acesso a um pequeno lanche enquanto seriam confrontados, naturalmente, com perguntas sobre o tema em uma roda de diálogo. Além disso, foi recomendado que os alunos assistissem ao filme *O Lorax: em busca da trufula perdida*, que aborda diversos conceitos trabalhados durante as aulas, pois algumas das questões da avaliação seriam baseadas na narrativa construída pela animação. Dessa forma, como destaca Olegário et al. (2021), o uso de ferramentas tecnológicas como os filmes pode ser uma metodologia pedagógica capaz de relacionar a teoria com a prática promovendo um pensamento crítico contextualizado.

Na “AULA 10” (de curta duração), foi abordado o último conteúdo previsto na Sequência Didática e, em seguida, houve a realização da avaliação. O momento aconteceu como uma dinâmica na qual uma pergunta aparecia no telão e, em seguida, os nomes de dois alunos. Um aluno deveria responder à pergunta e o outro

complementar a resposta sem que houvesse sobreposição de fala.

O momento foi conduzido de forma natural, pois durante o período do estágio foi construída uma relação de afeto, empatia e respeito com a turma. Todos os alunos responderam a mais de uma pergunta e, geralmente, mais de um aluno sentia a necessidade de complementar a resposta com a sua interpretação do tema. Isso promoveu um momento de diálogo extremamente rico que, por vezes, precisava ser freado para não ultrapassar o horário da disciplina. Ao final da avaliação, os alunos se confrontaram com a possibilidade de se autoavaliar com base nos critérios participação em sala de aula, frequência e Coffee time, sendo a nota estabelecida por eles aquela que iria compor o boletim escolar na unidade. Além disso, também foram confrontados com um questionário anônimo para avaliar os estagiários que, no caso, obtiveram uma avaliação positiva tanto da turma quanto dos professores orientadores e supervisor.

Fig. 3: Aulas de campo na Arena de Pernambuco.



Fonte: Os autores.

Por fim, destaca-se que nas estratégias metodológicas vivenciadas ao longo do estágio de regência, foi importante a combinação entre problemas reais e contextuais e a promoção de atividades lúdicas e engajadoras, bem como de momentos de partilha e socialização das aprendizagens entre os estudantes e entre eles e os estagiários/docente.

3.2 O estágio supervisionado como agente de qualificação profissional

De forma extensiva, a sala de aula é o local na escola no qual o professor passa a maior parte do seu tempo enquanto exerce a sua profissão. Contudo, não é um local isolado onde as práticas de ensino ficam restritas àquele espaço. E, apesar do professor ser o responsável por aquele ambiente, ele pode unificar o que acontece dentro de sua sala de aula com o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como no contexto social (Carvalho, 2012). Ou seja, para Cunha (2006 apud Ribeiro, 2006, p. 282) ser professor é uma atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa para dominar a multiplicidade de conhecimentos e saberes que estão em jogo, e alinhar interesses, necessidades e particularidades a propostas de ensino-aprendizagem que estejam comprometidas com uma formação humana integral.

42

Nesse debate, Souza e Costa (2021) afirmam que o Estágio em Ensino de Ciências é essencial para que o futuro professor possa vivenciar práticas de ensino e aprendizagem nos contextos do ambiente de trabalho de forma preliminar. Desse modo, essas práticas possibilitam ao estagiário construir uma visão mais ampla da realidade de sua profissão. E, para Pimenta e Lima (2017), o estágio pode limitar a imitação de modelos pela observação do professor supervisor pelo estagiário ou emprego de técnicas e habilidades vivenciadas. Contudo, as autoras ressaltam que o estágio é muito mais que observar ou desenvolver habilidades técnicas, ou replicar modelos considerados consagrados, é um momento de pesquisa para a formação do estagiário como futuro professor. Nesse sentido, diante de todas as experiências docentes vivenciadas, é possível perceber o quanto a imersão em aulas práticas e em campos de pesquisas, enquanto discentes, auxiliam na formação profissional, frente aos desafios inerentes à profissão docente. Isto porque, através das experiências vividas no CAP/UFPE, foi possível construir aprendizagens sobre planejamento e prática docente, sobre a importância das diferentes estratégias didáticas, da contextualização e da interdisciplinaridade no Ensino de Biologia.

4. Considerações finais

Considerando as vivências pedagógicas na abordagem de temas relacionados à Ecologia, com alunos do Ensino Médio do CAp/UFPE, é possível perceber que a alteração na organização das sequências das atividades pensadas, inicialmente, para vivência do estágio de regência (após diálogo com alunos e professores supervisores), contribuiu significativamente para a aprendizagem dos alunos sobre os temas abordados. Tais percepções se estendem, também, às contribuições enriquecedoras para a formação profissional dos estagiários, tendo em vista os benefícios e desafios ao se adotar estratégias metodológicas diversificadas adequadas aos conteúdos escolares.

Nesse processo, evidencia-se a importância das oportunidades e possibilidades de se realizar aulas de campo, como forma de agregar significados às atividades pedagógicas na relação ensino-aprendizagem, o que torna possível a abordagem de um mesmo tema sob diferentes perspectivas, ou seja, de maneira interdisciplinar. Tais possibilidades vão ao encontro de sugestões presentes nos PCN, quando discutem o ensino de Ecologia num contexto baseado na realidade experienciada pelas pessoas.

43

Ressalta-se, nessa discussão, a importância de professores supervisores e das escolas campos de estágio que devem estar abertos para acolher o profissional docente em formação, contribuindo de maneira comprometida com visões realísticas dos diferentes contextos educativos. Assim, o acolhimento de estagiários, de diferentes cursos de licenciaturas, pode proporcionar e consolidar uma trajetória formativa com um ensino formativo qualificado. Tais elementos, seguramente, são cruciais na construção de uma formação docente consciente dos desafios atuais da profissão, e promotora de uma perspectiva crítica, engajadora e reflexiva da docência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. ISBN: 9788522112074.

FAVORETTI, V. et al. O ensino de ecologia: uma análise de sua abordagem em escolas de ensino médio entre 2008-2018. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10077>.

GONÇALVES, R. et al. Mapas conceituais na interdisciplinaridade: uma aula de ecologia. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu. **Anais do VIII Congresso de Ecologia do Brasil**. Caxambu: Sociedade de Ecologia do Brasil, 2007. p. 123-130.

GONZAGA, G. R. et al. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 17, p. 1-7, 04 abr. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/7/jogos-didaticos-para-o-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 01 maio 2023.

MACHADO, P. A. **Ecologia Humana**. São Paulo: Cortez, 1984. 173 p.

MARIANI JÚNIOR, R. **O estudo de ecologia no ensino médio: uma proposta metodológica alternativa**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_MarianiJuniorR_1.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

OLEGÁRIO, A. de F.; GALVÃO, G. M.; FREIRE, G. M.; ROSA, M. C. da. **O uso de filmes para o ensino de ciências com ênfase para conservação da natureza**. In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 8., 2021, Evento Online. p. 1-14. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV163_MD1_SA101_ID235_09112021155854.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10^a. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, A. L. **Ensino de ecologia no ensino médio através de atividades investigativas**. 2019. 49 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO, Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/37404/1/2019_AnneLucasPinheiro.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

45

RIBEIRO, M. L.; MORAES, R. C. de; MARTINS, Édiva de Souza. Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plurales Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 280-305, dez. 2011. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/28/24>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RODRIGUES, S. S. **A importância da aula prática no ensino de ciências**. 2013. 36 f. TCC (Graduação em licenciatura em Ciências Biológicas). Instituto Ensinar Brasil, Serra, 2013. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1576/1/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20AULA%20PR%C3%81TICA%20NO%20ENSINO%20DE%20CI%C3%82NCIAS.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação** (Bauru), [S.l.], v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132004000100010>.

SILVA, M. D. C. **Ensino de Ecologia: Dificuldades encontradas e uma proposta de trabalho para professores dos ensinos fundamental e médio de João Pessoa–PB: Universidade Federal da Paraíba. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba**, 2012.

SOUZA, R. E. N.; COSTA, M. G. Vivências do estágio em docência no ensino de ciências: relato de experiência sob o olhar de uma mestranda. **Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 1-19, 17 set. 2021. Revista REAMEC. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v9i3.12203>.

Cadernos de estágio

Estágio Supervisionado em Geografia no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Vinícius Moraes

Como citar este texto

MORAES, V. Estágio Supervisionado em Geografia no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38688](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38688)



Resumo

O presente artigo tem como objetivo central apresentar a especificidade do Estágio Supervisionado Curricular no processo de formação de professores de Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Parte significativa desse percurso formativo é realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, e apresenta particularidades que apontam para potencialidades pedagógicas na construção de identidades docentes. O artigo está dividido, excluindo as considerações iniciais, em três momentos: primeiro, faço algumas observações sobre a relevância pedagógica do Estágio Curricular Supervisionado; em seguida, apresento as particularidades do caminho do Estágio Supervisionado no CAP-UERJ; e, por último, compartilho algumas reflexões sobre o processo de formação das identidades docentes.

Palavras-chave: estágio supervisionado curricular; formação de professores; geografia; universidade do estado do rio de janeiro; instituto de aplicação fernando rodrigues da silveira.

A importância do Estágio Supervisionado Curricular tem sido debatida constantemente no campo de pesquisas sobre formação de professores, fato que elucida reflexões diversas sobre o papel pedagógico deste momento da formação inicial e salienta a necessidade de maiores investimentos intelectuais a respeito das mais diferentes práticas efetivadas nas Instituições de Ensino Superior.

O presente artigo caminha nessa mesma esteira, tendo como foco central a contribuição do entendimento das diversas particularidades da potencialidade formativa do Estágio Curricular Supervisionado. O objetivo deste texto é apresentar a especificidade do Estágio Supervisionado em Geografia no contexto da formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Maracanã. Parte expressiva desse percurso formativo é realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, culturalmente chamado de CAP-UERJ, e é nesse recorte que me debruço. Para tal, realiza-se um resgate tanto das normas legais que fundamentam o Estágio Curricular Supervisionado quanto da bibliografia pertinente ao tema. Nesse sentido, o texto está dividido, excluindo esta introdução, em três momentos: no primeiro toco algumas considerações sobre a importância pedagógica do Estágio Curricular Supervisionado; no segundo momento explico as idiosincrasias do percurso do Estágio Supervisionado no CAP-UERJ; e, por fim, trago algumas reflexões sobre o processo de construção de identidades docentes.

49

Sentidos pedagógicos do Estágio em Geografia no CAP-UERJ

É preciso considerar que o Estágio Curricular Supervisionado, enquanto um componente curricular obrigatório integrado à Proposta Pedagógica, é entendido como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se dedica em aprender a prática para o exercício profissional. Assim o Estágio Curricular Supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso, é que este momento se chama supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (Brasil, 2001c – grifo do autor).

Do ponto de vista da efetivação do Estágio Supervisionado, Pimenta e Lima (2017) argumentam que esse momento da formação de professores apresenta algumas características que conferem particularidade na trajetória da formação docente, ao possibilitar uma aproximação com o fazer docente e, conseqüentemente, contribuindo como um espaço-tempo fundamental de construção da identidade profissional docente. Ao realizar um resgate na literatura específica, as autoras listam diferentes concepções sobre o Estágio, mas que em amplo sentido se coadunam numa perspectiva de estágio como um momento particular na formação de professores. Dentre essas diferentes concepções, as autoras destacam: i. o estágio como processo de imitação de modelos; ii. o estágio como prática de instrumentalização técnica e; iii. por fim, o estágio como processo de superação da separação teoria e prática.

Pensar a prática do Estágio Supervisionado como imitação de modelos é conceber esse momento da formação de professores a partir da perspectiva da observação, da imitação e da reprodução de modelos existentes e consagrados como bons, ou que em algum contexto foi efetivo.

Muitas vezes, nossos alunos [da licenciatura] aprendem conosco, nos observando, imitando, mas também elaborando o próprio modo de ser, a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo, escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquirem (Pimenta e Lima, 2017, p. 28).

50

O Estágio Supervisionado tomado nessa perspectiva é reduzido ao ato de observar docentes em aula e apenas reproduzir os modelos que funcionaram em determinadas situações, distanciando-se, assim, de processos formativos baseados em análises críticas e com bases teóricas legitimadas na realidade social e no espaço onde o fazer docente se concretiza.

Já a percepção do Estágio Supervisionado como uma prática de instrumentalização, parte do pressuposto de que todo e qualquer exercício profissional é baseado em técnica e, portanto, a profissionalização deve refletir sobre essa dimensão. O que é importante ressaltar é que conceber o Estágio exclusivamente a partir dessa percepção foge, dessa maneira, da particularidade do magistério. Particularidade esta percebida no cotidiano do magistério que se defronta com problemas para os quais suas resoluções não passam apenas por um desempenho técnico. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivadas” (Pimenta e Lima, 2017, p. 29).

Pimenta e Lima (2017) identificaram que, a partir da década de 1990, emergiu um movimento teórico sobre concepção do Estágio Supervisionado em que é possí-

vel sublinhar perspectivas que enquadram uma busca pela superação da pretensa dicotomia entre teoria e prática. Entender o Estágio como uma atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade tem sido, recentemente, colocado na esteira de contribuições para a epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000, 2014).

Pimenta e Gonçalves (1990) apontaram que a finalidade do Estágio Supervisionado é o de propiciar ao corpo discente uma aproximação com a realidade na qual será realizada sua profissão. As autoras pontuam uma possibilidade de pensar o Estágio a partir de uma postura que caminhe para a reflexão, a partir da realidade, a partir da vivência dos dilemas que se desdobram em sala de aula.

Araújo (2008), por sua vez, defende o Estágio como meio de superação da visão dicotômica que reduz esse momento da formação de professores à aplicação de saberes e técnicas descontextualizadas. Nesse sentido, fazer do Estágio como uma oportunidade de aproximação crítica com a realidade, no âmbito das relações espaciais que envolvem a escola em um contexto social mais amplo. Outros trazem também visões sobre o Estágio Supervisionado como momento propício para aliar teoria e prática. Passos (2008) situa o Estágio Curricular Obrigatório como espaço de preparação para a docência, refletindo sobre as dificuldades e descobertas vivenciadas por discentes ao longo da licenciatura.

51

Variando a percepção entre o momento de observação/imitação, de aquisição de técnicas e aproximação com a realidade, o que vale destacar é que o Estágio Supervisionado é central para a formação de professores. Não é por pouco caso que profissionais das mais diversas áreas investem reflexões a partir do campo da Educação para compreender as reflexões e as potencialidades desse momento para a construção de identidade docente.

Centralidade do Estágio Supervisionado na formação de identidades docentes

O que chamamos de Estágio Supervisionado é, em grande medida, um conjunto de disciplinas pelas quais estudantes atravessam não apenas para cumprirem burocraticamente uma carga obrigatória, com o objetivo de adquirir a titulação em licenciatura. Pelo decorrer das disciplinas, licenciandos aprendem e aprimoram tanto conhecimentos próprios das Ciências da Educação, quanto problematizam e operacionalizam a base teórica, conceitual e metodológica do saber de referência (Lopes, 1999a, 1999b) que, em alguma medida, dialoga com conteúdos tradicionais do currículo escolar.

O Estágio Supervisionado, por propiciar o vínculo entre Universidade e Escola,

na formação de professores, pode ser entendido como um meio pertinente para a construção de valores e comportamentos que refletem em diversas dimensões do processo de construção do conhecimento. A centralidade do Estágio Supervisionado reside na experimentação da profissionalidade do magistério, da “amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos morais, éticos e políticos peculiares ao seu trabalho” (Pimentel e Pontuschka, 2014, p. 70). O que vale somar, para uma maior valorização da profissão, é o desenvolvimento das dimensões do saber e do saber-fazer, considerado fundamental e essencial para recuperarmos a autonomia profissional dos licenciandos. A proximidade propiciada pelo Estágio Supervisionado entre professores regentes da Educação Básica e estagiários do curso de licenciatura revela importantes investimentos intelectuais e técnicos na apreensão do habitus do magistério.

Ao longo de minha trajetória profissional como docente na formação de professores de Geografia na UERJ campus Maracanã pude identificar o Estágio Supervisionado como marca que confere particularidade à formação inicial. O espaço-tempo de construção de identidade docente que o Estágio Supervisionado das licenciaturas em Geografia na UERJ oferta decorre de um conjunto de processos, desde observações a experimentações, que passam e transcendem “amarras” curriculares e fortalecem a conexão com ambientes universitários e escolares. Contribui, nessa perspectiva, “para que o discente tenha uma percepção mais factível de uma futura realidade profissional” (Vallerius, 2019, p. 21).

Em entrevistas e conversas realizadas com parte do corpo discente para pesquisa de doutoramento entre os anos de 2019 e 2023, o Estágio Supervisionado foi identificado e percebido como um espaço-tempo de expressiva influência na construção de identidades docentes, sendo marcado por especificidades. Uma primeira especificidade a ser destacada aqui é a de que esse espaço-tempo é composto por diferentes sujeitos e realizado em espaços formativos bem definidos. Isso significa dizer que existem diferentes papéis concretizados nesse percurso, em destaque os docentes do Ensino Superior mediando epistemologias da prática profissional e os docentes da Educação Básica recebendo e supervisionando licenciandos do campus Maracanã. E, ao mesmo tempo, significa dizer que as ações desse processo formativo se dão tanto na Universidade quanto em escolas da rede pública. Em conversa com alunos da disciplina Estágio Supervisionado IV, disciplina que tem como centralidade pedagógica e formativa a preparação e realização de regências – provas de aula – no CAP-UERJ, é normal o retorno de parte deles que o fato deles terem um professor da Educação Básica e um do Ensino Superior, para auxiliar na construção de planos de aula, possibilita a realização da regência que os incentiva

a desejarem o magistério.

A inserção dos estagiários (dos licenciandos) nos campos de estágio permite reconhecer realidades próximas ao que é comum com o que serão os campos de atuação profissional e a apreensão do *habitus* e da *práxis* docente é intermediada por docentes da Educação Básica que desempenham a função de supervisionar e orientar a compreensão dessas realidades escolares.

Outra particularidade do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Geografia na UERJ campus Maracanã é a presença de potenciais fragilidades. Alguns autores, como Souza (2005) e Freitas (2014), tecem críticas às diretrizes curriculares para formação de professores para apontar fragilidades do Estágio como decorrência de uma falta de explicitação da noção de prática na formação docente. O argumento central dessa linha de raciocínio é o fato de que as disciplinas de Estágio estão subordinadas às diretrizes curriculares que atualmente estão empregadas na formação inicial de professores, tendo uma “contribuição limitada para a reflexão acerca da prática de ensino na formação desses profissionais” (Vallerius, 2019, p. 24). Outras fragilidades percebidas por parte dos discentes também são destacadas por Oliveira (2014), que percebe que em diversos contextos os professores que atuam na supervisão dos estagiários não estão preparados para receber licenciandos pelos mais diversos motivos, em que a falta de tempo e a falta de estrutura material e imaterial é decisiva na experiência de estágio para todas as partes.

Uma terceira especificidade do espaço-tempo do Estágio Supervisionado, como inclusive já comentado no presente texto, é a forte presença da prática em relação à teoria, ou, de forma mais objetiva, a realização do Estágio é mediada na relação próxima entre teoria e prática. Segundo Caporale (2019, p. 86), se durante a formação docente “os momentos de integração entre a teoria e a prática são poucos, pois os currículos estão fundamentados na racionalidade técnica do ofício docente”, há de se valorizar essa especificidade do Estágio como espaços-tempos dedicados à construção de identidades docentes. No entanto, essa falta de integração entre teoria e prática, destacada por parte do corpo discente, não deve ser vista apenas como uma deficiência, mas sim como uma característica que requer uma abordagem específica e que valoriza ainda mais a importância do estágio na formação de professores.

É comum ouvirmos nos cotidianos dos corredores, salas de aula, laboratórios e grupos de ensino/pesquisa/extensão manifestações do corpo discente em relação ao fato dos cursos de licenciatura desconhecerem ou pouco se dedicarem aos saberes práticos e investirem muito tempo com problematizações voltadas essencialmente à teoria. Nesse contexto, Kaercher (2008) argumenta que existe “uma queixa apres-

sada de que os cursos de licenciatura ‘teorizam demais’, ‘tem pouca prática’, ‘não preparam para o futuro docente’” (p. 12). Fato que pode ser verificado em profusos casos, porém “isso não desautoriza o necessário estudo, a busca de uma teorização que embase solidamente nossa ação” (p. 12).

Em vista disso, e corroborando com as palavras de Kaercher, acredito ser importante reconhecer que a prática é fundamental no processo de formação de professores de Geografia, porém deve estar apoiada na teoria, com o objetivo de promover uma análise mais profunda da dimensão teórico-prática da profissão docente, bem como da prática pedagógica, do ambiente educacional, das dinâmicas de trabalho, das interações entre professores e alunos, e das interações entre os próprios alunos, entre outros elementos (Pires, 2014). Essa proximidade entre teoria e prática na mediação do Estágio Supervisionado faz dos “espaços de prática” dos currículos de licenciatura em Geografia uma forte potencialidade de construção de identidades docentes.

Assim:

(...) não podemos perder de vista que o estágio é, sim, um espaço onde a prática possui muita relevância, porém esta apenas se potencializa e faz deste um espaço-tempo qualificado quando transcorre em constante vinculação com a teoria (Vallerius, 2019, p. 27).

54

O Estágio Supervisionado também é marcado por desafios atravessados por cotidianos, a serem enfrentados pelos envolvidos na trajetória, logicamente cada um tendo atravessamentos mais particulares. Tendo como pressuposto o fato de que os desafios a serem respondidos pelos discentes podem ser dos mais variados, a considerar os contextos dos ambientes onde o Estágio Supervisionado é praticado e a forma como os sujeitos estão inseridos nesses espaços, percebe-se um conjunto de situações que fazem parte da vida no magistério.

A partir de relatórios finais produzidos entre os anos de 2016 e 2019 e entre os anos de 2022 e 2023 por discentes que cursaram a disciplina Estágio Supervisionado em Geografia IV, disciplina em que atuei como professor nestes períodos, pude identificar a existência de algumas situações que apontam para percalços na trajetória do Estágio. A distância entre os campi Maracanã e CAP-UERJ, localizado no bairro do Rio Comprido, foi, em linhas gerais, a maior dificuldade apontada nos relatórios dos Estágios. Fora esse destaque quase unânime, as dificuldades apontadas estão muitas das vezes relacionadas ao estranhamento entre o ter que lidar com as temáticas e conteúdos na Educação Básica que são ensinados na Universidade (Diniz, 2010).

Em outra pesquisa realizada durante o final do segundo semestre de 2019, tive a oportunidade de identificar, juntamente com alguns dos discentes que cursavam a

disciplina Estágio Supervisionado IV, que um grupo significativo de alunos apontou haver limitações ou dificuldades para a realização do Estágio. Nessa ocasião, foram destacadas questões que atravessam os cotidianos dos licenciandos em formação, dos professores que atuam nas disciplinas de estágio e dos professores que recebem os estagiários na Educação Básica:

i. falta de diálogo entre as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia; ii. pouco diálogo entre o campo de Estágio – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – e o Instituto de Geografia do campus Maracanã; iii. as aulas para observação, coparticipação e regência no campo de Estágio estarem concentradas no período da manhã; iv. alto número de estagiários por professor no campo de Estágio, que dificulta, muitas vezes, uma troca mais profunda entre ambos (Moraes, 2020, p. 6).

Outra especificidade do Estágio Supervisionado é a forte aproximação entre Universidade e Escola, na qual reside a possibilidade de interação entre diferentes ambientes formativos. O estímulo à cooperação entre dinâmicas formativas do Ensino Superior e a Educação Básica no CAP-UERJ possibilita “a experimentação da docência e a exploração do conhecimento teórico recebido nas disciplinas do curso de formação” (Vallerius, 2019, p. 32). “- Teve uma regência que usei um trabalho que fiz para a faculdade que dei uma adaptada junto com as ideias do professor da turma”, relato do entrevistado “E”, o que indica que os processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em diferentes contextos (Bernstein, 1996), comum no fazer docente, são apreendidos e interiorizados ao longo das trajetórias no Estágio Supervisionado.

De modo geral, o Estágio Supervisionado permite constatar, por parte dos licenciandos, determinadas condutas esperadas pelos professores da rede básica. Pimentel e Pontuschka (2014) resumem tais condutas em frentes relacionadas às práticas didáticas: orientar, demonstrar e colocar-se à disposição dos estagiários. O conceito de práxis, muito comum entre os pensadores que vislumbram suas pesquisas à luz do materialismo histórico-dialético, remete ao encontro entre teoria e prática, apontando para a ideia de que nossas ações — intencionalmente organizadas — unem ambas as instâncias. A práxis não é uma prática qualquer, é uma prática que se constroi na incessante interação dialética entre teoria e prática. O contato entre alunos e professores da rede básica, licenciandos e professores do ensino superior que atuam em disciplinas de Estágio Supervisionado é necessário para formação de professores de Geografia autônomos, que passam também pelo domínio de elementos da práxis docente.

“Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (Pimenta e Lima, 2017, p. 51) cabe questionar, aqui, como é a contribuição dele para a compreensão dos sentidos e significados na ne-

gociação da construção da identidade profissional docente em Geografia do campus Maracanã. A pertinência do questionamento se dá pois é:

(...) no confronto com as representações e as demandas sociais, a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes (Pimenta e Lima, 2017, p. 52).

A particularidade do Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ campus Maracanã tem como suporte institucional no processo de formação de professores um campo de estágio com estrutura de trabalho que permite um diálogo mais próximo entre Ensino Superior e Educação Básica, entre os campi Maracanã e do Instituto de Aplicação. Até o presente momento (uma vez que a reforma curricular está prestes a ser efetivada), temos o seguinte cenário: licenciandos devem cursar uma disciplina ofertada pela Faculdade de Educação, conhecida como Estágio Zero e, na sequência, 05 disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo o Estágio Supervisionado em Geografia I e V ofertadas pelo Instituto de Geografia, ao passo que os demais (Estágio Supervisionado em Geografia II, III e IV) são ofertados pelo Instituto de Aplicação (campo de estágio obrigatório para as licenciaturas do campus Maracanã). O Estágio Zero é voltado para que licenciandos possam ter uma primeira aproximação com o ambiente escolar, porém agora não mais como estudantes da Educação Básica, mas sim como pesquisadores e futuros professores. Pesquisadores na medida em que, nessa etapa da formação, licenciandos são incentivados a produzirem uma espécie de diagnóstico de uma escola qualquer para que possam coletar dados e realizar uma reflexão sobre o ambiente escolar.

Após esse momento inicial de aproximação e problematização das percepções sobre o significado de ambiente escolar, os licenciandos iniciam a trajetória nas disciplinas de Estágio Supervisionado abrindo espaço para maior vivência da vida profissional do professor na sociedade. Desse modo:

a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (Pimenta e Lima, 2017, p. 54).

Como dito anteriormente, nos Estágios Supervisionados I e V são desenvolvidos processos pedagógicos com professores do IGEOG; nossa particularidade de atuação se enquadra nos limites entre o Estágio Supervisionado II, III e IV e é a partir de minha experiência profissional que busco explicitar a particularidade do Estágio

Supervisionado no campus Maracanã. Durante o Estágio Supervisionado II, os licenciandos devem cumprir uma carga horária de observações nas diversas turmas do CAP-UERJ e outra carga horária em uma turma fixa, para que eles possam ter contato mais estreito com um professor ou com uma forma didática que ele mais se interessa, adquirindo *habitus* e *práxis* docentes.

Já no Estágio Supervisionado em Geografia III, os licenciandos, além de realizarem observações em diferentes turmas e escolherem uma turma fixa para maior aprofundamento das percepções da sala de aula, precisam produzir o que chamamos de coparticipação, ou seja, uma atividade que eles irão pensar, junto com os professores regentes das turmas fixas escolhidas, e que deverá ser colocada em prática por eles, com supervisão do professor.

O Estágio Supervisionado IV geralmente é o que causa maior aflição e preocupação em grande parte dos licenciandos, já que é o momento em que eles são incentivados a planejar, com apoio do professor regente de uma turma fixa e do professor do Estágio, uma regência e uma prova-aula. Após observar uma carga horária especificamente em uma turma, entendendo parte das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e alunos, os licenciandos mudam de papel com os professores em pelo menos duas aulas. Os professores regentes passam a ser avaliadores e desenvolvem uma análise da regência do licenciando, por meio de aspectos previamente esclarecidos pelos estagiários e, também, via percepção subjetiva daquilo que se entende como postura docente. Essa potencialidade que surge no contato entre os professores do Instituto de Aplicação, estagiários licenciandos da graduação e os alunos da Educação Básica é rica e possibilita a construção de um ambiente em que parte significativa dos participantes dessa construção são beneficiados.

Cabe destacar que, em todo percurso do Estágio Supervisionado, o corpo docente do CAP-UERJ, responsável por parte significativa deste percurso, se mostra comprometido com uma construção não dicotômica entre teoria e prática, mas sim uma perspectiva dialética, na qual tanto um pólo quanto outro são considerados núcleos articuladores da formação profissional.

Considerações finais sobre a construção de identidades docentes

O CAP-UERJ, por ter como função-chave ser um espaço de experimentação para os alunos universitários, refaz-se constantemente como um ambiente privilegiado, “o que, por si só, já apresenta vantagens a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem” (Oliveira, 2010, p. 283). Pormenorizando, professores se beneficiam por entrar em contato com inovações elaboradas pelos diversos estagiários

que circulam nas salas de aula, tecendo considerações em fichas de observação e comentando e trocando ideias. Algumas das propostas de coparticipação levadas pelos licenciandos, por exemplo, levam aos alunos metodologias que fogem do tradicional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e ressaltando outros pontos de vista e formas de saber. Licenciandos se beneficiam, pois eles são inseridos em um ambiente escolar da rede básica da Educação, porém com grandes particularidades.

Essas particularidades são possibilitadas pelo fato de o CAP-UERJ ser uma escola da rede básica da Educação com investimentos diferenciados, e faz-se importante destacar, também, que a possibilidade de supervisão dos licenciandos por professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior marca uma particularidade da formação de professores em Geografia na UERJ. E mais: os docentes lotados no CAP-UERJ apresentam um diferencial quando comparados aos docentes da Faculdade de Educação e do IGEOG por atuarem nas duas pontas da supervisão do Estágio (graduação e Educação Básica). Nesse sentido, “a própria infraestrutura do colégio e a disponibilidade de seus professores constituem um ambiente ímpar para um acompanhamento efetivamente participativo e contínuo das atividades escolares” (Oliveira, 2010, p. 283).

58

A qualidade dos processos que envolvem o percurso nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia é mais ainda referendada quando entendemos que a identidade docente, o fazer docente e a autonomia universitária dos professores do CAP-UERJ dialogam com processos formativos da Educação Básica e do Ensino Superior para além da formação inicial, alcançando a pós-graduação no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica em reflexões que estimulam, em diversos sentidos, a produção de conhecimento sobre e pela escola.

Esse conjunto de fatores permite apontar o Estágio Supervisionado em Geografia na UERJ como uma mobilização de diversos tipos de saberes, tal como aponta Pimenta e Lima (2017). Desde saberes de uma prática reflexiva, que se constroi no amadurecimento das atividades propostas pelas disciplinas de Estágio, até saberes de uma militância pedagógica, em que se reconhece os problemas que cercam a prática profissional docente, passando pelos saberes de uma teoria especializada, adquiridos durante a construção com a identidade teórica e metodológica disciplinar.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente em Geografia na UERJ se forja em espaços-tempo específicos, cujo Estágio Supervisionado aglutina papel fundamental na consolidação desse processo. Nas diversas disciplinas de Estágio, são demarcadas, em alguns momentos de forma mais explícita e sistemática do que em outros, as peculiaridades da profissionalidade docente.

Bibliografia

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Estágio Supervisionado: articulação teórico-prática para o desenvolvimento profissional docente. In: **Anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 14., 2008. Porto Alegre.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, 2001.

CAPORALE, Giancarlo. Pibid: terceiro espaço. In: VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos (orgs.). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí (SP): Paco, 2019. pp. 83 – 102.

59 DINIZ, Maria do Socorro. Ouvindo outras narrativas, criando saberes... um novo processo de formação. In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3a ed. 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 288-293.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor**: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999a.

LOPES, Alice Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999b, p. 59-80.

MORAES, Vinícius Silva de. O Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro como objeto de pesquisa. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 4, n. 7, 2020.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de Geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3a ed. 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 275-286.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. Estágio supervisionado em Geografia: algumas contribuições para a formação de professores. In: 5º ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas, 2014, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni et al. Diários reflexivos revelando dificuldades e descobertas dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. In: **Anais do ENDIPE- Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**, 14., 2008. Porto Alegre.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

60

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PIRES, Lucineide Mendes. O estágio supervisionado na formação de professores de Geografia: políticas educacionais reguladoras e concepções teóricas. In: 5º ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas, 2014, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A prática de ensino na formação do professor de Geografia. In: 8º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia, 2005, Dourados. **Anais**. Dourados: UFMS, 2005.

VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos (orgs.). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí (SP): Paco, 2019.

Cadernos de estágio

Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: entre o bom-senso e a filiação teórica

Leonardo Silva Dias¹

Anny Karoliny de Macedo

Informações

1 leonardo.dias@estudecei.com.br

Como citar este texto

DIAS, L. S.; MACEDO, A. K. de. Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: entre o bom-senso e a filiação teórica. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38687](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38687)



RESUMO

A tradição de se ensinar e de se aprender Educação Física na escola pode ser organizada de forma reducionista, para fins generalizadores explicativos, em três grandes correntes: a tradicional, a do “Rola-a-bola” e a inovadora. (Silva; Bracht, 2012). A primeira, busca identificar e formar atletas de alta performance para o comitê olímpico; a segunda, se livra do trabalho didático e cria ambientes licenciosos e, a última, sofre com as dificuldades naturais do processo pedagógico: fazer da práxis diária, um métier teoricamente orientado para uma realidade que muitas vezes o recusa. Por isso, neste ensaio, discutimos, abrindo mão das duas primeiras correntes, as vantagens e as dificuldades naturais das abordagens do ensino de educação física identificadas no dia a dia de uma escola pública em Natal/RN. O encaminhamento final é sempre adaptar primeiro a teoria para que a realidade material consiga responder melhor aos objetivos pedagógicos.

Palavras-chaves: Educação Física escolar; Abordagens pedagógicas; Estágio; Bom-senso.

Introdução

62

Apesar de ter sido aluno e ainda o ser há mais de 30 anos quase ininterruptamente, fiquei nervoso ao chegar em meu primeiro dia de estágio na escola. Nós¹ sabíamos da diferença desta para outras escolas públicas porque meu estágio se daria numa escola pública mantida e criada por uma universidade federal, em uma capital na unidade federal e em um bairro nobre desta.

O prédio do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola em que estagiei é um espaço de aprendizado onde as crianças podem interagir com diversos atores do processo educativo, como colegas, professores, familiares e a comunidade em geral. O lugar dispõe de uma sala da direção, da coordenação pedagógica, do apoio pedagógico, da pedagogia, 5 salas de aula, sala de música, sala de artes/teatro, laboratório de ciências, laboratório de informática, 13 banheiros, quadra poliesportiva, cozinha, refeitório e parque.

A escola oferece salas de aula equipadas com quadros, espaços para leitura, brincadeiras, além de ter um sistema de climatização que facilita o bem estar dos alunos. O ambiente oferecido aos alunos e as alunas é organizado com muito trabalho

¹ O texto seguirá alternando entre primeira pessoa do plural e do singular porque a experiência do estágio foi do primeiro autor, mas o texto ensaístico saiu de uma reflexão do autor e da autora. Ao ver a primeira pessoa do plural, sabia, caro leitor ou leitora, que se trata de uma reflexão conjunta. Lendo a primeira pessoa do singular, trata-se apenas do primeiro autor.

e criatividade. Ele inclui desde cartazes até a organização das mesas e cadeiras: ora em ilhas de grupos, ora em dois semi-círculos e não raramente afastadas para que todos sentem-se ao chão.

Praticamente todo o ambiente escolar é dotado de possibilidade lúdica e de lazer. A quadra poliesportiva (mesmo ainda sem telhado) soma-se, na ambientalização de momentos de recreação, ao parque e ao refeitório, passando pela rampa e pela escada para a sala de aula onde sempre toca uma música para marcar o começo das aulas. Esses espaços complementam a formação integral das crianças, promovendo a prática de atividades físicas e oferecendo um ambiente propício para a alimentação saudável.

Sabíamos por investigação e visita que o ensino proposto consolida um ambiente educativo enriquecedor, onde as crianças têm a oportunidade de vivenciar e explorar diferentes linguagens e conhecimentos, promovendo seu crescimento pessoal, social e intelectual através da interação com colegas, professores, familiares e a comunidade em geral. A partir do incentivo ao uso de diferentes linguagens e conhecimentos, a escola promove o crescimento pessoal, social e intelectual dos(as) seus(as) estudantes.

63

Ainda assim, ao passar pelo portão azul da entrada, tive um pouco de medo. Medo natural de entrar em um ambiente novo no qual você desenvolverá um trabalho, somado a condição de estagiário: aprendiz. Nessa posição, qualquer um dotado de bom senso pode perceber suas limitações e tentar buscar melhores formas de aprimoramento pessoal de um modo geral, principalmente no trato com colegas de trabalho e com crianças. Daí a importância do Estágio Curricular Obrigatório.

A importância do estágio, confirmada na minha experiência, é uma construção jurídica no Brasil. “Ao longo das últimas duas décadas, sobretudo a partir da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) observa-se que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ganha reconhecimento e valorização no contexto educacional” (Silva Junior; Oliveira, 2018, p. 78). Em meu caso, o estágio privilegiou a articulação entre a prática e a teoria das aulas de Educação Física e promoveu um senso de pesquisa e de ensino. Afinal, para anotar e questionar a realidade em que estava, precisei construir dados e analisá-los, conduzir entrevistas e relatar casos e, por isso, posso dizer que vivenciei aspectos qualitativos e quantitativos do fazer científico.

O estágio é primordial, pois contém em si um aspecto mais próximo do ofício diário do que a sala de aula da graduação, portanto um sentimento mais intenso de estar sendo preparado (Silva Junior; Oliveira, 2018). Todos nós temos maior ou menor capacidade de executar determinadas tarefas obtendo de nossa ação sobre

o mundo maior ou menor nível de positividade na performance. No caso dos professores e das professoras, referimo-nos a sentir-se confiante de ter as propostas pedagógicas e o domínio de conteúdo necessário para atingir um objetivo pedagógico dentro de um contexto específico de ensino. Em outras palavras, propiciar o aprendizado de um conteúdo “x” para uma turma “x” em uma escola “x” (Martins; Onofre; Costa, 2014, p. 29). O estágio é, portanto, imprescindível no processo de compreensão da dinâmica do ensino na sala de aula por ser uma experiência prática, orientada e supervisionada.

O fato dele ser orientado e supervisionado o torna uma experiência, de certa forma, protegida e menos desestimulante para o formando. Em um primeiro momento, um contato “com o ensino real pode desencadear um decréscimo do otimismo e, consequente, diminuição da confiança”. Todavia, “o prolongamento destas práticas tende a reforçar a autoeficácia, nomeadamente pela vivência de experiências de sucesso” (Martins; Onofre; Costa, 2014, p. 29). Logo, nós que passamos pelo Estágio, embora longe de estarmos com nossa formação acabada, finalizada, temos, inevitavelmente, maior autoeficácia se comparado ao que teríamos se tivéssemos nos formado sem ele.

64

Por isso, o estágio supervisionado é uma fase importante da construção profissional, porque permite errar mais vezes sem sofrer o mesmo nível de cobrança que se recebe sendo regentes. Isso ocorre porque há um(a) profissional experiente observando e orientando nos momentos de dificuldades em geral. Além disso, esse educador ou educadora regente é uma fonte de consulta e de segurança, orientando essa inicial experimentação do estagiário. Agradeço a escola que fez desse, o meu caso.

O Bom-senso e as correntes didáticas da Educação Física

No dicionário Houaiss, encontramos o seguinte verbete para bom senso:

Bom senso:

a) faculdade natural de julgar (algo, alguém) de maneira correta e equilibrada;

b) capacidade ou aptidão de distinguir o certo do errado, o bem do mal, o verdadeiro do falso, em questões cotidianas e corriqueiras que não exijam grandes reflexões ou soluções científicas ou técnicas, resolvendo assim problemas conforme o senso comum (Michaelis, 2015).

Lendo os dois verbetes, o bom senso aparece como algo relativamente simples: a capacidade natural, ou seja, que todos têm em certo nível, de escolher bem. É o que nos permite sair do errado para o certo, do mal para o bem e do falso para o verdadeiro.

É, no entanto, e sobretudo, encerrado nas questões do dia-a-dia. Por esse mesmo motivo, trata-se de uma faculdade que requer tentativa, erro, acerto e autoanálise.

Só se treina o bom senso quando se decide no calor do momento, não se estuda para ter bom senso. Para isso, é preciso viver. É na vida e não na técnica, da ciência, que aprendemos a resolver nossos problemas. Só vivendo para sabermos qual técnica e qual ciência pode nos ajudar.

Ora, uma professora e um professor, não pode parar a sua aula, consultar 3 ou 4 artigos científicos para decidir se reorganiza seus(as) estudantes em outros lugares da sala porque eles estão se distraindo. Do mesmo modo, não se para no calor do momento para estudar como regular o tom de voz, escolher frases assertivas e elogios carinhosos. Esse tipo de decisão é feita pelos valores já internalizados pelo educador ou pela educadora diante dos desafios do dia. Os resultados dessa ação e a ação em si, depois de feita, voltam ao educador e à educadora como objeto de reflexão (Pimenta, 1999; Campos; Pessoa, 1998 Apud Fagundes, 2016). Nesse momento, a capacidade de julgar para sobre si mesmo e pode concluir se valeu a pena ou não agir de determinada forma ou dizer determinada coisa. Só após a reflexão (caso ela ocorra), o(a) educador(a) terá uma informação sobre sua realidade e prática que virá à tona na próxima decisão sem que ele(a) perceba.

65

Em minha experiência e reflexão, percebemos uma professora muito bem formada. Em cada uma das aulas propostas, eu percebia muitas vezes a influência dessa formação quando identifiquei algumas abordagens específicas do ensino de Educação Física. Às vezes, a professora caminhava mais próximo da abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 2003); outras vezes, com concepções de Aulas-Abertas (Hildebrandt; Laging, 1986), passava pela Construtivista-interacionista (Freire, 1997) e mesmo a Desenvolvimentista (GO, 1988). Essas correntes de ensino tem objetivos e focos díspares e por vezes conflitantes. Como seria possível tudo isso fazer sentido?

Para ficar em um único exemplo de desarmonia entres as correntes, tomemos por exemplo, a abordagem desenvolvimentista e as de aulas-abertas. A desenvolvimentista está preocupada com a consolidação do repertório motor saindo do elementar para o especializado, as aulas baseadas nelas contém atividades em que os movimentos vão gradativamente crescendo em eficiência segundo um padrão de movimento. As Aulas-Abertas buscam fornecer um exercício de poder de escolha e de resolução de problemas. Portanto, não tem um teor mecânico e biológico, nem mesmo crítico, se não uma abertura para os alunos e as alunas escolherem os conteúdos e construírem suas atividades, para que durante os conflitos, eles possam chegar em algum bem comum para trabalharem juntos em uma atividade. Se em apenas duas abordagens se percebe as diferenças, imagina quando se pensa em todas elas. Qual seria a liga entre todas?

Concluímos, na verdade, que a professora usava a formação que tinha como ferramenta e não como caminho ou mesmo norma. Ela aprendera essas abordagens em sua formação, mas não se filiou a nenhuma delas. Ao contrário, em vez de seguir uma orientação, ela faz com que as orientações metodológicas sigam valores maiores, algo mais forte e mais amplo do que elas: o bom senso. Percebi que nós professores e professoras nos tornamos “teóricos de nossa própria sala de aula”. E só teorizando a sala com o nosso bom senso podemos escolher os melhores aspectos de cada teoria para atingir nossos objetivos pedagógicos da melhor maneira. Estudar e conhecer é importante, mas sem o bom senso, o fracasso é tão certo quanto o de uma teoria que não se pode verificar na realidade.

Cinco dimensões do Bom Senso

O primeiro valor e o mais forte que norteava a decisão da professora é o ato comunicativo. Nesse sentido, a professora sempre busca nomear os conteúdos trabalhados em grande e em pequena escala. Por exemplo, no início de todas as aulas, a professora verifica se os(as) discentes lembram-se o que estão estudando. Após a resposta, ela afunila o questionamento para dentro do tema citado. “O que estamos trabalhando?”, diria a professora. “Ginástica”, respondem os(as) alunos(as). “Certo. Mas quais as habilidades da ginástica?”. “A força”, diziam-na. Antes de todas as práticas a professora mostra a eles os conteúdos, tal como são. Como consequência, os(as) educandos(as) levam a aula de Educação Física, não como exercício físico isolado, mas como um conteúdo dentro da cultura corporal de movimento. Eles não estão se “mexendo” ou, apenas “treinando”, estão sempre vivenciando uma maneira organizada de movimentar o corpo e sabem disso.

66

Figura 1 - Organização da roda de conversa inicial



Fonte: Produzido pelo autor.

A primazia do ato comunicativo faz com que as crianças sejam encorajadas a manifestar sua opinião e a exercitar e expressar seu pensamento. Refletindo, ratificamos que a despeito da posição teórica das atividades subsequentes propostas pelo educador ou pela educadora, a pressa em começar ou em terminar, sem se submeter ao diálogo, não compensa jamais uma repetição a mais ou a menos, por exemplo. Nele e através dele, a professora pôde rir, saber de coisas da vida, ter comunicação com todos os alunos e as alunas, interferir, aconselhar e ouvir. Sem dúvidas, mesmo o mais mecânico dos exercícios propostos durante o estágio, o de “rolar”, não pareceu mecanizado porque os(as) discentes falavam dele como conteúdo da disciplina e do repertório motor em geral. Em uma das aulas, do terceiro ano, sobre jogos eletrônicos, por exemplo, as crianças tinham que explicar os jogos antes de experimentá-los. Dessa forma, elas exercitavam sua fala conjuntamente com seu corpo. Isso é o que pregaria a abordagem Crítico-emancipadora. Segundo, Kunz (1999, p. 67), é preciso ter

observância das pré-condições iniciais do aluno para, a partir delas, construir o conhecimento que necessita e que a escola pode oferecer. O professor (...) precisa conhecer além dessas pré-condições, também os interesses dos alunos e compreendê-los melhor a partir destes. (Kunz, 1999, p.67)

67

Não obstante, a presença do ato comunicativo, o ato construtivo é proeminente. Os educandos e as educandas são sempre estimulados e desafiados a construir ou totalmente ou parcialmente as atividades. Um exemplo, é a manipulação dos jogos eletrônicos em uma nova roupagem. Os(as) alunos(as) precisavam mover os objetos para brincar de “Pac-Man” e não jogar “Pac-Man” no videogame até bater o recorde. Na mesma experiência, os(as) estudantes recriaram o jogo ao seu modo. Uma menina o fez com regras que incluíam mais a perda do jogo por erro de caminhos do que por ataque de inimigos, bem diferente do jogo original.

Em outra turma, mesmo com menos idade, eles foram capazes de sugerir um jogo e inventar uma regra: jogar a bola de gude em um buraco. O resto da mediação foi estruturado pela professora. Ela determinou que seria em turnos de trios e escolheu o buraco/alvo e deu duas tentativas para os alunos e as alunas. Dessa forma, a professora criou com base na criação dos(as) discentes e conjuntamente com eles, no calor do momento. Com bom senso. Pode-se dizer que a professora assume para si os desafios lançados pelas abordagens Emancipatória e Construtivista-interacionista. Essas abordagens, embora distintas, abordam a criatividade como meio de aprendizado. A primeira prega usá-la para os alunos e as alunas situarem-se no centro do processo educativo participando e consolidando o conteúdo conceitual, procedimental ou atitudinal para estar perto de acioná-los na hora de agir no mundo. A segunda o faz como caminho para organização dos conhecimentos de modo

direto, ou seja, com a manipulação do conteúdo através da criação ou recriação dele.

Figura 2- Inventando apresentações com a fita



68

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notamos o papel da criatividade numa aula, seja “regendo” a aula proeminentemente ou não. Há aulas nas quais o objetivo é criar baseado em elementos das aulas anteriores, nesse caso a criatividade é o eixo da aula. Por exemplo, na aula de ginástica geral, as crianças tinham que criar uma apresentação com o uso da fita. Durante a elaboração de um plano de aula em que a criatividade esteja no centro, como no caso dessa recriação proposital de um jogo já existente, essa dimensão é mais visível e seu valor mais evidente.

No entanto, noutros momentos, a criatividade serve para uma apropriação inicial do tema. Na segunda aula sobre amarelinha, por exemplo, os(as) estudantes iniciaram o contato com um novo tabuleiro de amarelinha atravessando-o como queriam. Naquelas em que eles tinham que rolar ou puxar (no jogo de cabo de guerra, por exemplo), a professora instruiu as crianças sobre como o fazer de modo seguro, mas sempre permitiu o exercício da criatividade.

Figura 2: Recriando a amarelinha

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse exercício nos fez refletir sobre a passagem do primeiro autor pelo basquete. Os técnicos nunca lhe deixaram criar uma jogada, por exemplo. Com certeza, o nível de compreensão do próprio jogo teria crescido mais rápido diante das frustrações e acertos. Por isso, mesmo o bom senso presente nesta professora, falta a muitos ainda engessados em suas próprias escolhas.

A docente procurou explorar as habilidades de manipulação com bola, de locomoção de estrelinhas até as de saltos e de equilíbrio, de variadas formas, focando sempre no saber e no fazer criativo dos alunos. Ela não dava instruções assertivas, mas procurava observar e incentivar o autoconhecimento das crianças. Nesses momentos, a professora parecia seguir à risca as orientações de Freire (2011, p. 38):

O professor pode estar pensando em habilidades motoras, como as corridas, os saltos, os giros, ou em habilidades perceptivas, como noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos. Em outros momentos pode colocar ênfase na formação de noções lógicas, como seriação, conservação e classificação. Em outros, ainda, o objetivo poderia ser o trabalho em grupos, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, o objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações. (Freire, 2011, p. 38)

Obviamente, essas dimensões do bom senso e sua vivência impõem desafios. Há ganhos e perdas nesse foco criativo. Durante a aula, apenas um grupo conseguiu formular o sistema de regras (a professora havia feito sugestões) e o tabuleiro. Eles deveriam mover as peças com “petelecos”, quando saíam das linhas repetiam o peteleco. Todos deveriam perseguir os “Pac-Mans”. Outros grupos engajaram na recriação de diversos tabuleiros, mas não jogaram. Outros desistiram da construção e usaram o tabuleiro modelo. Outros, ou não usaram o peteleco e moveram as peças com as mãos, comprometendo a jogabilidade, ou misturaram petelecos e movimentos com as mãos, de modo que não se conseguiam estabelecer o ludismo de jogo (Huizinga, 2008), mesmo que tenham se divertido.

Figura 3: Tabuleiro muito complicado e com pouca “jogabilidade”



Fonte: Elaborado pelo autor

A terceira dimensão do bom senso é a tangibilidade. Não se pedia nada que fosse difícil de fazer. Um exemplo bem ilustrativo foi na aula sobre Jogos Populares, sobre o conteúdo de bolas de gude. Sabe-se que pode ser bem difícil acertar bolas de gude ou buracos usando uma delas. Nessa experimentação, os alunos precisavam acertar um buraco com a bola. Eis o buraco e a bola:

Figura 4- Bola de gude e buraco retangular azul imenso

Fonte: Elaborado pelo autor

Todo mundo conseguiu. Logo todos experimentaram o jogo popular, de modo recriado por eles, sem frustração. Um último exemplo, ainda nas bolas de gude, foi a experimentação com cones deitados. Nessa oportunidade, os alvos foram diminuídos e para manter tudo tangível, a distância foi também reduzida. Ademais, os alunos ainda tentavam chegar mais perto, quando sentiam dificuldade. Novamente, todos conseguiam acertar na maioria dos casos, mas também se desafiavam.

71

Figura 12 - Bolas de Gude e Cones Deitados⁷

Fonte: Elaborado pelo Autor

Não se trata de propor atividades sempre fáceis, logo desestimulantes e pouco instrutivas. O objetivo, e isso aprendemos com esse estágio, é primeiro perceber se todos conseguem. Depois, alternar entre fácil e difícil e ainda deixar diferentes níveis de dificuldade para a mesma tarefa. Se trata de escolher entre o bom senso

e o absurdo. Quantas vezes nos são propostos exercícios ou atividades que estão muito além do nosso alcance? De que adianta trabalhar futebol se as meninas não jogam ou se há meninos que não se sentem bons o suficiente para jogar? Não tem bom senso, o professor ou a professora que, sabendo das limitações de seus alunos, insistem em propor atividades as quais não serão desenvolvidas por alguns de sua turma. Não se sabe de outra serventia para uma aula dessas, se não a de mostrar para o(a) estudante o que ele ou ela não é capaz de fazer. Trata-se de uma aula na qual o papel atribuído a alguns educandos(as) será o de olhar, apenas.

A penúltima dimensão do bom senso é a abertura, resultado da valorização das subjetividades dos(as) estudantes. Derivada do ato comunicativo, a abertura aparecia na prática da professora principalmente quando ela negociava a temática das aulas. Por exemplo, no quinto ano, ela pediu para que os alunos investigassem nos livros trazidos pela professora quais eram as modalidades que compunham a Olimpíada de 2024 e quais seriam as três modalidades que eles estudariam. Essa escolha saiu de debates. Na aula seguinte, a professora terminou de abordar a História das Olimpíadas e elencar as modalidades da Olimpíada de 2024. Os alunos e as alunas tiveram que negociar entre eles e depois com o resto da turma. Só então, decidiu-se quais seriam as modalidades a serem estudadas.

72

Nesse mesmo sentido, a turma do terceiro ano, estava estudando os jogos eletrônicos e a maioria dos jogos eletrônicos foram escolhidos pelo corpo discente. Assim, o currículo foi decidido junto com a professora. O jogo Stumble Guys da plataforma Roblox foi uma das escolhas deles(as). Por outro lado, a professora escolheu o jogo do Pacman. Pode-se ter noção da abertura e do poder de escolha dado às crianças. O que a educadora sentia é o dever de possibilitar aos alunos participação nas tomadas de decisões e nos conteúdos trabalhados porque eles podem, assim, se sentir sujeitos e não objetos da aula (Santos, et al., 2010). Essa é uma forte influência da concepção de Aulas Abertas da Educação Física (Hildebrandt; Laging, 1986).

Não se trata de passar como dever de casa a seleção dos saberes a serem agrupados no componente curricular, por um lado. Por outro, não se trata de manter o que se irá ensinar a cargo do(a) educador(a) sempre e exclusivamente. Há conteúdos maiores, que não foram escolhidos pelos(as) estudantes. Eles não decidiram estudar jogos eletrônicos, mas atuaram na decisão de quais jogos iriam recriar. A professora jogou os jogos e depois selecionou os mais plausíveis para recriação. Vejam quantas vezes o bom senso foi acionado: consultou-se as crianças, vetou-se alguns jogos, deram-se mais de duas aulas a alguns jogos e apenas uma a outros. Esse tipo de “manha” de “jogo de cintura” não se aprende na faculdade. Não se tem aula de quando calar, quando falar, o que proibir e o que valorizar. Obviamente, a

formação teórica da professora permitiu-a tudo isso sem perder o controle e o foco de seu trabalho, mas é o fator humano, de bom senso, acima das teorias, o orientador da adaptação da teoria à prática na realidade.

Podemos dizer, por fim, que a última dimensão da metodologia do bom senso é a adaptação dos equipamentos. Segue-se, nesse caso, a máxima: não vou deixar de fazer por causa de um ou outro equipamento. Com bom senso, a professora regular sempre usa o oferecido pela escola para recriar os equipamentos das modalidades trabalhadas. Por exemplo, não se tinha as barras paralelas da ginástica para trabalhar o conteúdo de ginástica geral. Então, a professora usou as barras do parquinho e discutiu as diferenças. Se vivenciou, aprendeu-se alguma coisa a respeito. Não se tinha volumes de cartolina para encher todo um pátio para criar jogos de tabuleiro enormes. A docente utilizou o chão do centro de convivência da escola e giz para recriar e jogar tabuleiros. Os espaços da escola passam a ser possibilidades, a pergunta muda. Em vez de: por que não consigo jogar vôlei aqui? Ou o que eu preciso para essa modalidade? Pergunta: o que posso jogar nesse espaço? Quais modalidades consigo trabalhar com esse material que tenho? Logo, o parquinho vira tablado para apresentações de ginástica e a sala de arte e o auditório vira espaço de apreciação das Olimpíadas. A consequência última é a inclusão de todas as crianças no processo pedagógico em alguma instância. Posto isso, podemos dizer que ela cumpriu a afirmação de Freire (2011, p. 33): “O importante é compreender as possibilidades de utilização de materiais variados em Educação Física, e não aceitar apenas as prescrições que alguém possa fazer”.

73

Reflexão de despedida

É válido frisar que, embora condição necessária para uma prática pedagógica significativa, pertinente e, em última instância, útil, o bom senso não é uma mágica instantânea e organizadora de tudo. Tampouco, é ele garantia de aprendizado. Por isso mesmo, a formação teórica é imprescindível. Apesar dos inúmeros recursos técnicos, metodológicos e teóricos da professora regular, as propostas de atividade vieram com algumas dificuldades. Por exemplo, o engajamento com as explicações foi normalmente difícil com as turmas mais jovens, do primeiro e do segundo ano. Na verdade, nos momentos em sala de aula ou em roda de conversa, as crianças, muitas vezes, traziam demandas de eventos ocorridos no intervalo ou mesmo de outros momentos distantes dos objetivos da aula e buscavam brincadeiras e conversas paralelas, o que desviava as intenções.

Além do mais, a falta do uso de filas e de exercícios repetidos, levaram a algumas dificuldades de execução. Em algumas oportunidades, os educandos e as educan-

das executavam as tarefas motoras do jeito deles e não eram corrigidos. Não se teve o potencial de novidade, de aprendizado novo, sempre necessário em sala de aula. Evidentemente, podemos abrir mão de perseguir um padrão de movimento dito eficaz, por um lado, e, por outro, receber a motivação em realizar o movimento. A docente normalmente escolhia a segunda. Na nossa opinião, acertadamente. O importante é perceber a perda e o ganho.

Outra percepção é a de que pode-se contar com a indisciplina escolar, seja latente ou manifesta, em todas as fases da Educação Básica, Superior e de Pós-graduação. Percebemos que não adiantava tentar nos iludir, se há Educação, há convívio humano. Se há convívio, há negociação e há contestação de status. O bom senso, no entanto, ajuda a melhor compreender e a lidar com a contestação da ordem proposta. Ordem essa tão necessária para se evitar a licenciosidade que nega o direito ao aprendizado. Por isso, quando, às vezes, as crianças burlavam as regras propostas ou mesmo não queriam muito participar de algumas atividades, por bom senso, a professora não cessava de oferecer a participação e questionava os motivos dos(as) estudantes para o comportamento inadequado.

74

A variedade do gênero humano sempre trará desafios para os(as) docentes. Mesmo com a busca permanente pela inserção de todos os alunos e alunas nas atividades pedagógicas. Percebemos que mesmo com esforço nosso e da professora, o engajamento dos alunos atípicos não era estável. Há alguns alunos e alunas sob TEA cuja diversão consistia em outras atividades, como desenhar letras no ar, por exemplo. Ainda que com a comunicação alternativa, é difícil inserir essas crianças nas atividades propostas o tempo inteiro. O bom senso deve sempre permitir a análise de caso a caso para melhor orientar as decisões sobre o que fazer para e com aquele sujeito.

Essas comorbidades ilustram bem os limites do trabalho docente. Há alunos e alunas que não podem ir à aula porque os pais e as mães precisam levá-los mais cedo. Essa criança não vai ter acesso aos conteúdos do dia, mas nem o professor ou a professora, nem a escola tem culpa. Tampouco, a família e menos ainda a tem o menino ou a menina. Trata-se de aceitar, em vez de criar expectativa; de trabalhar, em vez de excluir. Nesse caso, o bom senso é ainda mais forte do que qualquer formação teórica.

A educadora sempre alternou entre as necessidades especiais e as necessidades em geral de todos os alunos. Por exemplo, havia um aluno com Transtorno Desafiador Opositivo, o qual naturalmente rejeitava as propostas em várias oportunidades. Isso não impedia a professora parar sua proposta, reavaliá-la na hora e ir atrás desse estudante para tentar incluí-lo. Às vezes, o resto da turma precisava esperar.

E esperava. O que é bonito, afinal aprendiam todos e todas, com exercício inclusivo da professora, a valorizar o gênero humano e todas as suas variações de corpo e de mente.

Muito aproveitamos do trabalho junto à escola. Boa parte dele foi tentar ajudar a inserir esses alunos dentro das atividades pedagógicas propostas. Havia um aluno com TEA que sempre corria pela escola. Nesses momentos, precisava-se ir até ele tentar entendê-lo, ajudá-lo e tentar formular alternativas para a participação dele nas aulas. Em outros momentos, principalmente na roda de conversa, os alunos e as alunas hiperativas buscavam distrações e confusões. Intervinha-se para tentar acalmá-los para que eles pudessem entender do que as aulas se tratavam. Normalmente fazia-se perguntas e dava-se instruções adaptadas, mais simples, ao pé do ouvido, enquanto a professora regia a comunicação mais ampla. Podemos dizer que mesmo com as orientações dadas, a situação cognitiva dessas crianças torna a aprendizagem delas complicada e por vezes comprometida, nos estimulando ainda mais a superar nossas limitações explicativas.

75

A participação no Estágio numa escola tão diferente possibilitou a observação e a prática de diferentes abordagens estudadas na faculdade. Foi possível ver como o ato comunicativo pode ser significativo para uma aula de Educação Física escolar, para ver como as histórias de vida dos alunos fornecem material para relacionar o mundo deles com os conteúdos. Outrossim, pudemos notar, mesmo com todas as limitações do próprio fazer pedagógico, “crianças autônomas para agir [realizando] suas construções marcadamente nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental” (Freire, 1997, p. 36).

A observação e a elaboração dos planos foram fundamentais para nossa formação. Por um lado, pudemos ver várias dificuldades intrínsecas ao processo pedagógico, que vão da complexa rede de atitudes para ter melhor engajamento e respeito durante as aulas até a simples gestão do tom de voz dos alunos e das alunas. Por outro lado, pudemos observar um verdadeiro arsenal de ideias e de práticas que funcionam muito bem. Sobretudo, vivenciamos a adaptabilidade, a abertura para discussão na seleção de conteúdos e de atividades, a tangibilidade, a criatividade e a comunicação de modo profundo, conjuntamente com uma variedade de possibilidades e de ideias de práticas as quais serão muito bem aproveitados durante nossa carreira.

Mesmo escolhas inclusivas, humanitárias e críticas geram contratempos, de modo que não se pode afirmar uma melhor abordagem. É necessário escolher tanto o sucesso quanto o insucesso imbricado em cada abordagem educacional. Esperamos ter bom senso em nossas futuras escolhas.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Angélica Segóvia de; GUZZONI, Cristiane Vianna. **Ginástica geral**. São Paulo: Editora Sol, 2016. 124 p. (Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática, ano XXII, n. 2-088/16, ISSN 1517-9230).

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.] v. 21, n. 65, p. 269-292, abr.-jun. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216516. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. ISSN 1809-449X.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GO, Tani. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

HILDEBRANDT, Reiner. LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas práticas educacionais no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out., 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 07 jul. 2024.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí, RS: Ed. Unijuí. 2003.

KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivivência**, [S. l.], n. 13, p. 63–82, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14359>. Acesso em: 4 ago. 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 6ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção educação física).

MARTINS, Maria; ONOFRE, Marcos; COSTA, João. Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio.

Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, n. 38, p. 27-43, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>.. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SANTOS, Anderson Santana; et. al. Aulas abertas em Educação Física: Uma concepção no auxílio à aprendizagem de habilidades motoras. Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade, 4., 2010, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2010/>>. Acesso em: 04 de Agosto de 2024.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2012. DOI: 10.5902/010283085718. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/010283085718>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Arestides Pereira da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77-92, jan./mar. 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.67071. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.67071>.

EDITORA MELHORAMENTOS. **Senso**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/senso>. Acesso em: 12 de Nov. de 2024.

Relatos de Experiência



Cadernos de estágio

Reflexões sobre o Ensino de Música, improvisação, composição e criação na Educação Básica: Experiência no Núcleo de Educação da Infância

Silvia Cristiane Vieira Fonseca

Piedade Beatriz Ferreira de Almeida Silva

Cibele Lucena de Almeida

Elda Silva do Nascimento Melo

Como citar este texto

PAIVA, I. L. de; MOSCA, M. de O. Reflexões sobre o Ensino de Música, improvisação, composição e criação na Educação Básica: e: Experiência no Núcleo de Educação da Infância . Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38702](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38702).



1. Introdução

Este relato tem como objetivo contar e evidenciar as principais experiências com o estágio-docência na educação infantil e nos anos iniciais realizado no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação - NEI-CAP/UFRN. Primeiramente, evidenciando a escolha do local, o NEI, um polo de referência educacional no Brasil, além de trabalhar a partir de temas de pesquisa, algo incomum quando nos referimos às escolas básicas e principalmente públicas. Assim, pretendemos, na condução do texto, tratar das expectativas e dúvidas de como o trabalho do Tema de Pesquisa se desenvolve em música, como o currículo de música é constituído nesse processo e, a partir dessa perspectiva, como acontecem as aulas. Acreditamos que o estágio no NEI é de extrema importância para a formação docente em música, pois expande a visão do discente da licenciatura à forma pela qual a música geralmente é ensinada nas escolas e sobre as possibilidades de ensino, abrindo assim, horizontes e criando boas reflexões sobre como o ensino, não apenas de música, mas como um todo, pode ser pensado, apesar de entender que a realidade do NEI é diferente da de outras escolas públicas.

A lei 12.287/2010 trouxe a obrigatoriedade do ensino de artes para a educação básica. Algo relativamente recente se pensarmos no contexto da escola pública e nos cursos de licenciatura em

artes. O ensino de música no ensino fundamental e médio, foi considerado obrigatório a partir da lei 11.769/2008 alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Apesar de ser obrigatório, a linguagem musical não é exclusiva e em muitos contextos não é legitimada. Nesse sentido, as artes acontecem, muitas vezes, de forma conjunta sendo mediada por professores especializados em uma área do conhecimento, mas que deve dar aula das quatro linguagens artísticas, a saber: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

A disciplina de arte no ensino básico tem como principal objetivo “garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões” (BNCC, 2017). A partir dessa afirmação podemos entender que o ensino da música está para além dos aspectos teóricos e técnicos que são aprendidos e realizados durante o curso, mas também o ensino dos aspectos cognitivos, interpessoais e criativos que a arte pode proporcionar. Ainda segundo Base Nacional Comum Curricular (2017), o ensino de arte deve trabalhar as questões políticas, sociais, econômicas de forma a estimular o pensamento crítico dos alunos, além de fazer-se compreender as relações da arte, da mídia, do consumo, trazer questões para a valorização do patrimônio artístico nacional e trabalhar a criatividade a partir de trabalhos coletivos e colabo-

rativos. Tem como objetivo pesquisar e conhecer as matrizes estéticas e culturais e manifestações contemporâneas com intuito de criar, expressar e ressignificar os espaços escolares e fora dela, entre muitas outras possibilidades.

Apesar dessas perspectivas sobre o ensino de arte como um todo, quando falamos de música existem técnicas, características e conteúdos específicos a serem tratados. Em seu livro *Música(s) e seu ensino*, a autora Maura Penna (2012) faz uma reflexão sobre o contexto legislativo e histórico do ensino de música, focando na evolução da legislação até a obrigatoriedade e também sobre alternativas da prática da docência. Como se ensina música? E para quê? Quais são os instrumentos avaliativos? Como professores de música licenciados, essas reflexões individuais são importantes para buscar respostas que condizem com a realidade do ambiente no qual trabalhamos, realidade esta não somente dos alunos, mas da infraestrutura e da comunidade ao nosso redor.

Ainda que a realidade do NEI não seja a da maioria das escolas públicas, a possibilidade do trabalho de música a partir da criação, improvisação e composição é uma ferramenta possível para a transformação do ensino tradicional de música nas escolas. É preciso compreender também que a perspectiva de ensino e aprendizagem está mais ligada aos processos que regem os fazeres, a abertura docente para desafios e, espe-

cialmente, o reconhecimento do contexto vivenciado, que deveria preceder o projeto de ensino da música.

A BNCC (2017) preconiza, em suas orientações para a construção curricular que sejam trabalhados no ensino fundamental, em música: os elementos da linguagem, como altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo aprendidos e ensinados por meios de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical (EF15AR14); a percepção e exploração das diversas fontes sonoras, no corpo e nos instrumentos musicais variados (EF15AR15); e experimentação através de improvisação, composição e sonorização de histórias, músicas e atividades usando vozes, sons corporais, instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, individualmente, coletivamente e de forma colaborativa (EF15AR17). Tais proposições se relacionam com os trabalhos realizados em sala de aula, porém que são experienciados de formas diferentes. Neste relato de experiência descrevemos os processos de aprendizagem observados durante o estágio no NEI, suas particularidades e seus pontos de reflexão.

2. A escola e seu contexto de ensino

O Núcleo de Educação da Infância - CAP (NEI) fica localizado na UFRN campus central de Natal, conta com um grande corpo docente, onde a maioria tem mestrado. Tem duas professoras de

música, sendo uma também a diretora da escola, tem apoio técnico administrativo e bolsistas técnicos e de extensão, também tem auxiliares de creches, biblioteca e terceirizados, enfermeira, nutricionista, psicóloga, pedagoga e assistente social. Na gestão tem a diretora, vice-diretora, que ocupa também o cargo de coordenadora de estágio, duas coordenadoras de Ensino, uma coordenadora de pesquisa e extensão e uma coordenadora de administração.

O NEI atende os segmentos da Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Cada série do ensino fundamental tem duas turmas, uma matutina e outra vespertina, as aulas de música ocorrem uma vez por semana em cada turma. A turma observada foi o 5º ano vespertino, com 22 alunos.

Nesse contexto, a criança aprende a partir da experiência e, nesse processo, a reflexão, a prática e o diálogo constroem e ressignificam o conhecimento. Assim, os professores têm o papel de criar conexões entre esse processo de aprendizagem, levando em consideração o coletivo e o individual de cada turma e cada criança. Nessa escola, os conteúdos são trabalhados a partir do Tema de Pesquisa, que considera: o contexto sociocultural, a estrutura dos conhecimentos de área e os processos de construção de conhecimentos das crianças.

3. A observação das aulas

No primeiro encontro, houve a participação em uma reunião com a coordenação de estágio na qual foi apresentada toda a estrutura da escola, bem como a organização pedagógica e as secretarias, a todos os estagiários de vários cursos.

Ao entrar nas salas de aulas, as paredes estavam quase todas em branco e foi explicado que o motivo por trás disso era que estava no início do ano e, como eles trabalhavam a partir de temas de pesquisa, ao longo do ano as paredes iam sendo preenchidas com atividades e trabalhos realizados pelas crianças.

A turma que foi acompanhada durante o estágio foi o 5º ano vespertino, como mencionado anteriormente. Apesar da greve ter afetado o funcionamento da UFRN, essa turma em especial não foi afetada, pois como a escola só vai até o quinto ano, os alunos seriam prejudicados quando fossem para o sexto em outras escolas, pelo calendário acadêmico.

A turma se mostrou bastante agitada, bem participativa e falante, muitas vezes a professora precisava intervir e pedir silêncio, pois as crianças estavam sempre interagindo. A sala de música é identificada como “Sala de música e movimento” e é uma sala com mais de 45 tipos diferentes de instrumentos e materiais musicais, é ampla, com espaço para se movimentar e sem cadeiras. Ao entrar, é costume todos tirarem o sapato. As aulas de música ocorrem a partir

do trabalho de música e improviso, corpo e movimento.

As crianças têm entre 10 e 11 anos. Apesar de respeitosas, conversavam muito entre si. Eram cheias de energia, estavam sempre interagindo, em sua maioria participavam de forma interessada nas aulas, gostavam das propostas e as realizavam sem grandes empecilhos ou dificuldades, durante a observação apenas uma criança não quis participar de algumas atividades propostas pela professora. Elas demonstravam muito interesse em instrumentos musicais, quando tinham a oportunidade de usá-los ficavam um pouco mais eufóricas e gostavam de tocar e experimentar. Estavam entrosadas, e a sala tinha vários líderes positivos, que influenciavam o grupo a se colocar e fazer as atividades propostas.

As crianças demonstravam facilidade de se expressar corporalmente por meio de movimentos livres, também tinham facilidade de aprender músicas, mas principalmente de criar. Era perceptível que tinham muita experiência com improviso, criação e composição, pois conseguiam facilmente realizar propostas trazidas em sala de aula com essas características. A maior dificuldade dessa turma foi ouvir atentamente os comandos dados pela professora, então quando ela explicava uma atividade, tinha que repetir algumas vezes para que todos do grupo tivessem ouvido e compreendido. As atividades eram comple-

xas do ponto de vista criativo, mas as crianças conseguiam executar sem dificuldades.

3.1. Atividades observadas

O período de observação das aulas aconteceu entre abril e maio de 2024. A professora de música trabalhou principalmente a percepção musical através do corpo e do movimento, o improviso e a criação. Os assuntos relacionados à parte teórica surgiam a partir da prática, e ela ia explicando-as ao longo das aulas. A avaliação é feita através de trabalhos feitos em sala, e também de um projeto/apresentação no fim do semestre, criado pelas crianças. Uma observação interessante é que a professora pede silêncio em sala falando cada vez mais baixo e assim chamando atenção da turma.

Durante as aulas observadas a professora fez atividades continuadas (que começavam em uma aula e terminavam nas próximas). A atividade que eu consegui acompanhar do início ao fim começou com uma música chamada “gelatina colorida”. As crianças se sentavam em um grande círculo e colocavam as mãos uma em cima da outra de modo que uma estivesse em cima e a outra embaixo do colega para que um conseguissem “bater” na mão no outro enquanto a música era cantada. Quando a música terminava, a criança que teve sua mão batida por último escolhia uma cor e, ao cantar a música de novo, a tur-

ma deveria lembrar as cores escolhidas anteriormente. A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo escolheu uma cor; as cores escolhidas foram: verde limão, verde militar, branco e fúcsia. Cada grupo criou em conjunto movimentos corporais que expressassem a cor escolhida e apresentaram o movimento ao coletivo. Essas etapas duraram aproximadamente quatro aulas.

Depois disso, cada participante escolheu um instrumento musical da estante de instrumentos e nos mesmos grupos criaram uma sonoplastia (trilha sonora) para o movimento e cor do outro grupo, por exemplo: grupo 1 tocou para o movimento no grupo 2; grupo 2 para o grupo 3; grupo 3 para o 4 e grupo 4 para o 1.

Os ensaios e o processo criativo duraram seis aulas (três dias) e no último dia todos fizeram a apresentação. Enquanto os grupos iam ensaiando, a professora ia tirando as dúvidas coletivamente e criando insights em relação aos assuntos musicais, por exemplo: ela ensinou o vibrato à turma, para movimentos mais marcados falou sobre staccato, para mais contínuos sobre legato, para dinâmicas dos sons falou sobre Piano e Forte. Todos esses assuntos iam surgindo de forma espontânea durante as aulas a partir das atividades de criação das crianças. A apresentação final foi dividida em alguns momentos, primeiro a turma em um grande círculo com seus instrumentos cantavam a música “gela-

tina colorida”, então algumas crianças tocavam os instrumentos em momentos específicos e todos finalizavam com um vibrato que ia crescendo e decrescendo. Então, o primeiro grupo ia ao centro do círculo fazer o movimento enquanto o outro grupo que tinha criado a sonoplastia tocava, e assim sucessivamente até todos os grupos terem se apresentado.

Apesar de ser uma atividade complexa, de várias etapas e de algumas dificuldades de comunicação, a turma em sua maioria, teve uma participação espontânea na aula, uma criança não quis participar de uma atividade que envolvia corpo, pelo que foi observando, ela pode ter algum tipo de insegurança. A turma é questionadora, cria e responde perguntas quando é solicitada, por exemplo: a professora perguntou o que era o vibrato, então as crianças foram respondendo com suas palavras o que acham que é, então, usando as diversas respostas ofertadas, a professora explica. Isso é interessante, pois instiga as crianças a pensarem ativamente durante as aulas buscando as respostas, interpretando e raciocinando.

4. A Experiência Docente

A partir das atividades observadas e realizadas em sala de aula e da leitura do texto “Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica

brasileira” (Mosca, 2018), foi realizada a proposta pedagógica em sala de aula. O trabalho da estagiária se deu a partir da consciência corporal e da tradução da música e dos aspectos do som em movimento. Além de trabalhar a criação a partir do som usando o instrumento de formação da estagiária, o violino.

Os objetivos das aulas foram de conhecer o instrumento violino, seu timbre, sua afinação, a forma de tocar; ouvir e identificar os diversos parâmetros e texturas encontradas no som; associar as texturas sonoras (alturas, intensidades, dinâmicas, apogiaturas e velocidade) com o movimento corporal e desenvolver a capacidade de traduzir corporalmente os parâmetros trabalhados em sala.

A aula foi dividida em três momentos. Em um primeiro momento as crianças em seus respectivos grupos (que já tinham sido separados anteriormente em atividades realizadas nas aulas passadas) foram para uma sala separada da sala de música para conhecer e ouvir o som e o timbre do violino. Cada grupo teve contato com o instrumento e fez questionamentos sobre o instrumento. Um som foi tocado para cada grupo (um primeiro som staccato é agudo, forte e lento; o segundo som legato é grave, piano com um crescendo, o terceiro foi um som com vibrado, médio e mezzoforte e o quarto som foi feito com um rallentando do grave até o agudo). Em um segundo momento os grupos

combinaram entre si de forma discreta para que os outros grupos não escutassem o movimento corporal para o som que foi tocado no violino. Os grupos se apresentaram aos colegas e os colegas, o movimento e os outros grupos tentaram identificar quais características do som (alturas, intensidades, apogiaturas e velocidades) estavam presentes no movimento de cada grupo. Em sua maioria, os grupos conseguiram identificar a partir do movimento quais eram as características principais dos sons do violino, e por fim o violino mostrou o som com o movimento do grupo para eles saberem se tinham acertado.

Todos os grupos conseguiram realizar a atividade, apesar de alguns grupos conseguirem manifestar os sons em movimento de forma precisa e outros mudaram um pouco o movimento que tinham planejado na hora da apresentação ao coletivo, acredito que devido ao pouco tempo de ensaio que tiveram.

5. Discussões

Durante o período do estágio, as crianças do NEI foram incentivadas ao processo criativo desde cedo e isso reflete como elas respondem rápido a atividades complexas. A experiência docente no NEI faz refletir sobre como o ensino básico e a pesquisa precisam estar em conjunto, pois isso agrega muito ao cotidiano escolar e ao aprendizado das crianças. Quando o conteúdo parte da curiosidade e da exploração da criança,

acaba sendo absorvido de outra forma. Forma essa, que agrega conhecimento para a vida.

A capacidade dos alunos de identificarem as diversas texturas que o som pode ter e de tentar traduzir usando o corpo alguns desses aspectos, é uma ferramenta de aprendizagem na qual utiliza a experiência (práxis) e o conhecimento teórico. As crianças assim, são incentivadas a pensar, refletir, planejar, pesquisar e só então executar. Quando pensamos na proposta de ensino/aprendizagem a partir do Tema de Pesquisa, temos a oportunidade da criança explorar através da curiosidade, do seu interesse e do seu envolvimento, o conhecimento.

86

Apesar de desafiador, levar para a aula de música essa perspectiva do ensino a partir da criação, do improviso, da composição e do movimento, é possível. Além de ser aplicável em diversos contextos pois, apesar do NEI ter diversos recursos musicais, sabemos que não é a realidade da maior parte das escolas públicas do país. Trabalhar com a criatividade e participação ativa das crianças nas aulas torna o conhecimento algo não apenas absorvido, mas experienciado, explorado e questionado.

6. Conclusão

O estágio no NEI abre as perspectivas para a possibilidade de trabalhar a partir de Temas de Pesquisa na prática docente das escolas básicas e seus bene-

fícios, principalmente na parte criativa do aluno. As crianças da turma do quinto ano vespertino são crianças com um desenvolvimento cognitivo e um pensamento crítico elaborados. Trabalhar os parâmetros musicais e os aspectos da música e do som a partir do improviso, da criação e da composição torna-se algo que devemos buscar no dia a dia docente a partir deste estágio, pois acreditamos que seja uma forma eficaz de trazer o conhecimento para a prática da criança e tornando-o parte do seu dia a dia em sala de aula e fora.

Cada etapa do estágio foi importante. A observação e a participação durante as aulas foi uma etapa fundamental para criar um vínculo com a turma, entender a dinâmica da aula e conseguir observar a forma de transmissão e de criação de conhecimento. Assim como as aulas ministradas, onde existe a oportunidade de unir o que foi observado durante o estágio e as ferramentas aprendidas durante o curso de licenciatura em música.

O processo criativo dos alunos relacionado ao improviso seguindo o exemplo do jazz, auxilia no desenvolvimento em diversas áreas, não somente na música. O fazer a partir da pesquisa, da experimentação e da criatividade, cria memórias que são levadas ao longo da vida toda. Se o conhecimento é apenas transmitido e não vivenciado ele pode acabar se esvaindo rapidamente, mas a partir do momento que se faz da criança

o centro no processo de aprendizagem e criação, como um autor ativo da captação do conhecimento, esse aprendizado com certeza permanece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, [s.d.].

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2010/L12287.htm. Acesso em: 12 nov. 2024

MOSCA, M. O. Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, 2018. p. 69-78.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI). Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/>

proposta. Acesso em: 30 ago. 2024.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Cadernos de estágio

Teatro na escola: um relato do estágio da licenciatura em Teatro no Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAP/UFRN

Denis Silva Castro¹

Danielle Medeiros de Souza²

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto³

Informações

1 Mestre em Educação. Foi estagiário do NEI-CAP/UFRN na área de Teatro em 2019

2 Doutora e mestre em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e supervisora de estágio no NEI-CAP/UFRN.

3 Doutor e mestre em Educação. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e supervisor de estágio no NEI-CAP/UFRN.

Como citar este texto

CASTRO, D. S. .; SOUZA, D. M. de; NETO, R. B. de O. Teatro na Escola: : um relato do estágio da licenciatura em teatro no Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAP/UFRN. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38697](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38697).



1.ABRIR CAMINHOS E ESCREVIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

O presente relato de experiência são algumas reflexões do componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Teatro) do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação e supervisão do Prof. Dr. Ildisnei Medeiros da Silva e o Professor Dr. Jefferson Fernandes Alves. O estágio foi realizado no Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAP-UFRN, sob a supervisão dos professores Rivaldo Bevenuto e Danielle Medeiros no ano de 2019.

Este texto vai também na direção daquilo que Larrosa (2003) propõe que pensemos sobre nossas próprias experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico, que se inspiram na figura do ensaísta, o qual é alguém para quem a leitura e a escrita “são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve” (Larrosa, 2003, p. 108).

Com intuito de situar o leitor, o estágio foi dividido em dois momentos igualmente relevantes, sendo um de observação e outro de intervenção pedagógica, em que privilegiamos a temática “Improvisação em Cena”, no ensino de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, constituída por 20 crianças, sendo 13 meninas e 7 meninos, com faixa etária entre 8 e 9 anos.

Figura 1: Crianças da turma do 3º ano e estagiários Denis e Antônio no Laboratório de Artes Visuais e Teatro.



O Estágio Supervisionado de Formação de Professores é de suma importância para adquirir experiência no campo profissional (da Educação) e obter capacidade de organizar, planejar e executar uma aula na perspectiva do campo formal da educação. É no estágio que o estudante de uma licenciatura pode destrinchar e adaptar cada conteúdo, para turmas em específico. Desse modo, o professor em processo de formação adquire experiência para poder resolver os problemas e as adversidades apresentadas ao longo de sua formação. Outro ponto que podemos analisar a partir dos estágios, e um dos mais bonitos, é que o estudante da licenciatura passa a compreender a grande importância da educação para a vida, rompendo com paradigmas estabelecidos para uma sociedade excludente, mormente elitista.

Ressaltamos a importância da vivência no estágio, pois é essencial para a formação integral da prática docente, considerando que, cada vez mais, são requisitados profissionais com habilidades e competências para atuar nos espaços da educação. Sendo assim, seu desenvolvimento como profissional será bem mais valorizado, por construírem experiências pedagógicas de modo sensível e emancipador.

Assim, com o intuito de refletir criticamente sobre o processo formativo que trilhamos durante o estágio, compreendemos a importância de utilizarmos como estratégia de formação o recurso das narrativas autobiográficas. Desse modo, apostamos em potências de escrevivências, tomando emprestado o termo criado pela escritora Conceição Evaristo (Duarte; Nunes, 2020) para fundamentar os caminhos desse relato de experiência e com a possibilidade de dar sentido ao passado e ao presente, e até mesmo de ressignificar a própria formação inicial de professores de Arte/Teatro.

Nessa perspectiva, o texto está organizado de modo a se desdobrar na elaboração de pensamento da sala de aula como obra de arte, confluindo com a experiência vivenciada na turma do 3ª do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRN.

O APRENDER COMO OBRA DE ARTE

Sob uma perspectiva imaginária, podemos afirmar que o NEI-CAP/UFRN se assemelha a uma escola do faz de conta, sendo um sonho que se torna realidade para a educação brasileira e potiguar. É uma escola que serve como referência em qualidade educacional, encantando crianças, famílias e profissionais da educação. O NEI oferece turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e atua como Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, assumindo a responsabilidade de contribuir com a inovação pedagógica e com a formação docente.

Contudo, a experiência nesse lugar de referência, instaura um desejo faminto de aprender, assim mesmo como se fosse algo para comer. Segundo afirma Rubem Alves (2004, p. 19-20):

O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome, é inútil ter queijo. [...] Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. (Alves, 2004, p.19-20)

Com o desejo faminto de aprender, lanço-me a esta escrita acadêmica querendo fazer dela um modo de potencializar a minha forma de habitar os espaços da educação e da vida.

No NEI, a ação pedagógica ocorre por meio do Tema de Pesquisa, organizado

em três eixos: o contexto sociocultural, a estrutura dos conhecimentos de área e os processos de construção de conhecimentos pelas crianças (Victor; Medeiros; Souza, 2020). Cada um desses eixos está integrado a uma metodologia de trabalho docente que se baseia em conhecimentos previamente produzidos sob diferentes perspectivas, promovendo uma reflexão sobre as possibilidades e expansões dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento humano.

Atrelado à metodologia de trabalho dos professores, percebemos algo diferente no cotidiano das aulas, um princípio de trabalho no qual vivenciamos diariamente no trabalho artístico, a ludicidade, porém, Coutinho (2023) nos traz uma reflexão ampliada da ludicidade:

Na área da educação, de modo geral, a ludicidade aparece quase que exclusivamente relacionada à criança pequena. Propondo uma ampliação dessa ideia, o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender parte do princípio de que a ludicidade é inerente às experiências do aprender em qualquer idade que se tenha, na medida em que o aprender é uma experiência essencialmente lúdica, independentemente de ser criança ou não: trata-se do jogo que se estabelece entre alguém e um determinado saber. Em outras palavras: mesmo que se entenda geralmente que o lúdico é uma brincadeira (uma atividade) de criança, o jogo pode estar ligado às experiências mais profundas e complexas de alguém em seus processos de aprender, independentemente da idade que se tenha. Isso supera e amplia a ideia da ludicidade entendida simplesmente como diversão e entretenimento de criança. Uma aula ou outra atividade acadêmica que tem a ludicidade como princípio aposta no caráter essencialmente lúdico das relações que cada pessoa tem consigo e com o mundo quando se lança à aventura de ir além do seu próprio limite atual, pela via do aprender, em busca de algum outro possível que ela pode abrir

para si. E, como toda aventura, isso implica algum risco e alguma exposição, que cada pessoa vai experimentando e ajustando em relação a si, na companhia de outros e outras” (Coutinho, 2023, p. 8-9).

Dessa forma, os professores brincavam junto com as crianças, tornando a brincadeira uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Assim, em minha vida profissional, nunca tive uma experiência tão singular e lúdica quanto a vivenciada no NEI.

Com o olhar analítico de observador, percebemos na condução dos professores algo inerente ao exercício teatral em suas propostas pedagógicas, por exemplo: na aula de matemática, os professores Daniele Medeiros e Rivaldo Bevenuto trabalhavam os conteúdos específicos da área de matemática, em uma abordagem de condução que se assemelha ao exercício teatral. A atividade ocorreu na brinquedoteca da escola, na qual eles tinham que vivenciar um faz de conta dirigido. As crianças estavam em uma loja, ou seja, a turma foi dividida em grupos, cada grupo tinha sua loja. Alguns grupos ficaram com as vendas na loja e outros com a responsabilidade de comprar.

Cada criança vestia-se de um personagem diferente e saía para comprar ou vender. As crianças que estavam na loja também eram personagens, elas eram vendedores, operador de caixa e repositor. Transformando a aula de matemática em uma verdadeira obra teatral, as crianças tinham que somar, subtrair,

dividir e multiplicar as compras que as outras crianças faziam. Essa aula tornou-se ainda mais rica pelo ambiente em que ocorreu, por se tratar de uma sala repleta de figurinos, cenários e se constituir um espaço todo preparado para elas brincarem e aprenderem.

Nessa aula em específico, podemos observar as coisas específicas do campo teatral: personagem, jogo e cena, caracterização de personagem, indumentária, ludicidade e dentre outros. A partir daí começamos a refletir que a própria aula que está acontecendo acaba se tornando uma obra de arte, indo em direção ao que os pesquisadores do coletivo Parabelo afirmam:

92

Nessa perspectiva, para que uma aula possa vir à vida como uma obra de arte é justamente esse desvio que se faz necessário, imperioso e urgente: a aula propriamente dita deixa de ser lida apenas como representação, reprodução e repetição de conteúdos prontos e dados a priori, ao ser entendida como possibilidade de ação, transição e criação. (Kanashiro, Marques. 2018, p. 2-3)

Assim, foi possível vivenciar uma formação que integra profundamente as conexões entre arte e educação. Outro aspecto que nos chamou muito a atenção foi a liberdade que os professores supervisores oferecem aos professores em formação para atuarem com a turma. Fomos ajudando na organização da sala, conhecendo os alunos, suas dificuldades e cada particularidade daquele grupo de crianças.

A DOCÊNCIA ARTÍSTICA NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

As aulas que acompanhamos, mediante o dia destinado ao nosso estágio, tinham quase sempre a mesma rotina: primeiro, uma aula de Educação Física; depois, aula de Teatro; seguida por lanche e intervalo; no segundo momento, havia uma pausa para relaxamento e leitura, seguida de uma atividade de alguma outra disciplina; depois, preenchiam a agenda; e, no final, participavam de uma roda de conversa (um momento de avaliação da aula como um todo). No entanto, essa rotina não era exaustiva; havia uma fluidez nas atividades que tornava o dia dinâmico e até prazeroso para as crianças. É costume no NEI valorizar a fala das crianças, dando espaço para que compartilhem suas experiências de vida e para que possam atuar como protagonistas dos processos de ensinar e de aprender.

Chegada a nossa hora de atuação, que seria mediada por dois estagiários iniciantes na docência em Teatro, junto ao parceiro de turma, Antônio Brito, também estudante do curso de Licenciatura em Teatro e policial de profissão, optamos por direcionar as nossas intervenções para auxiliar na produção dos curtas (filmes) que já estavam em andamento: uma atividade que as crianças já estavam fazendo como um desdobramento do tema de pesquisa “Cinema e fotografia”, com a mediação dos professores titulares. Nesse sentido, a nos-

sa intenção pedagógica era trabalhar o corpo e a atuação do elenco, tomando como referência o princípio da improvisação para conduzir os trabalhos junto às crianças.

Dividimos a intervenção em três partes, utilizando como metodologia de ensino a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010): a primeira parte foi o momento de contextualização, na qual falamos do projeto, da temática que íamos seguir, e explicamos os 7 aspectos da espontaneidade (Spolin, 2005) para desenvolver o trabalho de atuação com as crianças. A segunda parte foi o momento de *fazer* o jogo, usamos um exercício de improvisação que era a caixa mágica, a qual continha vários objetos para estimular a criatividade de improvisar e a possibilidade de contar história.

Figura 2: Crianças improvisando a partir dos objetos da Caixa Mágica.



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2019).

A terceira parte foi o momento da apreciação do nosso objeto de estudo, para que eles entendessem que para improvisar, precisa-se entender o cam-

po de atuação, qual a temática, precisa de material de referência para improvisar com refinamento. Dito isto, apresentamos às crianças o figurino e falamos sobre a nossa cena improvisada, o “AVANAR”.

Esta cena foi inspirada no personagem Groot, do filme Guardiões da Galáxia. A ideia de trazer esse personagem era criar uma conexão com o tema de pesquisa que estava sendo trabalhado na sala de aula: “Cinema e fotografia”. A partir dos filmes, novelas e desenhos animados, as crianças podiam utilizar esses elementos como referência para compor cenas e realizar jogos de improvisação.

Figura 3: Antonio Brito experimentando o AVANAR junto a crianças.



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2019).

Diante das tantas atividades realizadas no estágio e na intervenção pedagógica desenvolvida, afirmamos que,

dentre muitas potencialidades do que foi experienciado, foi possível tecer relevantes reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Arte/Teatro. Essa experiência formativa no NEI, escola em que se aprende a ensinar brincando, promove a construção de saberes e fazeres necessários ao trabalho de qualidade junto às crianças, valorizando suas motivações e sua criatividade. Destacamos de maneira significativa a relevância desta escola ao abrirem suas portas para os estágios dos cursos de licenciatura, dando a possibilidade de uma formação sensível, poética e afirmativa, ampliando os sentidos da reflexão e da ação docente durante a formação inicial de tantos professores.

94

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85- 249-1664-9.

COUTINHO, Karyne Dias. **Ludicidade como princípio acadêmico**: a conversa como jogo no II CIPA. Manzuá, Revista de Pesquisa em Artes Cênicas, PPGARC/UFRN. Natal-RN, v. 6, n.º 1, 2023 (Dossiê Poéticas do Aprender).

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

KANASHIRO, Bárbara; MARQUES, Diego. **Corpos inconformados**: Arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ANDRÉ, Carminda Mendes (Orgs.). Para o chão da sala de aula. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.

LARROSA, Jorge. **O ensaio e a escrita acadêmica**. Educação & Realidade, v.28, n.2, pp.101-115, jul./dez., 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador/BA: UNEB, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro** / Viola Spolin; [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos] São Paulo: Perspectiva, 2005.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos; MEDEIROS, Suzana Brito; SOUZA, Daniele Medeiros de. **Tema de pesquisa**: uma Abordagem temática de currículo. Natal: SEDIS - UFRN, 2020.in: CORDEIRO, Sandro da Silva. Caderno faça e conte. - Natal: SEDIS-UFRN, 2020.

Cadernos de estágio

Jogos teatrais e multissensorialidade: uma experiência com crianças no estudo do teatro oriental tradicional japonês

Milena Josiene De Araújo¹

Vitória Mayrlla Pires Felix²

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto³

Jefferson Fernandes Alves⁴

Como citar este texto

ARAÚJO, M. J. de; FELIX, V. M. P. .; NETO, R. B. de O. .; ALVES, J. F. . Jogos Teatrais e Multissensorialidade: : Uma experiência com crianças no estudo do teatro oriental tradicional japonês. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38672](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38672).



Este trabalho relata a experiência realizada no Estágio Supervisionado para Formação de Professores III do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nossa experiência anterior nos Estágios I e II foram realizadas em uma escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No Estágio III tivemos a oportunidade de atuar junto às crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). O NEI é uma escola de inovação pedagógica para as infâncias e contribui com a formação inicial e continuada de professores. O estágio foi realizado no contexto do projeto “Corpo, Arte Contemporânea e Multissensorialidade”, coordenado pelos professores Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (NEI-CAP/UFRN) e Jefferson Fernandes Alves (CE/UFRN), articulando ações de ensino, pesquisa e extensão.

O projeto teve como objetivo refletir sobre o ensino de Arte na infância na perspectiva da educação inclusiva, considerando experimentações multissensoriais a partir da exploração da corporeidade dos estudantes com e sem deficiência, contribuindo com a formação dos estagiários no movimento de reflexão-ação. Nas etapas do projeto, os

graduandos entraram em contato com pesquisas sobre a multissensorialidade, educação inclusiva e arte contemporânea. Além do diálogo com os professores do NEI-CAP, os estagiários entraram em contato com outros professores de escolas públicas por meio das ações extensionistas. Já no ensino, desenvolveram oficinas com as crianças do Colégio de Aplicação, sob supervisão dos professores.

As ações do projeto intercalaram atividades de estudo, observação, planejamento, formação e extensão. Participamos de encontros virtuais, em que professores e professoras do NEI nos instruíam sobre a escola, sobre o seu funcionamento e sobre a abordagem multissensorial, no intuito de orientar os estagiários para as intervenções em sala de aula. Logo após esses encontros, iniciamos a atividade em campo que foi dividida em atividades de observação e de intervenção, buscando desenvolver atividades teórico-práticas, no intuito de promover sequências didáticas que fomentassem a educação teatral inclusiva. Nesse sentido, tendo em vista a pluralidade multicultural das pessoas na sociedade que estamos inseridos, é de suma importância desenvolver projetos que pensem, na prática, como abarcar a multissensorialidade nas atividades pedagógicas e na inclusão de todos os estudantes. Sendo assim, neste trabalho, faremos uma análise do percurso experienciado, desde os momentos virtu-

ais, passando pela observação e mediação pedagógica na intervenção prática, abordando as adaptações dos jogos teatrais por meio da multissensorialidade.

2. O ESTÁGIO NO NEI-Cap: DA VOZ DAS CRIANÇAS NA PESQUISA À EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NO TEATRO

2.1. Encontros Virtuais

Os encontros virtuais tinham como objetivo apresentar estudos/pesquisas e refletir sobre a teoria e a prática. Esses momentos foram de suma importância para situar os alunos sobre a instituição, a sua metodologia de ensino, e também para introduzir a abordagem multissensorial como prática pedagógica no ensino das Artes. O público foi constituído por estudantes de Teatro que realiza-

ram estágio no projeto e professores de escolas da rede pública de ensino, participantes das ações de extensão. Participamos de 4 encontros com os seguintes temas:

- Educação da Infância – Proposta Pedagógica do NEI-Cap/UFRN;
- O Corpo em uma perspectiva fenomenológica na Arte Contemporânea;
- Inclusão e Acessibilidade Cultural;
- Linguagem Teatral na Infância: possibilidades multissensoriais.

Esses encontros foram importantes, não só para nos situar no ambiente que encontraríamos na etapa de observação e intervenção, mas também para introduzir outra percepção sobre o ensino, a partir de uma abordagem multissensorial como foco teórico-metodológico.

Imagem 01: Captura de tela em que os estagiários de Teatro conduzem a mediação do encontro, discutindo acessibilidade cultural.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

A mediação de um dos encontros ficou sob a responsabilidade dos estagiários com supervisão dos professores do NEI. Esse momento de troca de saberes foi muito rico, pois aprendemos com os relatos de professores experientes que vivenciam, cotidianamente, a sala de aula na rede pública de ensino. Também contribuímos com sua formação, trazendo nosso olhar para a área de Arte no contexto da linguagem teatral e da educação inclusiva, mediante suporte que recebemos no projeto. Essas experiências reforçaram o que nos diz Paulo Freire, quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996). Nessa perspectiva, o professor necessita estar envolvido em um constante processo de ensinar e aprender, reconhecendo seu inacabamento (Freire, 1996).

Os estagiários foram organizados em grupos para ler o artigo “Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência - Benefícios para todos”, de Viviane Panelli Sarraf, no sentido de ter uma ampla visão do assunto. Dessa forma, desenvolvendo a possibilidade de fomentar essas ações culturais. “Nesse sentido, promover a acessibilidade nos espaços culturais para pessoas com deficiência e novos públicos e propiciar a eles o protagonismo é trabalhar pela garantia do direito de participação de todo ser-humano na vida cultural da comunidade.” (Sarraf, 2013, p.24).

Norteando o andamento da pesquisa

dessa forma, inevitavelmente fomos ao encontro do que a autora acredita:

“para que a Acessibilidade Cultural deixe de ser uma promessa eterna ou uma preocupação sem solução factível no discurso dos gestores e produtores e transforme-se em uma condição inerente à produção cultural, é necessário considerar medidas que respeitem e garantam os direitos culturais das pessoas com deficiência, a importância de sua participação na criação de ofertas, acessíveis e considerem o Desenho Universal na adequação de ambientes, produtos e serviços.” (Sarraf, 2013, p.27).

Percebemos que os princípios da acessibilidade cultural podem ser utilizados em contexto escolar, sobretudo no componente Arte, que abarca as discussões da formação estética e cultural dos estudantes. Dessa forma, tivemos a oportunidade de desenvolver noções importantes para garantir a participação dos estudantes, respeitando seus limites e facilitando a participação de todos nos jogos teatrais propostos, sempre buscando torná-los acessíveis para todas as pessoas, independentemente da deficiência.

Nesse último encontro teórico, tivemos como missão apresentar à turma o que tínhamos lido e as conclusões que chegamos a partir do texto. Esse foi um momento de extrema importância para direcionar o foco multissensorial para trabalhar de forma inclusiva nas nossas sequências didáticas, nos ajudando a pensar para além do projeto no qual estávamos inseridos, mas em um contexto educativo geral, dentro e fora do espaço formal de sala de aula.

2.2. Observação

Seguindo o cronograma elaborado no projeto, desenvolvemos duas semanas de observação junto a um grupo de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, do NEI-CAP/UFRN. A turma era composta por 20 alunos, sendo duas crianças público-alvo da Educação Especial, uma com autismo e outra com síndrome de down. É importante mencionar que o nosso grupo foi composto por 3 integrantes: Milena Araújo, Vitória Pires e Allana Oliveira.

2.2.1 – Estrutura

As aulas de Arte são conduzidas pelos professores da turma na sala de referência, a partir do diálogo do Tema de Pesquisa, metodologia adotada pela escola. Outro momento em que as crianças vivenciam Arte no contexto escolar é através de oficinas de Teatro, com mediação de um bolsista da área (professor em formação), sob orientação e supervisão de professoras da instituição que coordenam o Projeto Linguagem Teatral na escola da infância. Sendo assim, as crianças ocupam dois espaços para a aula de Arte. Além da sala de referência, as aulas ocorrem no Laboratório de Artes Visuais e Teatro da escola (LAVTE). Pela necessidade de abarcar as duas linguagens, percebemos alguns problemas estruturais. Apesar da sala ser ampla, apresenta alguns empecilhos para realizar aulas e oficinas teatrais, como por

exemplo: pias, armários, mesas e cadeiras, necessárias às atividades de Artes Visuais, e araras com objetos cênicos, figurinos, e outros elementos próprios da linguagem do Teatro. De um lado, consideramos de extrema importância ter esse espaço com diversidade de materiais em uma escola, de forma que os alunos tenham acesso aos artefatos culturais, por outro lado, consideramos que tais materiais podem dificultar o trabalho do professor de Teatro, pois limita o espaço disponível para ministrar as aulas, principalmente quando a turma tem mais de 20 alunos. O ideal seria dividir os espaços, sendo uma sala de criação e uma sala para ministrar aulas de teatro.

Imagem 02: Observação da oficina de Teatro no LAMEM.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Em outros momentos, percebemos que a aula também era ministrada no Laboratório de Música e Movimento (LAMM). Diferente do LAVTE, apesar de

ter também um armário e um piano, o LAMM apresenta um espaço maior para desenvolver atividades práticas, sem contar que possui o piso de madeira, o que torna a experiência teatral mais confortável.

Durante esse período, também foi possível observar o prédio da unidade de ensino como um espaço acolhedor e educativo. Isso desde a recepção da portaria ao chegar à escola, a relação da equipe pedagógica com os alunos e a equipe de coordenação. Sem contar que os prédios que constituem o NEI são bem estruturados, as salas bem equipadas, os espaços de convivência são ideais para promover a interação entre os alunos, além de promoverem o bem-estar e a relação com a natureza, o que é de extrema importância para a formação e desenvolvimento das crianças.

2.2.2 - Aulas

O período de observação foi crucial para se pensar as atividades que seriam desenvolvidas ao longo dos dias de intervenções. Foi importante para refletir como a turma se comporta com os estímulos, com as atividades propostas e principalmente para perceber o que eles entendem por teatro e qual temática seria interessante abordar com eles. A partir dessa etapa conseguimos observar alguns pontos que foram imprescindíveis para se pensar na proposta de intervenção, sendo eles:

As crianças se apresentaram com muita energia e euforia. Então, a ativi-

dade proposta deveria buscar um ponto de equilíbrio entre dissipar essa energia e acalmá-los;

Uma única atividade durante toda a aula faz com que eles percam o interesse e se dispersem, por mais interessante que seja;

As atividades devem ser feitas sempre em conjunto, para que todos tenham interesse em participar e colocar em prática. Dificilmente, exercícios em que um ou dois participam, por vez, conseguem mantê-los interessados.

A partir destas observações foi possível pensar em intervenções funcionais que trouxessem o teatro a partir de jogos multissensoriais, abarcando o Tema de Pesquisa da turma: O Japão.

2.3. O Tema de Pesquisa no projeto de intervenção

O Tema de Pesquisa adotado pelo Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP) é uma metodologia de ensino desenvolvida pela instituição, trabalhada desde a década de 1980. É pensada para respeitar os interesses da criança através do incentivo ao protagonismo infantil, no qual cada um tem autonomia para pesquisar o que desperte curiosidade, levando em consideração cada descoberta feita pelo aluno. Dessa maneira, são articuladas três dimensões básicas: o contexto sociocultural das crianças; os campos de saberes/experiências e as áreas de conhecimento e o nível de desenvolvimento das crianças.

A partir de relato de outros estudan-

tes da licenciatura em Teatro da UFRN que já haviam realizado estágio no NEI, tivemos um contato antecipado com a metodologia de ensino utilizada pela escola, mesmo antes de nos inserirmos no estágio obrigatório. Desde então, nutrimos o interesse e a curiosidade em participar de uma experiência dessa natureza e desenvolver algum projeto a partir do Tema de Pesquisa de uma turma. Nessa perspectiva, encontramos no Estágio III a oportunidade de desenvolver esse trabalho. Assim, nos deparamos como o desafio de planejar uma intervenção que trouxesse o Tema de Pesquisa “Japão” em interface como a abordagem multissensorial. De acordo com Victor (2012, p.58):

101

O Tema de Pesquisa é o modo que o NEI encontrou de realizar descobertas com suas crianças. Desde a década de 1980, alunos e professoras investigam diversos temas, como, por exemplo: animais, planetas, práticas culturais, fenômenos e acontecimentos. A partir dos Temas de Pesquisa, podemos estudar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e também podemos realizar muitas atividades envolvendo Arte e Movimento. O mais importante é que, com o Tema de Pesquisa, as crianças podem compartilhar o que já sabem e o que querem saber e, de outro lado, o professor pode ensinar o que elas precisam saber. Geralmente, os alunos ficam muito entusiasmados com a pesquisa, aprendem com muita diversão e curiosidade e passam a conhecer melhor o mundo.

O Tema da turma em que atuamos era “Japão”. Dessa forma, em diálogo com o professor supervisor e os professores da turma, optamos por trabalhar o teatro tradicional Japonês: o Teatro Nô e Teatro Kabuki, trazendo para discussões em sala, os elementos que estão

presentes nestas formas teatrais.

A partir de pesquisas feitas, não encontramos oficinas direcionadas para o Teatro Nô e Teatro Kabuki, que pudéssemos adaptar. Então, como forma de ensino e aprendizagem, fizemos uso de jogos já existentes, que tivessem alguma característica trabalhada no teatro japonês e adaptamos para trabalhar de forma multissensorial.

É importante mencionar que os jogos teatrais são atividades lúdicas que exploram a criatividade, a espontaneidade e a expressão artística no contexto teatral. São ferramentas pedagógicas utilizadas para desenvolver habilidades como improvisação, trabalho em equipe e comunicação não verbal. Segundo Augusto Boal, em Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas (1995), “o teatro é a arte de fazer com que o espectador se perceba como sujeito da ação”. Assim, por meio da linguagem teatral com os jogos, foi possível se inserir na turma de forma a se aproximar e estabelecer um diálogo de uma forma mais efetiva.

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROVOCAÇÕES MULTISSENSORIAIS NO ENSINO DO TEATRO NA INFÂNCIA

Adentrando a fase de intervenção, as atividades concentraram-se em planejamentos com o grupo de estagiários responsável por turma, planejamento com o professor supervisor de ensino e aulas

junto às crianças. Nesse período, nos reuníamos para fazer pesquisas, aprimorar as ideias, montar o plano de aula para sua posterior execução em sala de aula.

3.1 - O Teatro Nô

No primeiro momento de intervenção, o Tema foi Teatro Nô. Iniciamos a aula fazendo uma roda e propomos um jogo de apresentação em que cada aluno tinha que falar o seu nome e fazer um movimento. Com alguns alunos essa atividade funcionou, mas por outro lado muitos alunos não queriam levar a sério e acabavam fazendo movimentos muito “brutos”, que poderiam machucar o colega. Mesmo assim, insistimos no jogo e conseguimos concluí-lo. Ao observar essa agitação, propusemos um combinado a eles, que quando eu cantasse “pa pa ra ra, pa pa”, eles deveriam ficar em silêncio. E de fato esse combinado funcionou, nos permitindo ir para o próximo momento da aula. Assim, todos sentaram em roda, e dialogamos com as crianças sobre a temática teatral oriental, perguntando, primeiramente, como eles achavam que se fazia teatro no Japão.

Imagem 03: Experiência sensorial. Crianças vendadas conhecendo alguns objetos relacionados ao teatro japonês Nô através do tato.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Após esse momento, introduzimos o Teatro Nô a partir dos elementos teatrais, falamos, por exemplo, que é um teatro para homenagear as pessoas que já morreram, que é comum utilizar máscaras, que as movimentações são muito ligadas às músicas que são tocadas, e falando isso, fizemos um exercício de percepção com a turma. Ainda em roda, vendamos todos os alunos e fomos passando de um em um com máscara de teatro, instrumentos musicais e o leque para eles sentirem as texturas, o peso, a temperatura e o tamanho. Nesse momento todos ficaram bem quietinhos e concentrados esperando o objeto chegar até elas, e à medida que íamos passando era interessante observar a curiosidade de descobrir o novo sendo despertada naquelas crianças, e a maneira com que cada uma reagiu ao objeto que estávamos passando. Vale salientar que sem-

pre respeitamos a vontade dos alunos de querer ou não colocar a máscara ou participar da oficina.

Ao passar esse momento, realizamos um jogo de mímica, que é uma das características do teatro Nô. Dividimos a turma em duas equipes nas quais dávamos um local em que as crianças deveriam construir esse local com ações. O grupo que estava assistindo, deveria acertar qual local era aquele. Por está no final da aula, eles já estavam um pouco dispersos neste momento, mas funcionou com as crianças que quiseram participar. Por fim, fizemos uma roda final em que as crianças tinham abertura para falar o que tinham aprendido e gostado de fazer naquela aula, evidenciando o protagonismo, que é um dos pilares da metodologia do NEI.

Imagem 04: Experiência sensorial. Crianças vendadas conhecendo alguns objetos relacionados ao teatro japonês Nô através do tato.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

3.2 - Teatro Kabuki

No segundo momento de intervenção, trabalhamos o Teatro Kabuki. Dessa forma, começamos, novamente, com uma roda inicial de concentração, conexão com o corpo, espaço e com a turma, propondo um exercício de Yoga Infantil. Apesar do Yoga ser uma prática indiana, resolvemos trazer essa atividade para eles por ser mais lúdica e por acreditarmos ser o que iria funcionar, a partir do que vínhamos observando. Para relacionar com o Japão evidenciamos a concentração, a respiração e o silêncio durante a realização dessa atividade.

Imagem 05: Crianças realizando práticas de relaxamento



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Após esse primeiro momento, todos sentaram em roda e iniciamos a introdução ao Teatro Kabuki a partir dos elementos que estão presentes neste

teatro, como a comédia, figurinos, maquiagem, música e os tecidos, e para isso, levamos também objetos para que os alunos pudessem ter contato. Porém, diferente da intervenção do teatro Nô, dessa vez, eles não estavam usando vendas, tendo contato com os objetos a medida em que o conteúdo ia sendo explicado. Após esse momento, dividimos a turma em quatro grupos, cada grupo deveria escolher uma pessoa para ficar vendada. A pessoa vendada ficaria no meio da roda formada pelo restante do grupo e iria dançar conforme a música. A função dos seus colegas era não deixar a pessoa se machucar. Nessa atividade foi possível observar que alguns grupos estavam levando a atividade à sério e fazendo tudo conforme as orientações, por outro lado, alguns alunos estavam tendo atitudes que acabavam machucando quem estava no meio e os colegas ao redor. Percebemos que não seria possível prosseguir com a atividade e retornamos à roda para conversar com a turma sobre essas atitudes, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. O trabalho junto às crianças é lúdico, criativo, mas também demanda intervenções para avaliação e mediação de conflitos. O Estágio nos permitiu perceber muitas nuances da sala de aula que contribuem e que dificultam o trabalho com a linguagem teatral na escola.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência foi possível pois o planejamento do proje-

to já previa um trabalho inclusivo. Assim, a nossa proposta foi pensada para todas as crianças, de forma a adaptá-la caso houvesse necessidade, respeitando sempre os limites e individualidades de cada pessoa.

Nessa experiência, percebemos a necessidade de um olhar diferenciado para cada aluno. É necessário entender que as crianças estão em fase de desenvolvimento e formação de personalidade, sem esquecer do contexto na qual estão inseridas em um ambiente fora da escola. Se faz imprescindível atuar de forma objetiva, ensinando os limites de cada um, o respeito e cuidado com o corpo do outro, além de outros aspectos que precisam ser retomados para que a atividade prossiga de modo seguro, motivado e significativo, a fim de cumprir o papel de formação no qual estamos inseridos ao adentrar uma sala de aula para lecionar.

Imagem 06: Reunião presencial realizada com o coordenador do projeto para discutir nossos resultados



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2023.

Como atividade final do projeto, sis-

tematizamos um relato de experiência para compartilhar essa prática em um seminário de extensão que foi aberto ao público interno e externo da Universidade. Tivemos a oportunidade de apresentar nosso trabalho e conhecer as propostas que foram implementadas por outros estagiários em diversas turmas. A reflexão sobre a prática pedagógica no Teatro pelo viés da multissensorialidade marcou esse momento, no qual dialogamos com nossos colegas e com professores da rede pública de ensino que estiveram presentes no evento de encerramento das ações do projeto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no ensino de Arte, especificamente de Teatro, como uma prática multissensorial foi desafiador e nos permitiu ampliar a visão desse ensino na escola. Muitas questões atravessam esse universo que, em uma primeira análise, nos coloca em uma posição de impossibilidade, devido às intensas práticas teatrais corporais. Porém, na pluralidade cultural em que vivemos, é necessário redescobrir novas formas de ensinar e aprender, independente de qual linguagem esteja sendo trabalhada. O teatro é para todos e vem para ressignificar e desconstruir as posições personificadas na qual somos postos.

A educação inclusiva é um pilar essencial para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, e trabalhar a multissensorialidade abre portas para

perceber o mundo ao seu redor, o seu próprio corpo, o corpo do colega, o espaço, os sons, e principalmente, faz com que se desenvolva o olhar sensível em uma perspectiva geral.

Trabalhar com essas crianças o teatro multissensorial, trazendo bases do Teatro Oriental Japonês, ampliou nossa visão para as possibilidades que existem dentro do ensino de Teatro na escola, pois inúmeras vezes ficamos presos aos padrões de ensino e não nos damos conta do que podemos fazer para transformar a prática educativa de forma a abarcar um outro olhar sobre os assuntos. Assim, é de suma importância incitar aos alunos, dentro da graduação, a importância de se pensar o teatro por outro olhar, dando a oportunidade de conhecer e desenvolver projetos que abarquem um teatro livre e para todos.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas políticas. Editora Cosac Naify, 2014.

CORDEIRO, Sandro da Silva. **Caderno faça e conte**. 2020. 350 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação, Sedis-Ufrn, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

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

KUSANO, Darci. **Teatro Tradicional Japonês**. Fundação Japão em São Paulo, Fevereiro, 2013. Disponível em: https://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2013/03/teatro_tradicional_japones.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI)**. Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta>. Acesso em: 22 de mar. de 2023

SARRAF, Viviane. Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência - Benefícios Para Todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, Nº 6, junho de 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. Tradução: Ingrid Koudela SP: Perspectiva, 2007.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. Tema de pesquisa: limites e possibilidades no Ensino Fundamental. Natal: NEI-CAP/UFRN, 2012.

Cadernos de estágio

Crianças em cena: percepções sonoras, visuais e táteis no jogo teatral

Jonas dos Santos Araújo¹

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto²

Jefferson Fernandes Alves³

Informações

1 Estudante do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista de apoio técnico do NEI-CAP/UFRN.

2 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e supervisor de estágio no NEI-CAP/UFRN.

3 Professor do Centro de Educação e do Estágio Supervisionado em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Como citar este texto

ARAÚJO, J. dos S. ; NETO, R. B. de O. ; ALVES, J. F. . Crianças em cena: percepções sonoras, visuais e táteis no jogo teatral. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38655](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38655).



1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROJETO CORPO, ARTE E MULTISSENSORIALIDADE

O presente trabalho consiste em um relato de experiência referente à realização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores III do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O referido estágio ocorreu na turma 4 da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da UFRN (NEI-Cap/UFRN). As atividades desenvolvidas estavam vinculadas ao projeto Corpo, Arte Contemporânea e Multissensorialidade, coordenado pelo Professor Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (NEI-Cap/UFRN) e Professor Jefferson Fernandes Alves (CE/UFRN). Por meio da articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o projeto nos conduziu na busca pelo aprofundamento de um estudo mais sensível do mundo, ancorado em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, investigamos e experimentamos a consciência corporal de si e dos outros. As práticas desenvolvidas fundamentam-se no estudo da Fenomenologia⁴, criando uma ponte entre jogos teatrais e a acessibilidade para todos e todas, de forma multissensorial.

Essa experiência nos permitiu investigar o teatro de forma a produzir e

contextualizar as atividades, mantendo o foco no desenvolvimento criativo, na escuta coletiva, na inclusão do grupo e de si no processo de jogar, se divertir e se perceber dentro de um espaço teatral criado pelos próprios indivíduos. Além disso, foi possível vivenciar o fazer teatro na prática a partir de jogos e improvisos que os possibilitaram o acesso a memórias para a construção de personagens.

2. A PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE O CORPO, A ARTE E A MULTISSENSORIALIDADE

2.1 Encontros de estudos

As atividades iniciais do projeto que acolheu a realização do nosso estágio foram encontros de estudos de pesquisas que discutem a interface *Corpo, Arte Contemporânea* e *Multissensorialidade*. Participamos de reuniões semanais, via *Google Meet*, que tínhamos com apresentações de temáticas relevantes à nossa formação, mediadas pelos professores pesquisadores que atuam no projeto. O contato com as pesquisas dos professores, bem como, estudos de autores de referência nas discussões propostas foram fundamentais para compreender o lugar em que estávamos inseridos e as possibilidades artísticas e inclusivas que poderíamos delinear nossas propostas de intervenção.

⁴A fenomenologia de Merleau-Ponty é uma abordagem filosófica que se concentra na percepção e na experiência humana. O autor defendia que a percepção não se resume a uma questão de processos mentais, mas também envolve o corpo e a interação com o mundo ao nosso redor.

No primeiro encontro, mediado pelo professor Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, tivemos a apresentação da Proposta Pedagógica (2022) do NEI-Cap/UFRN para que entendêssemos como se dá a estruturação das atividades curriculares da escola e as relações pessoais e profissionais entre alunos, professores e profissionais. Foram abordados os conceitos de Criança, Infância, Currículo e Educação Inclusiva.

No segundo encontro, adentramos os estudos da Corporeidade, e conhecemos as contribuições do filósofo Merleau-Ponty para pensar a vida e a arte, a partir dos estudos da fenomenologia e estesiologia. Mediante uma aula expositiva dialogada com o tema *O Corpo em uma Perspectiva Fenomenológica na Arte Contemporânea*, tivemos como fonte de pesquisa o artigo *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*, de Terezinha Petrucia da Nóbrega (2008), sendo mediado pelo professor Rivaldo Bevenuto.

No nosso terceiro encontro as professoras Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan, Sara Maria Pinheiro Peixoto e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira discutiram acerca da linguagem teatral⁵ na infância usando como exemplos atividades sensoriais

desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. E no nosso quarto e último encontro remoto a aula expositiva dialogada foi conduzida pelos estagiários, onde pesquisamos e expomos nossos conhecimentos sobre o artigo *Acessibilidade Cultural Para Pessoas Com Deficiência – Benefícios Para Todos*, de Viviane Panelli Sarraf (2018), trazendo pontos importantes para a discussão sobre a necessidade da acessibilidade e da inclusão não apenas na área teatral e em sala de aula, mas em todos os lugares. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) afirma que “acessibilidade é o direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (LBI, 2015, artigo 53). Pensar esse conceito de acessibilidade no ensino de Arte nos provocou reflexões importantes a serem consideradas no planejamento da prática pedagógica, considerando a linguagem teatral junto às crianças.

Além de dialogar com os professores do NEI sobre essa temática, também estabelecemos relações dialógicas com a equipe docente de uma escola pública da rede municipal de ensino de Natal, que também participava dos encontros virtuais, via ação de extensão. Esse mo-

5 O projeto Corpo, Arte Contemporânea e Multissensorialidade foi desenvolvido em parceria com o projeto Linguagem Teatral na Escola da Infância, coordenado pelas professoras Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan, Sara Maria Pinheiro Peixoto e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira.

mento foi muito significativo e possibilitou trocas de saberes e fazeres entre professores em formação inicial e professores em formação continuada.

3. O ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Observação e planejamento

Após conclusão dos estudos teóricos, os estagiários foram organizados em grupos e distribuídos em turmas do Ensino Fundamental da escola. Em nosso caso, realizamos a intervenção pedagógica de forma individual, pois no decorrer da participação no projeto iniciamos a atuação como bolsista de apoio na turma 4 da Educação Infantil nessa escola campo de estágio. Sendo assim, a etapa de observação da turma já estava consolidada. A turma 4 da Educação Infantil (2023) era composta por 23 crianças, 2 professoras⁶ e 1 bolsista, dentre as 23 crianças, duas tinham Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante disso, partimos para o planejamento da intervenção. Elaboramos um plano de aula com propostas que pudessem ser acessíveis e inclusivas para todas as crianças da turma 4, utilizando os temas que estudamos e discutimos em reuniões ao longo do estágio,

fazendo uma conexão com jogos teatrais que já havia participado em aulas do componente curricular *Jogo e Cena I*⁷ do curso de Licenciatura em Teatro da UFRN. Também tomamos Viola Spolin (2001) como referência teórica. Com o plano elaborado, apresentamos a proposta às professoras regentes da turma e ao supervisor para receber orientações e avaliar se estava de acordo com os alunos e com o tema discutido. Obtive respostas positivas de ambos e elogios à sequência didática pensada para o grupo de crianças. As professoras me concederam alguns horários para a realização da aula, pois entendendo o perfil da turma, bem hiperativa, seria necessário realizar o plano em uma sequência didática. O retorno e apoio das professoras e do supervisor foram muito importantes para validar a proposta elaborada. Inicialmente, foi um desafio planejar sem uma dupla ou grupo de estágio, mas diante desse apoio dos professores, nos sentimos acolhidos e confiantes, pois já conhecíamos a turma e sabíamos como eles agem em sala de aula. O desafio, após o planejamento, seria colocar o plano em prática e descobrir se a turma iria acolher as propostas e se divertir participando da aula.

6 A turma tinha como titulares as professoras Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan e Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade

7 EMENTA JOGO E CENA I: Introdução ao jogo como fenômeno cultural com ênfase nos elementos não-verbais da cena. Estudo do jogo dramático e do jogo teatral tomando como princípio a compreensão e a construção dos elementos da cena, desenvolvidos a partir das relações do corpo com o espaço, com o outro e com o imaginário do(a) ator/atriz. Deve-se abordar também a construção de uma prática pedagógica a partir dos jogos e exercícios vivenciados ao longo do processo e desenvolver reflexões sobre educação especial, levando-se em conta as particularidades de cada indivíduo.

3.2 Intervenção

A intervenção foi pensada a partir das discussões e estudos dos textos e do tema de pesquisa da turma: “Bicho misterioso”. Para delinear a sequência didática nos fundamentamos no estudo dos textos *Corpo e Desenho: a expressão da linha no registro gráfico de alunos videntes e com deficiência visual*, de Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto e Jefferson Fernandes Alves (2017) e *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*, de Viola Spolin (2001).

Na escola é muito comum a presença de diversos répteis, tanto na área do parque da Educação Infantil como na área do parque do Ensino Fundamental, por se tratar de um local com muitas árvores e mata ao redor. O Tema de Pesquisa da turma 4 se deu pela curiosidade das crianças ao se deparar com uma iguana no parque da Educação Infantil, então muitos diziam se tratar de um sapo, um camaleão, uma lagartixa e outros até diziam ser mesmo uma iguana. As professoras começaram a estudar junto com as crianças diversos desses animais até chegar à conclusão de que o bicho misterioso era realmente uma iguana. Segundo Victor (2012, p. 58) “O mais importante é que, com o tema de pesquisa, as crianças podem compartilhar o que já sabem e o que querem saber e, de outro lado, o professor pode ensinar o que elas precisam saber.” Sendo assim, a sequência didática foi pensada e planejada para que houvesse um

diálogo entre nossas pesquisas, experiências e as pesquisas realizadas pela turma 4, até aquele momento. Mediante esse contexto, propusemos os seguintes objetivos:

3.2.1 Objetivo Geral

- Explorar as percepções sonoras, visuais e táteis, por meio da realização de aulas práticas e teóricas, baseadas na multissensorialidade, com crianças do Núcleo de Educação da Infância, a fim de colaborar para os estudos da pedagogia teatral e da inclusão.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Vivenciar o fazer teatral na prática a partir de jogos e improvisos com o objetivo de acessar memórias para a construção de personagens.
- Explorar o desenvolvimento criativo, na coletividade e na inclusão no processo de jogar e fazer teatro.
- Integrar o grupo no processo de criação e investigação do teatro, buscando sempre a acessibilidade para todos e todas.

A escola tem um prédio da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental, intercalados por corredores que passam pelos parques, quadra de esportes e outros espaços de convivência. Nesse sentido, foi necessário deslocar a turma de um prédio para o outro, onde encontrava-se o Laboratório de Música e Movimento (LAMM), local previsto para realização da aula. Nossa proposta con-

templava a exploração da corporeidade das crianças por meio de suas percepções sonoras, visuais e táteis. Segundo Oliveira Neto e Alves (2017, p. 848) “o corpo tem papel fundamental na aprendizagem, pois seu movimento e sua expressão produzem interpretações e apropriações de conhecimentos na interação entre os pares”. A sequência didática previa quatro momentos, que serão descritos a seguir:

- **1º momento:** Chegada/aquecimento/apresentação

As crianças andaram pelo espaço experimentando os planos alto, médio e baixo, alterando a velocidade a partir dos nossos comandos verbais. No decorrer do exercício, uma bolinha foi acrescentada ao aquecimento como forma de apresentação de seus nomes, fazendo-os pensar e trazendo ao corpo algum objeto, falando seus nomes e “se transformando” nesse objeto.

Figura 01: Crianças explorando os planos alto, médio e baixo com seus corpos.



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

- **2º momento:** Jogo do desmaio falso

Um número foi dado a cada criança e, ao caminharem pelo espaço, um determinado número era chamado pelo mediador e o aluno chamado pelo número levantava os braços, soltando um grito como se estivesse desmaiando e se jogava ao chão lentamente, fazendo com que o grupo fosse ao seu encontro para segurá-lo.

- **3º momento:** Jogo guiando meu carrinho

Os alunos formaram duplas a partir dos números dados no jogo anterior e, com as duplas formadas, um deles foi vendado e o outro começou a guiá-lo como se fosse seu carrinho, tocando em seu ombro esquerdo para ir para o lado esquerdo e em seu ombro direito para ir para o lado direito, dando um toque leve no nariz para o “carrinho” buzinar; para que não houvesse colisão, o guia soltava a mão de seu carrinho fazendo-o parar. As duplas alternavam entre guia e carrinho.

Figuras 02 a 06: Crianças experienciando o jogo do carrinho.





113

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

4º momento: Jogo da imitação a partir do tema de pesquisa “bicho misterioso”

Dois espaços foram demarcados na sala, um em forma triangular e outro retangular, cada um contendo um nome de um bicho misterioso estudado pela turma como Tema de Pesquisa. Eles andaram pela sala e, quando nos ouviam falar “para”, entravam em algum desses espaços. Enquanto isso, uma música com o tema do bicho tocava e as crian-

ças que estivessem no local correspondente à música imitavam esse bicho, enquanto a outra parte observava, como se fosse plateia. Nesse último jogo, em determinado momento, eles se dispersaram um pouco e fugiram da proposta, passando a invadir o espaço dos outros colegas, mas, acreditamos que isso se deu pelo cansaço dos jogos anteriores e por essa liberdade criativa que eles gostaram tanto de experimentar ao longo de toda a aula. O diálogo com o Tema

de Pesquisa foi bem aceito, reforçando o que afirma Victor (2012) quando diz que “geralmente, os alunos ficam muito entusiasmados com a pesquisa, aprendem com muita diversão e curiosidade e passam a conhecer melhor o mundo.”

Figuras 07 e 08: Crianças imitando bichos misteriosos.



114

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

3.3 Avaliação

Ao finalizarmos a proposta, convidamos a turma para sentarmos em roda e conversarmos sobre os jogos. Perguntamos a cada criança o que tinham achado da aula e qual dos jogos gostaram mais. A maioria disse que gostou da aula e o jogo mais comentado foi o do carrinho. Após esse momento, uma folha de papel foi dada ao grupo para que fizessem um desenho de si e dos colegas dentro do jogo que mais gostaram. Quando terminaram o desenho, junto às professoras, pedimos para que nos dissessem o que desenharam ou algo sobre o desenho para que escrevêssemos na parte inferior da folha.

Figura 09 a 20: Registro de alguns dos desenhos feitos pelas crianças da turma 4

115

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

As crianças se divertiram muito durante os jogos, foram bastante participativas e se propuseram a jogar sem julgamentos. Demonstravam interesse e motivação pela experiência de uma aula que dava liberdade para que criassem e fizessem “do seu jeito”, mas, claro, entendendo que no jogo também existem regras. Sentimos dificuldades

para trazer as duas crianças com autismo para o jogo, mas, ainda assim, elas demonstraram gostar de estar naquele ambiente, embora não consigamos mensurar se seria pelos objetos musicais presentes na sala ou pelo fato de se sentirem bem em meio à alegria e ao movimento que tomava conta do lugar. De fato, pareciam estar à vontade, pois

se tratava de crianças que tinham fugas constantes da sala em busca de elementos de seu interesse em outros espaços.

4. A EXTENSÃO: O RELATO DA EXPERIÊNCIA

Ao fim de toda essa experiência, recebemos o convite do nosso supervisor Rivaldo Bevenuto para a apresentação dos nossos relatos no *Seminário Corpo, Arte e Multissensorialidade: Relatos de Estágio Supervisionado* no NEI-CAP/UFRN, que aconteceu no auditório do NEPI ao final do segundo semestre letivo de 2023.

Figuras 21 e 22: Registros fotográficos do Seminário final do projeto no auditório do NEPI.



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Foi muito prazeroso poder ouvir os relatos dos nossos colegas sobre suas vivências, alegrias e dificuldades com as turmas do Ensino Fundamental, porque todos e todas falavam com entusiasmo sobre essa rica experiência com as crianças, que foi de muito aprendizado não só para elas, mas também para nós e, todo esse aprendizado nos faz querer crescer na profissão e buscar o melhor caminho para, futuramente, atuarmos da melhor forma possível dentro e fora de sala de aula. Como evento de extensão aberto à comunidade interna e externa, tivemos a oportunidade de dialogar sobre as nossas experiências com estudantes de outros cursos de graduação e professores da rede pública de ensino. O projeto conseguiu articular em diversos momentos o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o aprendizado, a receptividade, a troca e as experiências que vivenciamos no Estágio Supervisionado de Formação de Professores III, em planejamento com os supervisores e em sala de aula, com as crianças e professores responsáveis, é importante salientar que as dificuldades que encontramos para a realização da nossa intervenção pedagógica foram pouquíssimas, pois nos sentimos acolhidos e compreendidos enquanto estagiários dentro daquele ambiente escolar que nos permitiu observar, analisar, perceber e planejar

uma aula que fosse inclusiva, acessível, afetuosa, sensível e prazerosa de estar. Nessa perspectiva, consideramos que os objetivos propostos foram alcançados.

Participar do projeto *Corpo, Arte Contemporânea e Multissensorialidade* nos trouxe uma valiosa experiência através do pensar com sensibilidade, nos permitindo levar todo esse aprendizado para a vida pessoal, acadêmica e para o nosso futuro profissional, nos permitindo compreender a importância de um olhar mais sensível sobre a inclusão de estudantes com deficiência tanto no âmbito escolar quanto na sociedade em que vivemos. Essas barreiras devem ser quebradas, destruídas e reconstruídas para que haja igualdade e inclusão para todos, fazendo assim um mundo com mais oportunidades artísticas, culturais, profissionais, sociais e participativas de toda a comunidade.

Passar por todo o processo de estágio do NEI-CAP/UFRN foi muito positivo, pois nos ajudou a viver essa experiência de forma intensa e com foco em nossa futura atuação e formação profissional. É importante sabermos como lidar com as diversas situações que podem ocorrer no cotidiano escolar, assim como também conviver com alunos e profissionais, a fim de compreender suas diversidades e suas questões sociais e individuais. Concluímos essa experiência sendo afetados pelas transformações proporcionadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no

contexto do estágio supervisionado de formação de professores de Teatro em uma escola pública que preza pelo ensino inclusivo, acessível e de qualidade para todas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 13, n. 2, p. 121-128, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJk-zJ77wqK6XCvHFwsqSD/?lang=pt>.

OLIVEIRA NETO, R. B.; ALVES, J. F. Corpo e desenho: a expressão da linha no registro gráfico de alunos videntes e com deficiência visual. In: SILVA, E. N.; IBIAPINA, I. M. L. M.; ARAÚJO, F. A. M.; ALBUQUERQUE, M. O. A. (orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em educação**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2017. v. 1, p. 847-855.

SARRAF, V. P. Acessibilidade Cultural Para Pessoas com deficiência – benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, Nº 6, p. 23-43. Junho, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/587704260/ACESSIBILIDADE-CULTURAL-PARA-PESSOAS-COM-DEFICIENCIA-BENEFICI>

CIOS-PARA-TODOS.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Koudela. S. P.: Perspectiva, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI)**. Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta>.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Tema de pesquisa: limites e possibilidades no Ensino Fundamental**. Natal: NEI-Cap/UFRN, 2012.

Cadernos de estágio

Trajetórias, criação e impressões em Artes Visuais no estágio supervisionado

Larissa da Silva Saldanha Lima¹

Maria da Conceição de Oliveira Andrade²

Informações

1 Graduada em Artes Visuais - UFRN. E-mail: saldanhalarissa@outlook.com.br

2 Pedagoga, Doutora em Educação, docente do NEI-CAP/UFRN. E-mail: conceicao@nei.ufrn.br

Como citar este texto

LIMA, L. da S. S. .; ANDRADE, M. da C. de O. . Trajetórias, criação e impressões em Artes Visuais no estágio supervisionado. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38699](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38699)



Durante o Curso de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvi as atividades de estágio no NEI-Cap/UFRN – Núcleo de Educação da Infância Colégio de Aplicação da UFRN. Foi nessa instituição onde iniciei meu estágio obrigatório. Inicialmente com o estágio I, tive a oportunidade de observar o funcionamento de uma escola, conhecer os alunos e fazer observação do cotidiano da escola. No estágio II, além de observações, pude desenvolver as aulas junto às turmas. Durante esse percurso, trabalhamos expressões artísticas como a linguagem da fotografia na turma do 3º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, em 2023. Por ter sido uma experiência gratificante, bastante rica e por ter desenvolvido uma relação de proximidade com as crianças, optei por continuar nessa instituição e com a mesma turma em 2024 (4º ano), na qual desenvolvi o estágio obrigatório III.

O NEI-Cap/UFRN é uma escola de aplicação que tem como função contribuir com a formação inicial dos estudantes de cursos de licenciaturas, além de ter uma proposta pedagógica que valoriza as artes, respeitando o processo criativo dos alunos. Essa condição, faz a escola ser reconhecida como referência na educação das infâncias, se destoa bastante da maioria das propostas de ensino desenvolvidas no âmbito escolar que estamos acostumados. Sendo assim, essa experiência torna-se distinta

da realidade que temos conhecimento e da minha vivência, tanto como aluna quanto como professora em formação.

Ademais, por ser uma escola com uma demanda grande de estagiários, em todo semestre, há uma proposta de formação para o estagiário. Eles dispõem de um maior suporte para o desenvolvimento e aprendizagens na docência. Sendo a prática somada aos nossos conhecimentos teóricos em artes. Antes de começar o estágio na sala, somos apresentados ao espaço escolar para conhecer a estrutura, a organização do trabalho pedagógico, das salas e de outros ambientes. A coordenação de estágios desenvolve um ciclo de estudos, nos quais se aborda o projeto pedagógico da escola, a história da escola, a forma como se trabalha e a metodologia.

Os conteúdos relacionados a artes visuais são os elementos da linguagem, como pinturas, colagem, gravuras, fotografia, cores, texturas, ilustrações de obras literárias, teatro, dança, folguedos tradicionais, processos de criação e materialidade. Esses conteúdos são trabalhados por meio de atividades diversas, numa perspectiva de valorização da cultura na infância, seguindo as orientações da Abordagem Triangular, criação de Ana Mae Barbosa. Diante disso, a triangulação passa a ser o norte para orientação do trabalho com artes no NEI, estabelecendo a interdisciplinaridade nos diversos campos de conhecimento por meio do Tema de Pesquisa.

Com isso, se possibilita a realização de aulas de campo em galerias de arte, em museus da cidade e visitas virtuais. Além de diálogos/entrevistas com artistas locais e nacionais, releituras das obras, exploração de diversos suportes, apreciação e expressão, também com a utilização de recursos pedagógicos didáticos/tecnológicos. Um outro aspecto importante que se leva em consideração é a ludicidade, por exemplo: brincar de fazer tintas artesanais, pintar o copo, brincar de faz de conta/jogos teatrais, de criar histórias e fazer encenação, produzir coreografias coletivamente.

Diante disso, as crianças demonstram bastante interesse pelas atividades propostas em artes. Elas gostam de explorar artes visuais e outras linguagens artísticas, como: jogos teatrais, dança, música, teatro, e de criar usando diversas técnicas, como por exemplo: dobraduras, impressão, pinturas, modelagem com massa ou argila e de apreciar obras de arte. As crianças também demonstram curiosidade pela vida dos artistas e suas obras de arte. Gostam de fazer exposição na escola para as crianças de outras turmas e seus familiares. A respeito da realização da avaliação dos alunos em artes, primeiramente, busca-se entender o que os mesmos já sabem sobre artes, com a intenção de proporcionar novas aprendizagens sobre as artes visuais. Nesse processo de leitura e apreciação das obras artísticas e culturais, considera-se a criança como o res-

ponsável pelo seu processo criativo nas linguagens artísticas, com autonomia e protagonismo. Além disso, são propostos momentos de conversas e diálogos para saber quais os conhecimentos e características relacionadas a cada arte, os tipos e estilos estéticos, bem como conhecer a disponibilidade da criança em expressar sentimentos acerca de suas experiências estéticas e suas opiniões de forma reflexiva, junto com uma proposição de criações artísticas.

Como dito anteriormente, a formação dos professores não é na área de artes visuais, portanto, eles destacam a contribuição dos estagiários como uma possibilidade de conhecer mais acerca das linguagens artísticas, sendo tais momentos formativos importantes não só para as crianças, como também para os professores. Ao que se relaciona com esse assunto, a professora destaca como um ponto negativo não poder participar das atividades do grupo de pesquisa em arte no NEI, em que as reuniões acontecem no horário em que ela atua no ensino fundamental. Além disso, outro ponto negativo é a falta de materiais didáticos na escola, onde muitas vezes os materiais não constam no pregão para solicitar a compra. Como pontos positivos ela destaca o envolvimento das crianças pelas artes e a disponibilidade do espaço físico do Laboratório de arte.

Com a abordagem metodológica “Tema de Pesquisa”, o tema é desenvolvido através da curiosidade das crian-

ças e, conforme é trabalhado em sala de aula, os professores trazem os componentes curriculares que se relacionam com o tema estudado. Dessa forma, a escola inclui o componente de Artes Visuais no currículo e, com isso, além de alguns docentes que já têm formação em artes, outros professores incluem a arte na própria rotina dos alunos, pensando nessa prática por meio de projetos de extensão. Portanto, existem grupos de trabalhos que se aprofundam no ensino de artes.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, possibilitamos a vivência de diversos estudantes na sala de aula. Na Proposta Pedagógica do NEI (2022) é declarado que:

Elas são ativas nos espaços em que vivem, produtoras de culturas, participam coletivamente de trocas e interações e, por meio de suas relações, transformam a sociedade. São competentes e capazes de interpretar a sociedade, os outros, a si mesmas, a natureza, o pensamento e os sentimentos e apresentam necessidades não universais, pois são situadas histórica e socialmente. (NEI-CAP-UFRN, 2022)

Com esse papel principal das crianças, o professor se torna o organizador, ficando responsável por planejar as aulas de acordo com o interesse dos alunos. Pelo desenvolvimento do tema de pesquisa, o professor também é a pessoa responsável por ligar o tema com os componentes curriculares e as necessidades de aprendizado da turma, porém, caso haja demanda de projetos que não se relacionam ao tema, o professor tem a liberdade de trabalhar em

paralelo outras questões.

Devido ao NEI desenvolver os conteúdos relacionados ao tema de pesquisa, o projeto de atuação do estágio foi elaborado também dialogando com o tema de pesquisa proposto. A turma na qual o estágio foi realizado, o quarto ano, deu início com o tema “Brasil”, onde eles estão estudando tanto a geografia, localização dos estados e cidades, como os recursos naturais, a flora e a fauna. Portanto, tendo a gravura como um assunto com uma forte relação com o Brasil, principalmente a região nordeste, ela foi escolhida como tema principal para as aulas de artes.

A turma demonstrou um maior interesse em aulas mais práticas do que expositivas, então foi pensado em focar nas práticas artísticas envolvendo a gravura, apenas com uma breve introdução a história. Na gravura temos diversas técnicas distintas que podem ser desenvolvidas ou reformuladas em sala de aula, com materiais mais acessíveis, e é um tema que muitas vezes não é tão aprofundado nas escolas, onde se fala sobre a xilogravura, porém acaba negligenciando os outros processos de gravura que existem.

O progresso das aulas ocorreu, inicialmente, com o desenvolvimento teórico para abordar o conceito de gravura. Após uma conversa inicial, os alunos puderam apreciar uma diferentes tipos de gravura, conhecer o que é uma gravura e sua história, diferentes técnicas,

materiais e diferentes tipos de gravuras. As aulas teóricas muitas vezes acabam se tornando cansativas e, por ser uma turma bastante agitada e que gosta de participar das aulas, a estratégia usada para contornar essa situação foi tentar incluí-los nas aulas. Sempre que possível fazendo perguntas norteadoras e deixando que eles imaginassem as respostas, antes mesmo de começar a explicar determinado conteúdo.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os objetivos trabalhados foram: **(EF15AR05)** Explorar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. **(EF15AR06)** Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. **(EF45AR28RN)** Dialogar e analisar sua criação e as dos colegas, respeitando e valorizando as produções artísticas.

Durante o processo de desenvolvimento do plano de aulas, foram listados diferentes processos de gravuras interessantes para que os alunos desenvolvessem dentro de quatro aulas. Os processos escolhidos foram o da xilogravura, litogravura e a serigrafia, além das aulas específicas para desenvolver esse tipo de gravura, foi pensada uma aula onde os alunos pudessem entender como funciona a técnica. Diferente do que eles estão acostumados, caindo a tinta diretamente no papel, eles terão que passar a tinta em uma superfície e

depois colocar no papel.

Para apreciação das crianças deixamos à disposição gravuras, como goivas e matrizes, em que eles poderiam tocar e observar de perto durante a explicação, além de gravuras de produção artística de autoria própria, para que os alunos também pudessem se inspirar. Recorremos a vídeos sobre o assunto, que possibilitaram uma maior vitalização dos materiais e processos e facilitam para deixar a aula mais dinâmica, sem ser apenas com o professor falando. No planejamento da aula teórica, que estava para ser desenvolvida em um dia, porém ao decorrer da sua execução, e observando o engajamento dos alunos, acrescentou-se mais uma aula para aprofundar ainda mais o conteúdo.

A primeira aula foi desenvolvida pensando no processo da litogravura. Ao decorrer do planejamento, as diferentes técnicas de gravuras foram adaptadas para a realidade dos alunos e também dos materiais da escola. Para isso, foi trocada a pedra por bacias que coubessem uma folha A4, onde os alunos pudessem colocar a tinta e desenvolver a pintura que eles imaginaram. Para o primeiro momento de prática, as crianças ficaram livres para escolher sobre o que gostariam de fazer. Como também não tinham bacias suficientes para todos usarem individualmente, a sala foi separada em grupos e eles pensaram junto com o grupo sobre o tema a ser desenvolvido.

Dessa forma, os alunos escolhiam o tema em grupo, depois pintavam na bandeja e passavam a pintura colocando o papel por cima. Durante todo o processo, foi possível observar a dinâmica da turma com relação aos grupos e decisões do tema. Além deles trabalharem em conjunto com a pintura, alguns grupos entraram em acordo, uns com tranquilidade e outros não, porém conseguiram resolver entre eles. Também foi possível observar um estranhamento relacionado a passar a tinta primeiramente em uma superfície e depois no papel, eles começaram a se questionar e a perceber que a pintura, ao passar para o papel, não ficava da mesma forma e a entender que a quantidade de tinta influenciava no resultado final, uma observação bastante importante também para as próximas práticas.

Na segunda aula foi desenvolvida a “gravura” com as plantas, onde eles utilizaram folhas, flores e galhos como matriz. Para essa aula, escolhemos um tema junto a turma, em que foi o tema da natureza, exatamente pelo tema de pesquisa também ter essa relação. Como na aula anterior, ocorreram estranhamentos com relação a quantidade de tinta, foi retomado esse ponto e eles puderam colocar em prática.

A terceira aula, em que foi pensada no planejamento com a técnica da xilogravura, foi adaptada para a isogravura, por ser um material mais acessível e por se tratar de uma turma do fundamental,

onde lidar com as ferramentas da xilogravura não seria viável. A isogravura também foi pensada como uma das últimas aulas devido ao fato de os alunos já terem realizado outras experimentações e esclarecido boa parte das dúvidas e dificuldades nas aulas anteriores, o que possibilitou que eles desenvolvessem seus trabalhos com mais confiança. Diferente das aulas anteriores, nessa eles teriam que preparar a matriz com o desenho e fazer o desgaste do isopor antes de passar a tinta, então foi dado ênfase nesse ponto, uma vez que eles já estavam habituados com os outros passos praticados anteriormente.

A quarta aula estava planejada para ser trabalhada a serigrafia, porém devido aos materiais e devido a outros acontecimentos que ocorreram no processo do estágio, como a greve, optou-se por desenvolver com eles a exposição que estava planejada, porém foi separado um horário para pensar junto com os alunos o local da exposição e o título. O título escolhido pela turma foi “Gravando com o quarto ano”. A exposição ocorreu em conjunto com outra estagiária de arte que também estava atuando no mesmo ano e trabalhou colagem com eles, então também foi escolhido um título geral para exposição que ficou “O mundo das artes: Gravado e Colado”

Para a exposição, as famílias foram convidadas e os alunos puderam além de ter esse momento de apreciação das obras, apresentar para seus pais e fami-

liares. Por ser também a finalização do estágio e estarmos com eles durante um ano e meio, fizemos um momento de confraternização, onde cada um levou um lanche e pudemos concluir o estágio. Por ser uma turma do ensino fundamental I, com alunos de 8 a 9 anos, eles são bastante agitados, essa característica influencia bastante na dinâmica da sala de aula, fazendo com que as aulas precisem sempre provocar o interesse da turma e trazer a atenção para o conteúdo abordado, sendo o maior desafio na hora da elaboração e na aplicação das aulas. Diante disso, as aulas foram produzidas pensando em estratégias que contornassem essas situações. O Tema de Pesquisa se torna um grande facilitador e aliado no processo de pensar e desenvolver os conteúdos a serem trabalhados na turma, uma vez que esse tema principal funciona um ponto norteador dos assuntos a serem abordados e também por ser um conteúdo de interesse dos alunos, fazendo com que eles participem mais das aulas e tenham maior curiosidade sobre o assunto.

As aulas de artes, especificamente as práticas, acabam tomando muito tempo para a sua preparação: dividir materiais, arrumar a sala, distribuir as mesas e cadeiras, entre outros, além da organização final, principalmente quando envolve tinta, pois a sala e os materiais precisam estar limpos ao final. Isso nos faz refletir sobre a importância de uma sala específica para aula, como o ateliê

de artes. A escola está acostumada a receber estagiários e contar com espaços e materiais para o desenvolvimento das aulas, também proporciona que diversas aulas possam funcionar tranquilamente, sem se limitar por falta de materiais ou espaços necessários para o desenvolvimento. Sendo esse um ponto de suma importância e bastante facilitador, não só na elaboração do plano de ensino, como no decorrer de todo o estágio.

Mesmo com espaços adequados e fornecimento dos materiais, pode-se perceber a importância de o próprio professor praticar sua criatividade, tanto para adaptação das propostas em sala de aula, para diferentes níveis ou diferentes contextos, como também para o manejo do tempo das aulas, em que muitas vezes não se tem total controle, pois a dinâmica da sala depende bastante da dinâmica dos alunos no dia. Como arte educadores, já estamos habituados a praticar nosso lado criativo, então trazendo isso para sala de aula acaba facilitando o desenvolvimento das aulas e a relação com os alunos. A disciplina de estágio é bastante importante no processo de desenvolvimento do professor, principalmente nas experiências desenvolvidas em sala de aula, por poder ter contato com diferentes turmas e alunos e não “chegar de paraquedas” em sala depois de formado. É importante não só por poder ir pra sala de aula, mas por poder trocar experiências e conversar

com a turma sobre as aulas que cada um está desenvolvendo e sobre acontecimentos durante a semana, com isso ampliar nossa visão para diferentes realidades e modos de trabalhar com os alunos, sendo assim de suma relevância para o nosso desenvolvimento como arte educadores. Além dos conteúdos trabalhados em sala de aula e da apresentação de diferentes abordagens que podemos desenvolver no estágio.

Como toda realidade escolar, encontramos pontos negativos, entre eles destacamos um que também pode ser considerado como um desafio para escola, que é a falta de um professor formado em artes, assim como existe o professor formado em música, para que eles possam ter um suporte maior nesse âmbito. Esse tópico foi abordado tanto pela orientadora do estágio em sua entrevista, como pela proposta pedagógica, onde consta que as linguagens artísticas não aparecem claramente nas perguntas das crianças ao desenvolverem o tema de pesquisa em sala. Portanto, a presença de um professor com formação específica em Artes Visuais auxiliaria no desenvolvimento e na inclusão dessas linguagens artísticas ao tema de pesquisa estudado em sala. É de suma importância considerar, também, que se trata de uma escola que nem sempre tem à sua disposição materiais e recursos.

Particularmente, considero o estágio

uma experiência bastante enriquecedora, pois a oportunidade de ter a experiência de dar aula sendo em um espaço facilitador desse processo, traz uma perspectiva melhor e esperançosa da realidade que encontramos nas escolas hoje em dia, ampliando uma nova visão para o ambiente escolar e suas práticas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Essa obra apresenta a metodologia triangular no ensino de Arte, que envolve a contextualização histórica, o fazer artístico e a reflexão sobre esse fazer

.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base.

Brasília, DF: SEB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI)**. Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta>.

Cadernos de estágio

O mundo colado no papel por meio das artes

Sarah Arianne da Silva¹

Maria da Conceição de Oliveira Andrade²

Informações

1 Graduada em Artes Visuais, UFRN. E-mail: sarah.ariane.047@gmail.com

2 Pedagoga, Doutora em Educação, docente do NEI-CAp/UFRN. E-mail: conceicao@nei.ufrn.br

Como citar este texto

SILVA, S. A. da; SILVA, S. A. da; ANDRADE, M. da C. de O. . O mundo colado no papel por meio das Artes . Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38696](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38696).



Este relato tem como finalidade apresentar a proposta de trabalho do estágio obrigatório, desenvolvido na turma do 4º ano vespertino, no Núcleo da Educação da Infância – CAP/UFRN, em 2024. Com relação à busca pelo local de estágio, ela se deu de forma quase “automática”, mas não foi tão fácil, depois de várias tentativas entrei na segunda chamada do NEI. Minha motivação pela escolha do local foi por já ter estagiado nessa escola nos dois semestres anteriores, conhecer a dinâmica e o funcionamento da abordagem de ensino/aprendizagem dos alunos, como eles são acolhidos e como se dá o processo de aprendizagem. Compreendi que o NEI, de maneira proporcional à formação, ao aprendizado e ao desenvolvimento da criança no contexto escolar e social, conecta-se ao papel político e pedagógico adotado pela instituição.

O NEI-CAP/UFRN se dispõe como campo de estágio supervisionado em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), recebendo estagiários dos cursos de Licenciatura da UFRN. Os alunos participam das oficinas de formação. Esses momentos são destinados ao estagiário para intercâmbio de conhecimentos que fundamentam a prática da instituição. Durante essas oficinas, o aluno poderá conhecer um pouco sobre a história do NEI e sua estrutura física; dialogar sobre as concepções de criança/infância e os processo de desenvol-

vimento e aprendizagem; compreender um pouco sobre a metodologia “Tema de Pesquisa” com o qual trabalham como proposta de ensino/aprendizagem e o trabalho desenvolvido com a inclusão.

O Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP-UFRN parte do pressuposto de que a formação, o aprendizado e o desenvolvimento da criança no contexto escolar e social vincula-se ao papel político e pedagógico assumido pela instituição como mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade; e da participação e apoio da família na gestão política e pedagógica da escola. Para assumir esse papel, a escola define um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais são estruturadas as atividades curriculares.

Os conteúdos de Artes são trabalhados por meio de atividades diversas numa perspectiva de valorização da cultura na infância, permitindo estabelecer conexões entre a arte e as diversas áreas de conhecimento. Nesse sentido, os pressupostos teóricos seguem as orientações da “Abordagem Triangular”, criação de Ana Mae Barbosa, que é objeto de estudo e pesquisa de professores do NEI. Como a própria autora afirma, essa proposta permite designar “os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente sensoriais que são: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização”.

(Barbosa, 1998, p.33).

A partir desses estudos, a triangulação (leitura/apreciação, contextualização e criação/fazer artístico de obras de arte) passa a ser o norte para orientação do trabalho com Artes no NEI, estabelecendo a interdisciplinaridade nos diversos campos de conhecimento por meio do Tema de Pesquisa. As habilidades propostas na BNCC, são trabalhadas em paralelo à Proposta Pedagógica do NEI, que trabalha as dimensões da Arte e suas linguagens. Nesse sentido, possibilita-se a realização de aulas de campo em galerias de arte, aulas de campo em museus da cidade e visitas virtuais, diálogos/entrevistas com artistas locais/nacionais; releituras das obras possibilitando processos de criação/experimentação nas vivências do cotidiano; exploração de diversos suportes; apreciação e expressão, também com a utilização de recursos pedagógicos didáticos/tecnológicos).

De acordo com a BNCC, a leitura é reconhecida no sentido amplo relacionada a apreciação estética ao texto escrito, “[...], mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. (Brasil, 2018, p. 72.)

Tendo em vista que o NEI trabalha com Tema de Pesquisa, ou seja, os alunos apresentam suas ideias e curiosidades para escolher o que irão estudar ao

longo do ano ou do semestre, eles se tornam de certa forma protagonistas dentro da sala de aula, e o professor assume um papel de mediador dessas propostas. Durante o estágio realizado, a turma estudava o tema “Brasil: recursos naturais e diversidade cultural”. Pensando na expressão artística para desenvolver, elegi colagem bidimensional, já que na época estava fazendo um curso de colagem no ateliê do NAC/UFRN. Adaptei o que estava estudando para o Tema de Pesquisa. Em nosso planejamento, elaborei uma sequência de atividades para realizar. Na primeira intervenção foi realizada uma aula introdutória para relembrar alguns conceitos de composição e enquadramento de imagens já estudados no semestre passado, porém importantes para pensar na confecção da colagem. Nas segunda e terceira intervenções, continuamos com alguns tipos de composição, como por exemplo a Regra dos Terços, questionando a turma com a pergunta: “Vocês sabem o que é uma colagem?”. Além disso, mostrei a origem da colagem, exemplos de colagens, e debatemos sobre a apreciação do vídeo sobre o colagista potiguar Gabriel Fernandes, mais conhecido como “Biel”, de Caicó-RN.

Durante essas aulas apresentei obras do colagista Gabriel Fernandes, sempre evidenciando a cultura nordestina. Um dos seus recentes trabalhos foi desenho da Loja Riachuelo, da coleção “Arte de Caicó para o mundo”. Foi de suma im-

portância, para os alunos concluírem que a arte pode transcender o lugar que ocupa e, no caso da colagem, transcendeu a tela e se transformou em roupas. Por fim, para dar início à seguinte aula - a parte prática, perguntei se eles sabiam como fazer uma colagem. Na 4ª intervenção, com a proposição da prática da colagem, os alunos estavam empolgados tanto com as aulas expositivas quanto com a prática. O tema escolhido foi a natureza, propondo a exploração de diversos suportes, apreciação e expressão, também, com a utilização de recursos pedagógicos. O processo criativo/experimentação foi proposto para grupo, eles criaram suas obras, deram um título à ela e assinaram como colagistas. Na 5ª intervenção, dividimos em pequenos grupos, dispomos de materiais diversos para cada grupo criar a sua releitura de obras de Gabriel Fernandes. As crianças desenvolveram a criatividade de forma divertida e realizaram suas composições nas vivências do cotidiano.

Durante o estágio, ficou claro que as crianças demonstram interesse pelas atividades propostas em artes. Elas gostam de explorar artes visuais e outras linguagens (jogos teatrais, dança, música, teatro); de criar usando diversas técnicas: dobraduras, impressão, pinturas, modelagem com massa ou argila e de apreciar obras de arte. Demonstram curiosidade pela vida dos artistas e suas obras de arte. Gostam de fazer exposição na escola para as outras crianças, de

outras turmas, e seus familiares. Destacamos, inicialmente, aspectos positivos como a forma como os docentes buscam saber o que as crianças já sabem sobre artes, com a intenção de propiciar novas aprendizagens sobre as artes visuais nesse processo de leitura/apreciação de obras artísticas e culturais, considerando a criança como a “responsável” pelo seu processo criativo nas linguagens artísticas, com autonomia, como protagonista desse processo. É claro que a mediação que estabelecemos precisa ajudar a criança a conhecer/ampliar determinados conhecimentos sobre os conceitos/conteúdos trabalhados em artes.

O trabalho na área de Artes Visuais, desenvolvido no NEI se destaca pelo envolvimento das crianças com as proposições em torno das artes, bem como pela disponibilidade da escola no que se refere ao espaço físico, pelo fato de ter um Laboratório de Arte. Propondo momentos de conversas/ diálogos para saber quais os conhecimentos/características relacionados a cada arte, tipos/ estilos estéticos, a sua disponibilidade em expressar sentimentos acerca de suas experiências estéticas e suas opiniões de forma reflexiva, bem como a proposição de criações artísticas. No aspecto negativo, destaco a falta de materiais didáticos na escola, muitas vezes os materiais não constam no pregão para solicitar a compra. Vale destacar a contribuição do estágio do curso de artes,

uma vez que participar desses momentos formativos amplia a nossa formação inicial

Diante de tudo o que foi dito, ressalto alguns pontos positivos do NEI em relação ao ensino de artes visuais. Como por exemplo, minha supervisora me deixou à vontade para escolher a técnica que eu iria utilizar para trabalhar com as crianças, me dando muito apoio. Isso foi um ponto extremamente importante para eu me sentir segura em relação ao que ia ministrar nas aulas. E percebemos que o NEI é um local onde a arte é valorizada pelos alunos e pela instituição, uma vez que, ao entrar na escola, o visitante vê diversos trabalhos artísticos feitos pelos alunos de variadas idades, expostos nas paredes e espalhados pelos corredores. Ademais, apesar de existir material disponível, não é o suficiente, ao menos para a minha prática não foi. Esse eu considero um desafio para fluir a aula da maneira desejada pelo professor.

Ao término do estágio, eu e outra colega estagiária de Artes Visuais juntamente com os professores, pensamos em fechar esse ciclo com uma pequena exposição dos trabalhos que nós tínhamos realizado com eles, intitulada “O mundo das artes: gravado e colado”. Em ambos os trabalhos pensamos em fazer artes criativas em que fosse possível expressar os sentimentos dos estudantes. Saber lidar com crianças, se deparar com imprevistos e com algumas

dúvidas e incertezas (no sentido de me questionar se o conteúdo que eu estava levando para elas como proposta de trabalho seria interessante, e receber muitos retornos positivos em relação a isso) foi extremamente gratificante! Vendo as crianças criarem, e se empolgarem com as intervenções foi maravilhoso, pois elas se divertiram e exercitaram a criatividade. Além disso, tive a oportunidade de me aproximar mais delas, talvez pelo método que utilizei de fazer perguntas e não já vir com a aula pronta e apenas explicar. Por isso, esse estágio teve um gosto especial para mim. Além do mais, tive boas orientações. Finalizo este relatório com poucas palavras, porém acredito que haja muita verdade: A arte desabafa. A arte liberta!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI)**. Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta>. Acesso em: 21/07/2024

Cadernos de estágio

A importância da libras como L2 para as crianças ouvintes no NEI: a inclusão pelas mãos

*Silvia Larissa de Oliveira Nóbrega;
Heloisa da Costa Medeiros Flauzino;
Maria Júlia Silva dos Santos;
Flávia Roldan Viana.*

Como citar este texto

NÓBREGA, S. L. de O.; FLAUZINO, H. da C. M. .; SANTOS, M. J. S. dos .; VIANA, F. R. . A importância da libras como L2 para as crianças ouvintes no NEI: : a inclusão pelas mãos. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38694](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38694)



O presente relato de experiência refere-se ao Estágio Supervisionado de Formação de Professores II (Libras), que aconteceu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Núcleo de Educação da Infância (NEI), que foi vivenciado por três alunas surdas do curso de licenciatura Letras/Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos da UFRN.

O Estágio Supervisionado de Formação de Professores II acontece através do desenvolvimento de projetos de intervenção a serem aplicados nas escolas. No curso de Letras - Libras da UFRN, estudantes-estagiários/as elaboram seus projetos nas áreas de atuação: ensino de língua brasileira de sinais (Libras), como L1, para surdos, ou como L2, para ouvintes; e ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. Esses ensinamentos são para alunos/as ou para professores/as da educação básica.

De acordo com Caires e Almeida (2000, p. 222) existem pelo menos nove contribuições consideradas inerentes ao estágio, que são:

[...] construção de uma visão mais realista do Mundo do Trabalho e das perspectivas de carreira [dos estudantes estagiários]; [...] promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional [...]; o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais [...]; aumento das oportunidades de emprego [...]; aumento do “diálogo” entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho [...]; maiores níveis de maturidade e de auto-confiança dos alunos [...]; atenuar do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho [...]; desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de

problemas por parte dos alunos [...]; promoção de níveis superiores em termos do auto-conceito vocacional e dos valores de trabalho. (Caires e Almeida, 2000, p. 222)

No momento do estágio, é importante para nós, estagiárias, termos a oportunidade de observar e aprender na prática todas as aprendizagens adquiridas e o desenvolvimento do estudante na aquisição de conhecimentos práticos. Isso permite uma participação empírica e a vivência das atividades escolares, integrando o conhecimento acadêmico ao cotidiano de uma instituição de ensino. O estágio desempenha um papel fundamental na formação de profissionais que atuarão na educação de surdos, nos ensinamentos das línguas para surdos e ouvintes e na promoção da inclusão.

Sendo assim, no processo de formação, o estágio se constitui como fundamental, pois é a oportunidade da teoria mostrar-se na prática, em constantes momentos de ação-reflexão-ação, para que haja uma aprendizagem significativa da docência. Os/as estagiários/as precisam :

[...] viver a escola em toda a sua amplitude, agora não mais como aluno, mas sim, direcionando seu olhar como futuro professor para que possa compreender e situar-se nesse contexto educativo de forma a demonstrar competência profissional e compromisso ético para com a sua futura profissão. (França, 2005, p. 03).

O projeto desenvolvido no âmbito desse estágio teve a missão de refletir sobre o processo de aprendizagem, suas dificuldades e os caminhos a serem tri-

lhados. Os alunos/as do NEI tiveram a oportunidade de se interessar por Libras como uma segunda língua (L2) e conhecer as diferenças culturais entre surdos e ouvintes, além de desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas em Libras.

Para o ensino de Libras como L2 para discentes ouvintes dos anos iniciais do ensino fundamental, é preciso considerar os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos e as atividades visuo-gestuais utilizadas em sua prática. De acordo com Gesser (2012, p. 129), é preciso:

[...] motivar os alunos a entenderem “o que é a surdez”, “o que é a Libras”, “a quem essa língua importa e por que importa”, “o que ela tem a ver com as pessoas na nossa sociedade” prepara os aprendizes para inserção e a conscientização de um repertório de conhecimentos possivelmente alheios a sua realidade, tornando-os mais bem preparados para transitar em práticas culturais que se fazem em grupos humanos diversos (GRIFO DA AUTORA).

A proposta possibilitou experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias e práticas didáticas que se mostraram facilitadoras desse processo. Na vivência, as crianças ficaram curiosas, empolgadas e perguntaram sobre os sinais, além de explicarem as características dos sinais em Libras. No entanto, houve um grande desafio: um aluno com Síndrome de Down apresentou muitas dificuldades para aprender Libras, não conseguindo prestar atenção nem se comunicar. A estratégia utilizada foi ensiná-lo a soletrar seu nome, e

ele conseguiu fazê-lo pela primeira vez.

Nessa perspectiva, percebemos que o ensino de Libras é de interesse significativo. Observa-se que, ao enfrentarem desafios, as crianças demonstram mais atenção e interação,

se divertindo e interagindo umas com as outras por meio de sinais e diálogos, especialmente sobre sinais de materiais escolares e curiosidades sobre a cultura surda. Isso contribui para a aquisição de Libras como L2, e o desejo das crianças de continuar aprendendo é bem maior. Percebe-se que o uso de materiais didáticos ajuda a tornar as aulas prazerosas e a despertar nos alunos o desejo de conhecer, além de fomentar a curiosidade para aprender a língua.

Assim, a intenção de ensinar Libras a todos os alunos da escola tem o propósito de colaborar para uma sociedade inclusiva. Durante a história da educação de surdos, a escola regular não acumulou experiências com indivíduos surdos, uma vez que, no Brasil, a legislação ainda não foi oficialmente estabelecida. Contudo, a proposta de inclusão educacional é recente em nossa sociedade, necessitando de muitas reflexões e práticas que possam fornecer apoio.

Por isso, é importante que as crianças ouvintes se mobilizem para atender à necessidade de tornar o ambiente escolar mais acessível e incentivar a participação autônoma na sinalização da Língua Brasileira de Sinais. Observou-se que as crianças ouvintes quase

não conhecem nada ou nunca tiveram informações sobre a Língua Brasileira de Sinais. Portanto, reconhece-se a importância do aprendizado de Libras como segunda língua para as crianças ouvintes. Talvez, no futuro, elas possam ajudar as crianças surdas e se sintam satisfeitas por saber Libras.

Essa experiência no NEI nos ajudou a refletir e a trocar experiências sobre ensino e aprendizagem de língua de sinais para crianças ouvintes, por ser um campo fértil para a experimentação metodológica. Nos forma enquanto profissionais reflexivos, como aponta Perrenoud (2002), já que a prática assume, desde a elaboração do projeto de intervenção até a execução do mesmo, uma forma reflexiva e real.

REFERÊNCIAS

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, p. 219-241, 2000.

FRANÇA, Diamar de Souza. Formação de professores: A parceria escola-universidade e os Estágios de Ensino. **Uni-Revista**, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 2, abr. 2006

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

Cadernos de estágio

Às flores da educação infantil: um relato de experiência

Samara Silva

Informações

1 samara_willianne@outlook.com

Como citar este texto

SILVA, S. . Às flores da educação infantil: um relato de experiência . Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38682](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38682).

Ao entrar na escola no primeiro dia do estágio na Educação Infantil, estando na condição de professora iniciante (ou com outro nome: estagiária), me deparei com sentimentos que há certo tempo não apareciam no decorrer do cursar dos diversos componentes curriculares da graduação. Nesse sentido, pude, com a experiência de estágio supervisionado, concordar com Pimenta e Lima (2004), ao dizer que o estágio é um susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece, somando-se ao desafio que é não conhecer as particularidades das crianças, o que acarreta em insegurança para iniciar essa relação.



Felicidade, tristeza, surpresa e vergonha me acompanharam durante as semanas em que estive dentro de um Colégio de Aplicação e, principalmente, dentro de uma sala de aula com crianças tão encantadoras, quanto desafiadoras. Indagações sem respostas, percepções que senti vergonha de expor, dúvidas, reflexões significativas guardadas em mim, mas algumas outras bem mais precipitadas, uma vez que até que ponto o estagiário, pergunta Pimenta e Lima (2004) tem elementos teóricos para construir uma reflexão crítica sobre as vivências do estágio?

Considerando essa indagação trazida do campo teórico do componente de Estágio, para a sala de aula na Educação Infantil, me dei conta de que era provável que as conclusões que eu mesma construí conforme os dias foram passando e o meu olhar foi ampliado - pois estava imersa naquela realidade - hoje serem ressignificadas por mim. Muitas foram as situações que transformaram algo já estabelecido no meu pensamento e, até mesmo, na minha recente prática, por isso, intitulei a situação principal deste relato com o título “Às flores da educação Infantil”.

Ao meu ver, mesmo que o compartilhar da experiência seja imprescindível durante a jornada docente, o outro pode corroborar para nosso exercício enquanto professor, pois o estágio possibilita aos alunos que ainda não exerceram o magistério aprendam com aqueles que pos-

suem experiência na atividade docente (Pimenta; Lima, 2004). Compreendo – a partir desta experiência de estágio – que a nossa própria vivência traz aprendizados significativos e particulares, que não só fomentam, mas nos constroem no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, todos os elementos que permeiam a ação educativa (sentimentos, pensamentos, intenções e comportamentos) ficam latentes na memória por carregarem um significado singular, intransferível, do que foi aprendido pelos sujeitos.

Apesar disso, no entanto, acredito ser importante ressaltar que o saber docente não é formado apenas da prática, embora este relato tenha a intenção de enaltece-la e valorizá-la, é também nutrido pelas teorias da educação (Ghedin, 2004), e isso quer dizer que, embora haja uma relevância da prática para o exercício docente, o reconhecimento da contribuição teórica por parte do professor é fundamental, uma vez que é o meio pelo qual o campo de atuação se torna um objeto estudo, de pesquisa, investigação e reflexão.

Um ponto singular da minha experiência de estágio se inicia com a cena da aluna M.L (uma criança alegre, ativa, inteligente, olhos de jabuticaba, cabelos lisos e pele negra), na reação de não querer que uma colega entrasse na casa do parque, pegar um brinquedo e jogar, acertando em cheio a cabeça da T.A (meiga, inteligente, contadora de histórias,

cabelos cacheados, olhos de amêndoas, de pele branca e rosto arredondado). No momento, as professoras titulares e eu, ficamos paradas, aguardando as cenas do próximo capítulo. Como era de se esperar, a cena não demorou muito. Em menos de 30 segundos lá vinha T.A chorando pelo desentendimento, enquanto M.L ficou imóvel, aparentemente refletindo sobre sua própria reação ou, no mínimo, tentando compreender se reagiu da maneira mais dialógica. Fugindo do roteiro (uma vez que nos primeiros dias de estágio eu pude observar que, comumente, as professoras resolvem os desentendimentos dos educandos e não os estagiários), por estar mais perto, eu espontaneamente, reagi. Me levantei e disse “M.L, vem aqui por gentileza!”, meu tom de voz deixou claro que eu fiquei extremamente chateada com o que aconteceu. E, claro, ela percebeu. Assim que notou minha expressão, M.L começou um choro muito pior do que a T.A, e eu, despreparada com aquela situação, não consegui contornar, porque ela simplesmente não conseguia nem sequer me ouvir.

Vários sentimentos afloraram, minhas emoções estavam bagunçadas após ver M.L chorar copiosamente, pois, de fato, isso era a última coisa que eu queria. Reconheço que eu estava chateada pelo que ela tinha feito, mas minha intenção foi mediar aquela situação, não deixar a M.L extremamente abalada pela minha reação. Vejamos:

na percepção de M.L, o fato de eu com minha entonação demonstrar insatisfação, significava que algo de muito grave tinha acontecido, talvez ela cogitou que sofreria alguma punição (embora isso não seja a prática do ambiente escolar, nem minha), de modo que ficou desorganizada emocionalmente, além de super constrangida porque uma “estranha” chamou sua atenção. Ou uma “nova amiga”, como me percebi posteriormente.

Nesse momento, senti não lembrar das discussões teóricas. Senti perceber-me como alguém que precisaria agir, mas não sabia como. Me coloquei à disposição para resolver e não consegui. No entanto, conforme aponta Pimenta e Lima (2004, p. 97): “A discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo.”

Posto isso, acredito que embora frustração e vergonha resumissem a situação na minha perspectiva, este ocorrido também foi uma experiência que me trouxe a ótica de que é necessário bem mais que senso de justiça para mediar um conflito e aprender com ele. E que é imprescindível para atuação docente, que o olhar que faz perguntas, procura sentidos, aproxima (Silva, 2011, grifo meu), que se amplie a ponto de perceber, de notar todos os atores do cenário

educativo diante de situações complicadas e/ou inesperadas. E que é, principalmente, necessário entender que situações desagradáveis que trazem desconfortos, sendo mediadas, culminam em aprendizados para todos os envolvidos. Como de fato aconteceu.

A professora titular da turma observou minha tentativa, permitiu que eu fizesse a mediação, mas ao perceber o insucesso, me auxiliou. Conduziu reflexões junto à própria criança sobre o que tinha acontecido, sempre me olhando durante suas falas – talvez na expectativa de também me fazer refletir. Para endossar a reflexão, chamou, inclusive, a outra aluna (T.A) e elaboramos, todas, uma aprendizagem como resultado (positivo) daquela ação. Ao final do tempo no parque, antes de sairmos, por um motivo não tão aparente, mas essencialmente admirável, recebi um bolo de areia cheio de pequenas flores amarelas que a M.L fez para mim. Traduzi como uma continuidade da nossa história, uma mensagem sem palavras, um faz de conta para juntas sorrirmos. Uma ação atenciosa para me dizer que estava tudo bem.

Por vezes, a situação de disputa por brinquedos ou espaços na Educação Infantil faz parte da rotina das crianças (Buzinari, 2016) e essa aprendizagem tenha sentido real, apenas, para mim, como professora em formação. Ter percebido que agi com uma intenção, mas que não estava preparada, pois não co-

nhecia a criança o suficiente, não estava ambientada com situações de conflitos e suas possibilidades, me deixou receosa para lecionar na Educação Infantil. Por isso que refletir sobre a prática e não só isso, mas estar aberta para aprender com ela, tem um significado especial e singular, pois a educação exige que o professor tenha serenidade diante do caos, para lidar com os acontecimentos de uma rotina escolar, de modo que possamos carregá-los na bagagem da memória para viagem que é a docência. Entendendo que o aprender da profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar (Pimenta e Lima, 2004) e que cada situação nos torna mais capazes de conduzir ou mediar os conflitos de uma sala de aula.

Portanto, finalizo este relato acreditando que o campo de estágio supervisionado possibilita entendimentos, reflexões e conscientização, e que “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire; Shor, 2006, p. 30). Aspectos que são inerentes à carreira docente, mas, especialmente, ao perfil do professor; no professor que é capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e

na sala de aula como espaço de diálogo (Schram; Carvalho, 2024). Além disso, sendo o professor aquele que busca se aperfeiçoar, não faz isso em benefício próprio, mas que encontra nessa busca atingir seus alunos através de sua prática educativa. Nesse aspecto, o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica (Pimenta e Lima, 2004), sendo um dos meios mais viáveis pelo qual, nós estudantes de graduação, acabamos tendo experiências que marcam a nossa vida.

Acredito que, momentos como esses, são definidores de nossos objetivos e desejos para o lecionar, para a educação em geral, em que não só crianças são aprendizes, mas todas as pessoas. Acredito ainda que é a prática, fundamentada pelas teorias, o meio pelo qual vislumbramos do arco-íris depois da tempestade que os conflitos podem causar. São elas que nos fazem perceber que, como docente, queremos chegar às flores da educação infantil. Um lugar de prazer, de sentimentos, de emoções e de recomeço.

Imagem 01 – O bolo com pequenas flores Amarelas



Fonte: arquivo da autora.

Referências

BUZINARI, Crislaine Augusta. Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 8, n. 15, p. 75-90, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/508/pdf/1509>. Acesso em: 18 out. 2024.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(2): 57-76, 2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 99 - 121.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. O pensar educação em Paulo Freire: **para uma pedagogia de mudanças. para uma pedagogia de mudanças**. Disponível em:

<chrome-extension://efaidnbnmnnnibp-cajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Cadernos de estágio

Uma pesquisa no espaço: relato de experiência do estágio supervisionado no NEI-CAp/UFRN

Kerem Hapuque Fonseca da Silva

Pedro Paulo Brito da Silva

Lucineide Cruz Araújo

Marianne da Cruz Moura

Como citar este texto

SILVA, K. H. F. da .; SILVA, P. P. B. da .; ARAÚJO, L. C.; MOURA, M. da C. . Uma pesquisa no espaço:: relato de experiência do estágio supervisionado no NEI-CAp/Ufrn. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38700](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38700).



Introdução

Este relato tem como objetivo compartilhar um recorte de algumas vivências e de aprendizados de dois estudantes do curso de pedagogia durante o estágio obrigatório do componente curricular “Estágio no Ensino Fundamental I”, realizado no Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN), em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com crianças na faixa etária de 7 e 8 anos. A instituição assume, na sua Proposta Pedagógica, que a prática docente consiste em “desenvolver atividades que sejam significativas, centradas nas curiosidades, interesses, necessidades e possibilidades da criança, ajudando-a no avanço efetivo do seu processo de desenvolvimento global” (NEI-Cap/UFRN, 2024). A partir do estágio supervisionado realizado, pudemos, na prática e junto com as professoras e crianças da turma, compreender como esse fazer significativo se efetiva na prática, ancorado na proposta pedagógica e na abordagem metodológica da instituição, sendo possível também, oportunizar vivências com as crianças em que elas foram protagonistas do seu aprendizado.

O NEI e a pesquisa no espaço

O NEI é um escola que tem 45 anos de existência e se destaca pela sua abordagem metodológica conhecida como Tema de Pesquisa, em que as crianças

escolhem o que desejam estudar/pesquisar a partir de questionamentos que direcionam uma pesquisa em busca das respostas para estas questões. Desse modo, as crianças são ativas e participativas do seu processo de aprendizagem e na construção do conhecimento de modo interdisciplinar.

O NEI recebe estagiários de diferentes licenciaturas da UFRN e os alunos têm a oportunidade de vivenciar uma experiência de estágio dentro do Tema de Pesquisa da turma, de modo integrado e contextualizado para as crianças e para todos os envolvidos, tornando o estágio mais significativo e interessante. A própria entrada dos estagiários na turma, a partir desse modo de compreender o estágio na escola, enriquece o trabalho que já está em desenvolvimento com o grupo.

Nossas atividades foram desenvolvidas em três partes: dois momentos de observações e um de regência. Iniciamos com a observação participativa, tendo como foco conhecer e participar da rotina do campo de estágio/grupo. Em seguida tivemos a observação sistematizada, na qual consiste em contribuições planejadas após compreender a dinâmica do contexto/grupo. E por fim a regência, sendo esse um espaço de grande abertura para colocarmos em prática o nosso fazer docente a partir do que aprendemos na instituição, através do planejamento e do desenvolvimento de atividades intencionais, contextualiza-

das e interdisciplinares. A regência também encerra o estágio obrigatório junto ao grupo de crianças e professoras.

No estágio fomos recebidos e orientados pelas duas professoras da sala. A configuração da turma era de duas professoras efetivas e uma bolsista de ensino, aluna de graduação de pedagogia. As professoras foram, ao longo do estágio, nos orientando sobre aspectos da organização do grupo, sobre o Tema de Pesquisa da turma e sobre o planejamento, contribuindo e enriquecendo significativamente as nossas vivências e aprendizagens durante todo período do estágio.

O estágio foi um espaço de aprendizagem, partilha de saberes e crescimento profissional que se deu durante o acompanhamento da turma e das professoras, o que possibilitou aprender acerca do ensinar de maneira prática e reflexiva (Pimenta e Lima, 2012). Nesse viés, a partir dessas experiências, o estágio promoveu a ampliação da nossa concepção sobre o protagonismo das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, compreensão, na prática, de como acontece a metodologia do tema de pesquisa, bem como a relação de troca com as professoras e expansão do conhecimento acerca da prática docente.

Dessa forma, destacamos aqui, em forma de um relato de experiência, as nossas vivências a partir de um olhar e uma reflexão crítica e auto avaliativa,

tendo como objetivo discorrer acerca da nossa colaboração (regência) no Estágio Supervisionado na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, cujo Tema de Pesquisa era “Espaço” e como essa experiência contribuiu para a nossa formação profissional. Para uma melhor organização, dividimos esse texto em três momentos como veremos nos pontos a seguir.

Traçando nossa rota

A partir do acompanhamento do Tema de Pesquisa da turma, as professoras apresentaram o fluxograma do que ainda seria estudado e questões a serem respondidas, levando em consideração os questionamentos levantados pelas crianças sobre o que gostariam de aprender. O que nos levou à temática “Foguetes e Astronautas”.

Buscamos planejar nossas atividades com base nos conhecimentos prévios das crianças e, a partir delas, introduzir os novos conhecimentos. Dessa forma, motivados pelas perguntas norteadoras sobre “O que os astronautas comem, onde dormem, como tomam banho, como chegaram até a lua e quem foi o primeiro animal a ir para o espaço?”, entre outros questionamentos acerca da rotina dos astronautas dentro dos “foguetes” e das viagens espaciais, sistematizamos nossa regência de modo a lançar mão de um percurso que oferecesse vivências para encontrarem as respostas dessas perguntas.

Diante disso, o primeiro momento da regência se deu por meio de uma aula expositivo-dialogada acerca dos foguetes, abordando o que é um foguete e o que é uma nave, quais os tipos e quais as possibilidades de missão (nesse ponto, ingressamos na temática do astronauta, visto que uma das missões dos foguetes é o transporte desses), quais os estágios do foguete até alcançar a missão e apresentamos, ainda, alguns foguetes brasileiros. Além disso, levamos, também, orientados pelas professoras, o assunto acerca da gravidade e das camadas da atmosfera. Com essas informações, já estávamos traçando a rota para a próxima etapa da nossa viagem.

Figura 1: Foguetes e naves.



Fonte: acervo dos autores, 2024

7

Nesse primeiro momento, percebemos as crianças muito envolvidas com a temática, demonstrando interesse, atenção e diálogo. Compreendemos, assim, a importância de uma aula dialogada que instigue a curiosidade e a participação das crianças de modo a ampliar o repertório delas e a possibilitar uma aprendizagem significativa, em que se estabelecem relações “entre o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno e o que lhe foi ensinado.” (Zabala, 1998, p. 37).

Preparativos para a viagem

Após conhecer o que são e quais as diferentes missões de foguetes e naves espaciais, pegamos como ponto de continuidade as missões de transporte dos astronautas para cumprir atividades no espaço. Com isso, nossa segunda regência foi com foco em aprofundar sobre a rotina dos astronautas na Estação Espacial Internacional (EEI), uma nave que funciona como um laboratório espacial e recebe diversos astronautas para realizar experimentos e serviços de manutenção.

Para estar na EEI são necessários planejamentos aprofundados dos preparativos para a viagem. Buscamos, nesse encontro, fazer com que as crianças compreendessem que para uma missão com astronautas ser aprovada, existe toda uma equipe que planeja a rotina de atividades na nave.

A fim de responder às questões das crianças, organizamos uma aula bem

lúdica, planejamos com as professoras que a aula fosse no auditório visto que o intuito era, também, uma aula expositiva-dialogada por meio de vídeos com recortes sobre onde os astronautas dormem, como comem, como usam o banheiro, como tomam banho e entre outros questionamentos feito pelas próprias crianças.

Foi uma vivência rica em questionamentos, diálogos e descobertas, em que as crianças, mais uma vez, manifestaram curiosidade e interesse, expressando, à medida que se passavam os vídeos, suas reações, sentimentos e sensações. Diante disso, alcançamos nosso objetivo de responder às perguntas das crianças por meio dos vídeos sobre a rotina dos astronautas, não oferecendo a resposta imediata, mas criando possibilidades para que eles pudessem produzir e construir o conhecimento acerca da questão. (Freire, 1996).

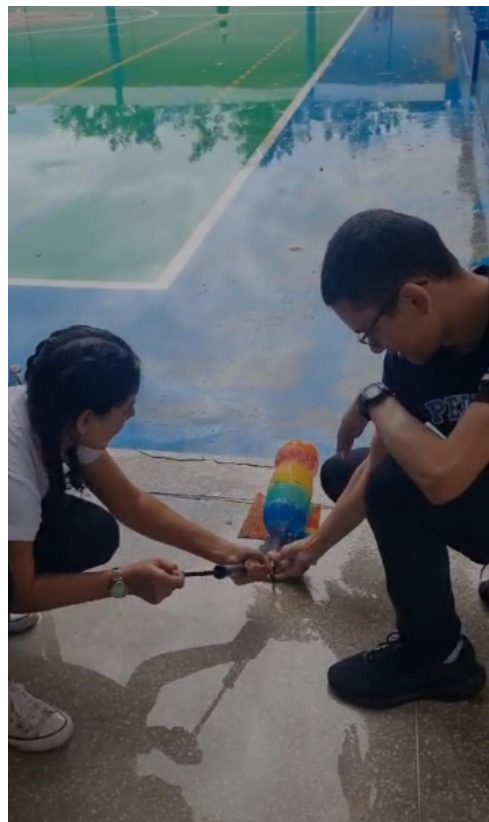
Lançamento - voando alto

Com a rota planejada e os preparativos finalizados, chegamos à terceira e última parte de nossa colaboração. Essa etapa foi dividida em dois momentos, um para confecção de foguetes e outro para o lançamento dos foguetes, a culminância de nossa viagem ao espaço.

O primeiro momento foi realizado no laboratório de artes, em que as crianças tiveram liberdade e autonomia para confeccionarem o foguete de garrafa pet da forma que quisessem, podendo

se inspirar nos modelos já apresentados nas regências anteriores. Com essa dinâmica, foi possível observar o quanto as crianças expressam suas emoções, sentimentos, personalidades e identidades próprias por meio da arte, em que fez parte de nossa mediação compreender e “acolher o que a criança quer dizer e abrir oportunidades para experiências inusitadas com a linguagem. Respeitá-la e incentivá-la a criar sua marca pessoal, possibilitando que identifique e seja identificada pela sua diferença.” (Albano, 2018, p. 14). Cada criança escolhia o modelo de aletas (“asas” de direcionamento do foguete), o design e as cores do seu foguete.

Figura 2: Foguetes e naves.



Fonte: acervo dos autores, 2024

Após todos esses preparativos, foi agendado o dia para os lançamentos. Com um temporal chuvoso que não estava na previsão do tempo para aquele dia, o espaço que tínhamos planejado para o lançamento acabou ficando inviável por ser céu aberto. Diante disso, tivemos que partir para um plano B e com o auxílio das professoras conseguimos encontrar um local que fosse possível realizar o lançamento.

Com a base de lançamento feita de papelão e os foguetes já confeccionados, era o momento de voar alto. Pesquisamos e testamos um lançamento realizado com bomba de encher pneu de bicicleta e rolha de vinho, em que, colocada a rolha na boca da garrafa pet e enchendo com a bomba até fazer pressão, o foguete seria lançado. Após os testes, realizamos nosso lançamento, foi um momento marcante para todo o grupo envolvido nessa missão de pesquisa espacial. Preenchemos cada foguete com sorrisos, roupas molhadas e trabalho em equipe e com isso realizamos a culminância do nosso estágio.

Nosso objetivo com esse último momento, era encerrar, de maneira prática e divertida, a temática dos foguetes e astronautas por meio do brincar como ponto de partida para uma aprendizagem significativa (Vigotski, 2007).

Considerações Finais

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 29)

Concluimos esse relato apresentando essa citação que muito define o que foi o período do estágio. A vivência contribuiu significativamente para nossa formação docente e profissional a partir do contato com o fazer docente em uma escola que prioriza a aprendizagem das crianças de forma autônoma, participativa, interativa e significativa por meio do Tema de Pesquisa.

Compreendemos a importância da pesquisa na prática docente, uma vez que a formação inicial não é suficiente e se faz necessário sempre procurar formas de aprender coisas novas que sejam do interesse dos educandos de modo a proporcionar uma aprendizagem plena e significativa.

Conseguimos perceber, ainda, a importância da vivência do estágio obrigatório pois, este, proporciona a aproximação dos estudantes com a realidade da sala de aula, como também, com a dinâmica de uma escola e das funções exercidas na instituição, pois mesmo tendo um maior contato com as professoras e crianças, também estivemos próximo de outros profissionais, da mesma forma que possibilita colocar

em prática os conhecimentos teóricos obtidos e construídos durante a graduação. Desse modo, observamos o quanto é possível articular teoria e prática, não sendo ações que se distanciam e que não caminham juntas, mas, que quando se tem uma proposta pedagógica que, de fato, se faz real no dia a dia da instituição, em seus fazeres e dizeres, isso é possível de acontecer.

Ao concluir este relato, percebemos o quanto essa prática foi significativa para o grupo de crianças. Nos debruçamos sobre o trabalho de fazer pesquisa com crianças, aparentemente não tão simples, mas que, quando bem planejado e orientado, gera situações de ricas aprendizagens e interações, confirmadas através do envolvimento, dos registros e da oralidade das crianças. Percebemos o quanto o tema de pesquisa e o estágio proporcionaram e encorajaram as crianças em todas as atividades, das mais tímidas às mais expressivas, todas puderam se colocar e participar desses momentos, pois foi dado espaço e voz para cada uma delas.

Desse modo, concluímos esse relato compartilhando de modo breve um pouco dos modos de pensar e vivenciar a pesquisa junto às crianças, de aprender e ensinar nossas descobertas, nossos acertos e desacertos, nossas dúvidas e certezas, de relatar essa experiência de estágio. Entremos, portanto, nessa rota para construir novos fazeres e para despertar nas crianças um novo olhar

de prazer pela pesquisa e pela aprendizagem, mostrando que essa decolagem pode ser especial, lúdica, de muitas trocas e rumo a um espaço que é infinito de possibilidades, basta a gente querer.

Figura 3: Foguetes e naves.



Fonte: acervo dos autores, 2024

Referências bibliográficas

ALBANO, A. A. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 009–019, 2018. DOI: 10.5902/1983734833895. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33895>. Acesso em: 14 nov. 2024.

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

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Por que o estágio para quem não exerce o magistério**. Estágio e docência. São Paulo, SP: Cortez, 2012. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2017/07/texto-refer%C3%Aancia-3.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI)**. Natal: UFRN, 2021. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta>.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Cadernos de estágio

A UAEB/CAP/UFCG como campo de estágio(s): implicações e relevância

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza¹

Simone Patrícia da Silva²

Merian Aparecida Poluceno Figueiredo³

Informações

1 rayffi.ufcg@gmail.com - UAEB/
CAP/UFCG

2 simone.patricia@professor.ufcg.
edu.br - UFCG/CAP/UFCG

3 merianprof@gmail.com - UAEB/
CAP/UFCG

Como citar este texto

SOUZA, R. G. P. de .; SILVA, S. P. da .; FIGUEIREDO, M. A. P. A UAEB/CAP/UFCG como campo de estágio(s): : implicações e relevância. Cadernos de Estágio v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38695](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38695).



Objetiva-se com este texto, expor e defender o argumento da relevância dos Colégios de Aplicação nas universidades federais, destacando a especificidade daqueles que ofertam a etapa da Educação Infantil, ao constituírem-se como campo de estágios para diferentes áreas e cursos de licenciaturas e de graduações. Para tanto, parte-se da exposição de um conjunto de vivências desenvolvidas na Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação (UAEB/CAP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), considerando-se a dimensão da extensão, em especial, os estágios. Além disso, a discussão ampara-se legal e teoricamente no que tange a temática em cena.

Metodologia

A presente produção textual, constitui-se, metodologicamente, em um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), por descrever e analisar, em certa medida, situações realizadas no âmbito da UAEB/CAP, no que diz respeito à dimensão da extensão, na referida instituição, considerando-se, sobretudo, o recebimento de estudantes de licenciaturas e diversos outros cursos para realização de estágios, como parte do processo formativo inicial.

A UAEB/CAP/UFCG como campo de estágio(s): porque é importante?

Há 46 anos, a UFCG, por meio da UAEB/CAP, tem se dedicado à oferta de Educação Infantil. Ao longo de uma trajetória de resistência, a referida Unidade tem preservado a efetivação de atividades nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo articulado, na medida em que é possível, uma vez que o seu seguimento na Educação Básica contempla a etapa da Educação Infantil, no âmbito de uma universidade pública federal (Boito; Queiroz; Barbosa, 2022).

Nesse cenário histórico, faz-se necessário frisar a transformação da referida Unidade em Colégio de Aplicação, a partir de sua inserção na Portaria No 694/2021, do Ministério da Educação, após intensas negociações que aconteceram entre representantes da Associação Nacional das Unidades Uni-

151

Imagem 1



Fonte:autores

versitárias Federais de Educação Infantil (ANUFEI), da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/ MEC) e do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICap) (Melo; Queiroz, 2023). Tal mudança, trouxe consigo possibilidades e exigências necessárias para a ampliação da instituição educacional, uma vez que a Portaria citada indica quatro diretrizes a serem cumpridas, quais sejam:

- 1) Oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos nos níveis e modalidades de ensino que se propõem a atender;
- 2) Realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- 3) Integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- 4) Ser espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação docente. (MEC, 2022)

Em vista disso, ao considerar-se, especificamente, a dimensão da extensão, destacam-se as diretrizes três e quatro, ao citarem que os Colégios de Aplicação devem estabelecerem-se como lócus de estágio curricular dos cursos de licenciatura, bem como configurarem-se como espaço prioritário para formação de docentes, em articulação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outros de natureza semelhante, a partir de ações desenvolvidas pela Universidade.

Imagem 2



Fonte: autores

Nesse bojo, relata-se que desde a alteração da Portaria No 959 (Brasil, 2013), as Coordenações Executivas Colegiadas instituídas e todo o coletivo de docentes da UAEB/Cap têm realizado ações que colaboram com a continuidade das suas ações no âmbito da extensão, buscando ampliar o trabalho realizado ao longo das últimas décadas e consolidá-lo cada vez mais. Assim, durante o ano letivo de 2023, primeiro ano que sucedeu a homologação da Portaria supracitada, a Unidade recebeu estagiários do curso de Psicologia. Além disso, pela primeira vez, a Unidade se constituiu como campo de atuação de bolsistas e precepção do Programa Institucional Residência Pedagógica, oriundo de proposição da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), da UFCG. Destaca-se, ainda, que foram ofertados dois cursos de extensão, a saber: o “Currículo da/

na Educação Infantil: revisitando práticas”, para docentes que atuam em um dos municípios paraibanos, coordenado por uma das professoras do CAP, com a colaboração de todo o corpo docente e setor pedagógico; e “Psicomotricidade na Educação Infantil”, coordenado por uma das docentes do CAP, e ministrado em parceria com uma outra professora também da UAEB/CAP.

No ano letivo de 2024, atuaram na Unidade estagiários/as dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Letras Inglês e Música. A instituição também recebeu extensionistas de dois projetos vinculados a dois cursos da UFCG: Engenharia Civil e Arquitetura. O Programa Institucional Residência Pedagógica também teve continuidade durante o primeiro semestre letivo. Salienta-se também que houve a oferta de mais um curso de extensão, intitulado “A avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Documentação Pedagógica e do registro reflexivo”, coordenado pelas duas atuais pedagogas da instituição.

Ressalta-se, ainda que, pela primeira vez em sua história, no ano letivo de 2024, a UAEB/CAP foi contemplada como campo do PIBID, articulado ao curso de Pedagogia da UAEd/UFCG, com previsão de atuação dos bolsistas nos semestres subsequentes. O referido Programa é efetivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e tem por objetivo principal fomentar a iniciação à docên-

cia, colaborando para o fortalecimento da formação de professores/as em nível superior e para a ampliação de qualidade da Educação Básica pública no Brasil (CAPES, 2024).

Imagem 2



Fonte: autores

Diante disso, colocam-se duas indagações: quais implicações e relevância das ações de extensão mencionadas e dos estágios, em especial, para a UAEB/CAP, a UFCG e a Comunidade Educativa de modo geral? Na perspectiva de buscar elucidar tais questionamentos, apresentam-se as seguintes considerações:

- a)** A extensão ofertada nos ou pelos Colégios de Aplicação constitui-se em prática seminal para que a escola cumpra sua função social no processo de formação inicial e continuada

de profissionais de licenciaturas e das mais diversas áreas, fomentando a solidariedade, coletividade e produção de conhecimento, de modo crítico, em diálogo com variados setores da sociedade;

b) Os estágios - obrigatórios ou não obrigatórios - desenvolvidos nos Colégios de Aplicação, decorrentes de diversos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, oportunizam situações de práticas de ensino em que as várias áreas do conhecimento interagem de modo direto com as múltiplas linguagens na Educação Infantil, conteúdos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e com a multiculturalidade dos diversos contextos;

A vista disso, ao observar-se as ações de extensão vivenciadas na UAEB/CAP, e, sobretudo, as práticas desenvolvidas no âmbito dos estágios, os sujeitos envolvidos nos referidos processos educacionais, vivenciam a oportunidade de articular as perspectivas teóricas aprendidas em seus cursos - de licenciatura ou outros - de forma simultânea em um contexto de vida coletiva aberto ao diálogo, reflexão, inovação e ações que tornam a formação melhor referenciada. Nessa perspectiva, as interlocuções estabelecidas com as pautas teóricas e legais da Educação Infantil (Brasil, 2009), embasam processos formativos

qualificados.

Imagem 4
Fonte:autores



Considerando a relevância das práticas desenvolvidas nos estágios, especialmente das licenciaturas, desempenhando um papel fundamental na formação prática de futuros professores, que têm a oportunidade de experienciar no cotidiano escolar, os saberes teóricos adquiridos ao longo do curso. Essa vivência direta com o contexto da Educação Infantil é oportunidade ímpar para os estagiários desenvolverem suas identidades docentes, permitindo-lhes conhecer a realidade escolar, lidando também com os desafios da prática, desenvolvendo habilidades pedagógicas tão necessárias à sua prática docente. Em concordância com as reflexões de Teixeira (2007) compreendemos que a docência se constroi

nas interações estabelecidas entre os docentes e os discentes, numa perspectiva de relação dialógica na qual ambos se constituem, criam-se e recriam-se mutuamente.

Desse modo, os estágios tornam-se espaços importantes para a formação docente e profissional, oportunizando o entrelaçamento da teoria com a prática, proporcionando aos estudantes dos diversos Cursos de Graduação, uma base sólida para uma atuação docente e profissional mais crítica e reflexiva, capaz de responder de forma efetiva às necessidades existentes no âmbito da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil.

Em contrapartida, a presença de estagiários no espaço escolar da Educação Infantil é de grande relevância, pois eles trazem consigo novos saberes e perspectivas relacionados aos percursos de aprendizagem e desenvolvimento, adquiridos ao longo de sua formação acadêmica, que contribuem significativamente para o enriquecimento do ambiente pedagógico. Ao desenvolver seus projetos de estágio, eles contribuem com propostas que enriquecem os contextos do grupo de referência ao qual estão atuando. Através de um trajeto intersubjetivo, o fazer pedagógico torna-se dialético, em que, no processo de formação, o futuro docente cria e recria sua própria autoria, ao tempo que contribui com a formação de seus pares (Schuchter; Lomba, 2022).

Assim, as implicações postas, constituem-se positivas de modo múltiplo,

uma vez que, ao tempo que aprendem, os estagiários também colaboram com os/as docentes que atuam nas salas de referências, favorecendo a ampliação de possibilidades de propostas significativas no contexto educativo das crianças, e, consolidando a relevância dos CAP como espaço prioritário para a prática da formação de professor realizada pelas universidades, em articulação com programas que apoiam à formação docente.

Considerações finais

O conjunto de reflexões e considerações que podem entornar a discussão sobre os estágios nos Colégios de Aplicação das universidades federais é amplo. Entretanto, a partir das especificidades tecidas nesse relato de experiência, baseado em vivências desenvolvidas na UAEB/CAP, reforça-se o argumento que salienta a relevância dos estágios nos CAP das universidades federais. O destaque dado à Educação Infantil, neste texto, deve-se ao reconhecimento dessa etapa como primeiro contexto escolar coletivo acessado pelas crianças, no qual estas aprendem múltiplos conhecimentos por meio das interações e da brincadeira, no âmbito das mediações docentes. Para além disso, os campos de estágios destacados, oportunizam a possibilidade de efetivar encontros entre sujeitos, gerando diálogos que constroem a docência *in lócus*. Defende-se a ideia de que a docência é encontro.

Referências

BOITO, C.; QUEIROZ, T. L. de A.; BARBOSA, M. C. S. A BNCC e a Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI/UFCG: importantes diálogos com o cariri paraibano. In: CANCIAN, V. A.; ANTUNES, J. S. C. **Percorrendo o Brasil: educação das infâncias nas IFES**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959**, de 27 de setembro de 2013. Dispõe sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em: www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140. Acesso em: 05 nov. 2024.

CAPES. **Portaria da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES**, Nº 90, de 25 de março de 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElas->

[tic=14542](#). Acesso em: 08 nov. 2024.

MARTINS, G. da S.; MOREIRA, M. T. C. da S.; SILVA, M. T.; COSTA, Y. N.; TIRADENTES, L. A prática do estágio na formação docente: um olhar sobre a experiência vivida no CAP - COLUNI/UFV no contexto presencial e remoto, em virtude da pandemia do COVID-19. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01–09, 2021. DOI: 10.47328/rpv.v10i1.11602. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11602>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MELO, N. Q. de; QUEIROZ, T. L. de A. UAEI como Colégio de Aplicação da UFCG: uma transformação necessária. In: SOUZA, R. G. P. de; SOUSA, G. de L.; MORAIS, N. C. F. de; LIMA, T. O. de. **Da Creche ao Colégio de Aplicação: as crianças em cena na UFCG há 45 anos**. Campina Grande: EDUFCG, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/effor/Downloads/Ebook_Da_creche_ao_colegio_de_aplicacao_2023%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/effor/Downloads/Ebook_Da_creche_ao_colegio_de_aplicacao_2023%20(6).pdf). Acesso em: 08 nov. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acessos em 13 nov. 2024. Epub 25-Nov-2021.

SCHUCHTER, L. H.; LOMBA, M. L. de R.. Docência, profissão e formação de professores para a Educação Básica: reflexões e referenciais teóricos. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELO-Preprints.4623. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4623>. Acesso em: 13 nov. 2024.

TEIXEIRA, I. A. de C.. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mn-dr9brCyRzJRfKG49Qfb/?lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

Poesia



Cadernos de estágio

O Estágio Escolar: a tecitura entre teoria e prática

Gilvania Lima de Souza Miranda

Como citar este texto

MIRANDA, G. L. de S. . O Estágio Escolar:: a tessitura entre teoria e prática. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38691](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38691)



Para uma formação docente
Ser constituída com qualidade
Com os saberes teóricos e práticos
Preciso estar em conformidade.

Pois no exercício da docência
Há planejamento, fazeres e reflexões
Uma conexão de inúmeros saberes
Para a se promover a educação.

Há nas salas das universidades
Os primeiros contatos com a profissão
O acesso aos conceitos pragmáticos
E o fortalecimento da base em construção.

Ao chegar na escola, campo de estágio
Tem-se o contato com o fazer e o brincar
As construções e lógicas das crianças
E suas diversas formas de se expressar.

É uma experiência ímpar
Para o professorando compreender
Como é esse ser criança
Que Sarmiento quis dizer.

Um sujeito de muitas interações
Que encontra no lúdico e no brincar
Condições para socializar e aprender
E do seu modo, o mundo significar.

Manoel de Barros poeticamente dizia
Que o menino pode carregar água na peneira
Fazer peraltagem com palavras e ações
Viver o vazio ou com a mente cheia.

Crianças brincam com as palavras
E para encontrar coisas novas de ver
Têm seu jeito de desver o mundo
Para a voz das águas entender.

Entre a pesquisa e a poética
Há muitos conhecimentos a desvelar
Que só podem ser sentidos e vividos
Dentro da instituição escolar.

Um espaço de movimento e interação
De se aprender a ler, escrever e contar
Fazer experimentos, investigações
E com diversas linguagens se expressar.

No campo de estágio há inúmeras trocas
Entre professores e professorandos
Que em meio a explicações e ensinamentos
A teoria e a prática vão se conectando.

Quando ensinamos, aprendemos
E quando aprendemos, ensinamos
Como bem dizia Paulo Freire
Em pesquisas de muitos anos.

Grande mestre da educação
Tinha a consciência do inacabamento
Da curiosidade que move, inquieta
E da pesquisa para o conhecimento.

Entre os primeiros traços e rabiscos
Com a exploração de materiais
Através de livros e escuta de histórias
Ampliam-se as vivências sensoriais.

Ferreiro e Teberosky, sobre leitura e escrita
E os seus processos de aquisição
Afirmam que elas precedem a escola
Sendo objetos culturais em ação.

E que não é só ver e compreender os símbolos
Distinguindo o que é ou não figurado
Há construções mentais bem complexas
Para se tornar um ser alfabetizado.

Entre as marcas vistas e produzidas
Deve haver os sentidos e significados
As intenções comunicativas
E os saberes contextualizados.

Kamii Defende a autonomia da criança
E difere a quantificação de objetos
Da construção do conceito de número
Partindo do uso de materiais concretos.

Num encorajamento do pensar da criança
A partir da manipulação e investigação
É que se faz e desfaz hipóteses
Para que ela chegue à abstração.

Na trama entre a teoria e a prática
Temos aquisição de conhecimentos
E o campo de atuação do estágio
Traz inquietações e esclarecimentos.

Ao dialogar sobre o seu fazer
O professor que é o supervisor
Consegue (re)pensar o dia a dia
Em ações de planejamento e labor.

Simultaneamente o estagiário
Encara a realidade da prática
Buscando suporte na teoria
Para vivenciar toda a didática

Seja na formação inicial ou continuada
O educador é sempre estudante
Precisa se atualizar, se especializar
Para os desafios que são constantes.

Crônica



Cadernos de estágio

O despertar do educador e sua jornada na Escola da Infância

Rebeca Domitila Tavares de Azevedo Maurício dos Santos

Como citar este texto

SANTOS, R. D. T. de A. M. dos . O despertar do educador e sua jornada na Escola da Infância. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38692](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38692).



Era manhã, o sol ainda tímido se escondia atrás das nuvens, mas o meu despertador não hesitou em cumprir sua função. Levantei da cama com um salto, já antecipando o que seria um dia cheio. Banho rápido, dentes escovados, mochilas arrumadas, e a marmita prontinha para me acompanhar pelas horas que passaria longe de casa. Tudo parecia em ordem, mas, por dentro, meu coração pulsava em um ritmo mais acelerado. Era o primeiro dia de estágio no NEI, e com ele, uma avalanche de sentimentos.

No caminho, uma mistura de medo e empolgação me invadia. Não sabia o que esperar, e minha mente teimava em criar cenários imaginários – a maioria deles negativos, para ser honesta. "E se eu não conseguir dar uma boa aula?", eu me perguntava. "E se as professoras não gostarem de mim? E o principal, e se as crianças não gostarem de mim?" Esses pensamentos se acumulavam, criando uma pressão invisível sobre meus ombros.

Cheguei ao NEI com essas dúvidas pesando em meu peito, mas bastou cruzar os portões para sentir o calor acolhedor daquele lugar. As professoras, tão experientes e solícitas, logo me fizeram sentir parte. E as crianças... Ah, as crianças! Com seus sorrisos sinceros e curiosidade infinita, elas transformaram o que seria um dia de receios em uma experiência de pura troca.

166 Em cada turma pela qual passei pela escola da infância, pude viver momentos singulares e me encantei por cada turma. Saber que nos dias que eu não ia, às crianças já perguntavam por mim. Um questionamento de uma das crianças que eu jamais me esquecerei:

- Professora, você mora aqui na escola?

Deveras, o NEI se tornou minha segunda casa durante a minha graduação, todos os meus estágios obrigatórios ocorreram lá, a pesquisa que fiz parte também. Sinto que pude deixar um pouco de mim para aqueles que me conheceram. Mas a grandeza que o NEI deixou em minha vida foi e é de suma importância na minha construção e também diria desconstrução do que é ser educadora e pesquisadora.

As conversas durante o lanche e o almoço, conhecer todo o corpo estudantil, da pesquisa, os funcionários da limpeza e da cozinha. Todas as conversas e desabafos sobre as correrias da vida, sobre alimentação, sobre leitura e tantos outros tópicos dos mais variados assuntos.

Com o tempo, fui percebendo que o mais importante não era dar "a melhor aula", mas sim estar presente, ser sensível às necessidades dos pequenos e aberta ao aprendizado constante. Afinal, a pedagogia é essa via de mão dupla, onde, a cada lição que oferecemos, recebemos outras tantas em troca.

Os intervalos regidos pela canção "João e Maria" do Chico Buarque, aqueciam

ainda mais minhas manhãs ali, minha criança interna era despertada naquela comunidade escolar. Às vezes, esquecemos de quem foram as nossas versões. Há uma sensibilidade que nos transpassa ao estudar e trabalhar na educação. Nossos eu(s) pequenos se reconectam, precisamos nos redescobrir como indivíduos e relembrar certas coisas. E o principal é saber que precisamos fazer as pazes com a nossa infância.

Hoje, olhando para trás, aquele medo inicial parece distante. O NEI - CAp - UFRN se tornou não só um espaço de prática profissional, mas um ambiente de crescimento pessoal. Ali, aprendi que a educação é feita de laços, de afeto, de respeito, de estudos, de propósitos e de transformações. Cada manhã, cada dúvida e cada novo dia de estágio foram, na verdade, parte da construção da pedagoga que estou me tornando.

