

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EDUCAÇÃO BÁSICA:

teorias, práticas e relatos de experiências

WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA JÚNIOR
SEBASTIÃO RODRIGUES-MOURA
MILTA MARIANE DA MATA MARTINS
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA JÚNIOR
SEBASTIÃO RODRIGUES-MOURA
MILTA MARIANE DA MATA MARTINS
(ORGANIZADORES)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EDUCAÇÃO BÁSICA:

teorias, práticas e relatos de experiências


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: daniel-007 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 24/02/2025
Termo de publicação: TP0092025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48 Oliveira Júnior, Waldemar Borges de

Estágio supervisionado e educação básica : teorias, práticas e relatos de experiências / Organizadores : Waldemar Borges de Oliveira Júnior; Sebastião Rodrigues-Moura; Milta Mariane da Mata Martins. Itapiranga : Schreiben, 2025. 336p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-385-6
DOI: 10.29327/5500941

1. Educação – educação básica. 2. Estágio supervisionado. 3. Professores – formação. I. Título. II. Rodrigues-Moura, Sebastião. III. Martins, Milta Mariane da Mata.

CDD 370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Danielly Brito de Oliveira</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Profª. Dra. Andréia Francisco Afonso (UFJF)</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	11
<i>Antonio Roniskel de Oliveira</i>	
<i>Karen Virginia da Silva Guedes</i>	
<i>José Douglas de Abreu Araújo</i>	
ENTRE SÍLABAS E HISTÓRIAS: REFLEXÃO, EXERCÍCIO E AÇÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJAI.....	26
<i>Renata Coutinho de Oliveira</i>	
<i>Nelson Ferreira Marques Jr.</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - NÚCLEO QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO: RELATOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS EGRESSOS.....	36
<i>João Vicente Jorge Rodrigues</i>	
<i>Graciela da Silva Oliveira</i>	
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA VIVENCIADA NO ESTÁGIO: SIGNIFICAÇÕES DE ENSINO DE CIÊNCIAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	50
<i>Paula Giselle da Costa Rocha</i>	
<i>Maria da Conceição Gemaque de Matos</i>	
O LÚDICO COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	61
<i>Juliana Vargas Silva</i>	
<i>Lovani Volmer</i>	
AS DIFERENTES LINGUAGENS: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	79
<i>Andreia do Nascimento Santos</i>	
<i>Claudia de Camargo Barbosa Formoso</i>	
<i>Jeniffer Saldanha de Medeiros</i>	

A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	88
<i>Felipe Kenned de Oliveira Martins</i>	
<i>Janaina Cassiano Silva</i>	
<i>Isaque Alves</i>	
<i>Laryssa Batista</i>	
O ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS. UM ESTUDO REALIZADO NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA - ANGOLA.....	103
<i>Dorivaldo Zua</i>	
<i>Carla Vissolela Nachilovo Adelino António</i>	
<i>Paciência Hifindaka</i>	
TRÊS IDEIAS-CHAVE COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS DE RESIDÊNCIA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE DE SÃO PAULO.....	117
<i>Lídia Vieira Machado Quintilhano</i>	
<i>Danieli Tavares</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	129
<i>Erllenkeley Angelo Ribeiro</i>	
<i>Waldemar Borges de Oliveira Junior</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EJA.....	143
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>	
JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: INTERVENÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	157
<i>Vânia Maria Siqueira Alves Siqueira</i>	
<i>Luziete Alves Paiva</i>	
DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO: PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA BNCC E CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO.....	172
<i>Jonathan Thomas Neto Gazeto</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: UMA ANÁLISE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	183
<i>Alessandra Feitosa Neves</i>	
<i>Joyce Melo Mesquita</i>	

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	199
---	-----

Eduardo Santos de Sousa
Jonas Brito dos Santos
Livia Jânia de Matos Silva
Mágela Viegas Cardoso
Reinaldo Feio Lima

PERCURSOS LITERÁRIOS: UMA ANÁLISE DA RECEPTIVIDADE DOS ALUNOS COM A LITERATURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	211
---	-----

Francisca Júlia da Silva Soares
Jenicélia Duarte da Silva

DIÁLOGOS ENTRE SABERES: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	221
---	-----

Nairys Costa de Freitas
Mairton Cavalcante Romeu
Maria Cleide da Silva Barroso

DOS BASTIDORES DA ESCOLA À PRÁTICA EM SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES DE BIOLOGIA.....	234
---	-----

Alayne Wilena Góes dos Santos
Tárgila Cristina Rodrigues de Lima
Núbia Luisa Feitosa Lopes
Raquel Sousa Valois

TECENDO VIVÊNCIAS: UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA.....	249
--	-----

Andrea Valentina Aguilar Hernández
Milla Menezes Monte
Vanessa de Sales Marruche

JÚRI SIMULADO E ENSINO DE HISTÓRIA: COMO FUGIR DA AVALIAÇÃO ESCRITA NA REFLEXÃO ACERCA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?.....	264
---	-----

Alicia de Brito Meneghetti Cunha
Cintia Cibele Coelho de Andrade
Vitor Hugo Rufino Santos Costa

DESAFIOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO LUÍS-MA: REFLEXÕES E PRÁTICAS.....	273
--	-----

Rafisa Bezerra Vasconcelos
Heloisa Cardoso Varão Santos

EDUCAÇÃO HISTÓRICA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O LUGAR DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	281
<i>Fernanda de Souza Lima</i> <i>Geraldo Barbosa Neto</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO EM GUARAPUAVA.....	294
<i>Jaqueline Ruth de Mattos</i> <i>Lucelene Huf</i>	
ENTRE CARTAS: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	306
<i>Vanderlei Woytowicz</i> <i>Michele Schneiders</i> <i>Mônica Cristina Metz</i>	
PLANETÁRIO COMO ESPAÇO DE ESTÁGIO EM AMBIENTE NÃO FORMAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	321
<i>Lucas de Sousa Costa</i> <i>José Fernando Pereira Leal</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	330

APRESENTAÇÃO

Para nós, professoras e professores em *trans*(formação), viver, ler e falar sobre o Estágio Supervisionado suscita sempre uma mistura de emoções e sensações e, principalmente, nos faz rememorar aprendizados profundos que marcaram as nossas almas e o fazer docente.

Cada capítulo desta obra oportuniza ao leitor “viajar” nas emoções e processos de ensino e aprendizagem de licenciandos e licenciandas que estão passando pelo momento mais significativo do Magistério: aquele momento da “virada de chave”, em que discentes se descobrem docentes e se enxergam do “outro lado” da sala de aula. Mesmo que esses lados verdadeiramente não existam, estamos imersas e imersos em espaços multifacetados de saber, tanto formais quanto não formais, e, todos eles, estão presentes no livro.

Os percursos do estágio raramente são desprovidos de dor e rupturas com idealizações, crenças, preconceitos, movimentos e comportamentos de tudo aquilo que acreditamos ser inerente ao Professor e a Escola. Talvez a maior dor seja perceber que nós, licenciandos, já somos Professores e que o processo de formação não se encerra com a colação de grau, ao contrário, ele permanece, nos faz crescer, amadurecer e mudar, continuamente.

Gosto da experiência que o Professor Tiese Teixeira Júnior traz em sua obra *Escolas da Amazônia*, no texto sobre tempos de estágio: *“Pelas voltas que a vida dá me tornei Professora. A única experiência docente que eu carregava era a dos tempos de estágio. Que, aliás, não era muita coisa. O estágio da minha turma foi feito em dupla, um dia eu ia, no outro minha parceria ia. Isso não é bonito de se contar, mas minhas práticas foram feitas também de coisas feias”*. Quantas vezes sentimos que nossas experiências não são suficientes para “enfrentar” a sala de aula? Quantas vezes sentimos medo? – Talvez muitas e muitas vezes. Mas, o que nós vamos descobrindo ao longo do caminho, é que essas experiências são bonitas, valiosas, enriquecedoras e nos ajudam a superar desafios cotidianamente.

Eu desejo que você, assim como eu, embarque nas experiências compartilhadas por estudantes e professores nessa bela obra sobre os tempos de estágio vividos por todos nós. Vivencie com os autores essas histórias bonitas, cheias de ricos percursos formativos e desafios docentes superados. Desejo

ainda, o *medo* e a *ousadia* que *Paulo Freire* traz para todos nós. Viva a escola básica! Viva os professores e professoras! Viva a educação!

Danielly Brito de Oliveira

Mãe de duas meninas, paraense, professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e em Saúde da Amazônia – GPEASA. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Estudos do Xingu (IEX/Unifesspa).

PREFÁCIO

Sinto-me honrada por escrever o prefácio dessa obra. Abordar a formação inicial de professores, mais especificamente, o estágio supervisionado, é algo que me motiva e me faz lembrar lembranças da minha trajetória na carreira docente. Lembranças boas que me constituíram a professora formadora que hoje eu sou.

Enquanto professora de Ciências no Ensino Fundamental de uma escola pública, de âmbito municipal, eu recebia estagiários em minha sala e com eles compartilhava a aulas, o planejamento e os conhecimentos. No final do semestre, nos reuníamos para debater os resultados alcançados com o trabalho realizado e refletir sobre o que precisava ser melhorado.

Apesar dos estagiários ainda serem graduandos, no momento da prática, eles se tornavam professores e, portanto, a minha relação com eles era de parceria. Nessa parceria, identifiquei diferentes e importantes contribuições que o momento trazia, não só para os licenciandos, como também para mim, que era a professora que os recebia e os acompanhava na escola. Inclusive, foi essa relação que me levou a escrita do projeto de doutorado, o qual tive oportunidade de defender.

Posso enumerar algumas das contribuições do estágio: aplicação e avaliação de diferentes metodologias, análise da relação entre a teoria e a prática, realização de experimentos, utilização das tecnologias, uso dos livros didáticos e de jogos, entre outros. Sob a orientação dos professores mais experientes, os licenciandos planejam e desenvolvem aulas apoiadas em referenciais teóricos que estudam na graduação. Alguns desses referenciais continuam me inspirando, tais como as produções dos professores Antônio Nóvoa, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Selma Garrido Pimenta, Isabel Alarcão, entre tantos outros.

A prática docente pode também acontecer fora das instituições escolares, como por exemplo, nos planetários, museus, centros de ciências e outros que auxiliam os docentes na abordagem da aplicação dos conceitos. Esses locais potencializam o desenvolvimento dos saberes docentes construídos durante o percurso formativo.

Vale destacar os outros momentos em que os estagiários apenas observam as aulas e os professores. Ao serem observados, analisados e avaliados, os docentes

tornam-se modelos, dos quais os futuros docentes copiam características que irão constituir a sua identidade e identificam posturas, linguagens e as formas de interação com os estudantes.

Portanto, a identidade docente, o ser professor, vai sendo formada nas diferentes experiências vivenciadas na prática, no cotidiano da escola, onde a teoria é conflitada. É no chão da escola que se entende como a aprendizagem acontece, a importância de ter um plano de aula bem delineado e a influência de uma boa relação entre estudantes e professores para o alcance dos objetivos educacionais, a forma como o currículo e as políticas públicas são postas em ação.

Um outro desafio que o estágio supervisionado apresenta, proporcionando a reflexão e a aprendizagem, é a inclusão. Os componentes curriculares das licenciaturas ainda não conseguem dimensionar como é o trabalho docente na perspectiva da inclusão. Entretanto, quando o licenciando entra em contato com a sala de recurso e dialoga com os professores que lá atuam, um novo horizonte é vislumbrado e outros elementos agregam a sua identidade docente.

Por isso, destaco a necessidade da relação, cada vez mais próxima entre as instituições de ensino superior e as escolas. Só conseguiremos almejar uma educação de qualidade com professores bem formados, cientes da realidade e demanda do contexto escolar atual. Só conseguiremos professores bem formados, quando as necessidades escolares alcançarem os currículos das licenciaturas e se tornarem temáticas de estudos e reflexão ao longo do processo formativo.

Cada capítulo dessa obra vai nos mostrar oportunidades de aprendizagem da profissão, que os estagiários tiveram e que poderemos avaliar e aplicar em nossos contextos onde formamos professores e somos formados. Produções como essas nos inspiram a trabalhar e lutar, cada vez mais, pelos cursos de licenciatura.

Com a certeza de que a leitura, de cada capítulo, nos fará repensar sobre a formação inicial de professores, a partir dos resultados apresentados, desejo que sigamos esperançosos (lembrando do verbo esperar de Paulo Freire) pelo reconhecimento da profissão docente, tão necessária para que tenhamos uma educação cidadã, inclusiva e democrática.

Profa. Dra. Andréia Francisco Afonso (UFJF)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFCar)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Antonio Roniskel de Oliveira¹

Karen Virginia da Silva Guedes²

José Douglas de Abreu Araújo³

INTRODUÇÃO

O estudo tem como finalidade descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas no Estágio Curricular V através de um aprofundamento em Educação Especial Inclusiva. É necessário que os cursos de licenciatura, em sua matriz curricular, ofereçam disciplinas que abranjam a temática da educação especial na perspectiva inclusiva, fundamental para que o professor em início de carreira tenha conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte fundamental da Educação Especial Inclusiva. Quando os cursos de licenciatura compreendem a responsabilidade de ofertarem disciplinas voltadas para a inclusão fortalecem-se as práticas inclusivas, os discursos anticapacitistas e principalmente o direito das pessoas com deficiência de serem cidadãos ativos e críticos na sociedade.

O estágio foi realizado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) na cidade de Iguatu/CE, uma instituição pública que oferece atendimento multiprofissional. A equipe é composta por professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fonoaudiólogas, terapeutas

-
- 1 Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Audiodescritor, bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), faz parte do Grupo Estudos em Educação Inclusiva.
 - 2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica.
 - 3 Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Licenciatura em Pedagogia (UNINTER) e Filosofia (FAFIC), Bacharelado em Filosofia (FRMATER) e Serviço Social (IFCE). Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Diversidade (UFERSA), Serviço de Atendimento Educacional Especializado (UPEL) e Orientação e Mobilidade (IFCE).

ocupacionais, pedagogas, psicopedagogas, psicólogas e assistentes sociais, que atendem a uma alta demanda de crianças da zona urbana e rural. Esse contexto ressalta a importância da dimensão pedagógica emergente para o amadurecimento da política de inclusão escolar, conforme destacado por Haas (2023).

As atividades em campo foram iniciadas no dia 10 de setembro e concluídas no dia 25 do mesmo mês. A carga horária de 32 horas foi distribuída da seguinte forma: 20 horas destinadas à ambientação, divididas em 10 horas para observação e 10 para inserção no cotidiano da instituição, além da elaboração de um relato descritivo e reflexivo sobre essa experiência. Também foram realizadas 8 horas com entrevista, diálogo e planejamento com a docente do AEE. Por fim, 4 horas foram dedicadas ao desenvolvimento do projeto de intervenção com as crianças atendidas.

A abordagem metodológica deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, enfocando o relato de experiências vivenciadas no campo do estágio. Foram empregadas técnicas de observação participante, entrevistas semiestruturadas e intervenções diretas nas atividades do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Essas metodologias permitiram uma compreensão aprofundada das dinâmicas da instituição, das práticas profissionais e das necessidades dos alunos atendidos, contribuindo para uma análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas.

O trabalho está organizado em várias seções: a Metodologia apresenta a abordagem qualitativa e as técnicas utilizadas; em seguida, uma discussão teórica aborda o estágio na formação de educadores para a Educação Especial; depois, são apresentados os resultados encontrados na Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas no Estágio em Educação Especial Inclusiva; e, por fim, as Considerações Finais sintetizam as conclusões do estudo.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa (Minayo, 2002), centrando-se na experiência prática vivenciada durante o estágio supervisionado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em Iguatu/CE. A metodologia adotada compreendeu diversas etapas que permitiram uma análise aprofundada das práticas educacionais no contexto da educação inclusiva.

A geração de dados foi feita por meio de dois instrumentos principais. Primeiramente, a observação participante permitiu identificar práticas eficazes e os desafios enfrentados pelos educadores durante os atendimentos. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora do AEE, nas

quais se buscou entender sua formação, experiências e as principais dificuldades na implementação da educação inclusiva. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, conforme sugere Gomes e Bezerra (2022), que destacam a importância do relato da prática profissional para o aprimoramento da formação docente. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) foi utilizada para organizar e interpretar as informações obtidas, permitindo identificar temas emergentes relacionados aos desafios da educação inclusiva, práticas pedagógicas efetivas e a relevância do trabalho colaborativo.

Por fim, a metodologia incluiu uma reflexão crítica sobre as práticas observadas e as informações coletadas, considerando o contexto das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Este processo analítico proporcionou uma compreensão mais ampla da efetividade das práticas no CAEE e suas implicações para a formação de educadores, alinhando-se ao entendimento de que a educação inclusiva deve ser um compromisso coletivo (Brasil, 2008).

ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O contexto educacional contemporâneo é um espaço abrangente repleto de diferenças e diversidades que enriquecem as aprendizagens, saberes, respeitos e compreensões sobre o outro que foge da normatividade. Nesse cenário, o papel do docente precisa estar atento para receber, acolher, mediar, incluir as pluralidades que compõem a sala de aula no ensino comum. Para garantir uma formação adequada para os professores, os cursos de licenciatura em pedagogia necessitam integrar, como obrigatoriedade nas suas matrizes curriculares, disciplinas e estágio supervisionado que trabalhem a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

É necessário discutir o estágio em Educação Especial como um espaço. Souza e Rangni (2023, p. 03) afirmam que ele “contribui para a reflexão crítica sobre a ação docente; para a articulação entre teoria/prática; para a pesquisa e para a produção de saberes sobre o ensinar e o ser professor”. O estágio supervisionado deve viabilizar o entendimento sobre a importância da prática, permitindo que o licenciado vislumbre experiências que se entrelaçam com a teoria, potencializando o embasamento das múltiplas pedagogias. Como ressaltam os autores, “é importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base teórica sólida em diferentes áreas de atuação da educação escolar” (Souza; Rangni. 2023, p. 03), incluindo conhecimentos voltados para a área da Educação Especial como modalidade de ensino, que asseguram oportunidades de igualdade e equidade.

No Brasil a Educação Especial é definida como uma modalidade que tem fundamento, entre outros documentos [...] composta por serviços diferenciados e público específico a área atravessa todos os níveis da educação e colabora para uma assertiva de educação para todos (Gomes; Bezerra, 2022, p. 02).

Para a participação, socialização, interação e trocas das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação, foram criadas políticas públicas afirmativas a partir dos documentos norteadores que sustentam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), que garante a educação como direito para todos e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 7 de janeiro de 2008 (Brasil 2008), que apresenta propostas pedagógicas para a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, que garantam plena participação dos estudantes com deficiência. Assim como a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 (Brasil, 2015), que assegura e promove condições de inclusão social, cidadania e os direitos básicos que toda pessoa precisa.

Com todas essas leis, se via a necessidade de instituir diretrizes para operacionalização do AEE que complementasse e suplementasse a escolarização dos estudantes com deficiência na sala regular, o que vimos através da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), com a materialização de um atendimento que tem como função e atribuição o fortalecimento da educação básica.

O professor da Educação Especial deve ser especializado para a função, pois suas responsabilidades devem orientar as práticas inclusivas da instituição que garanta o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial. Ele desempenha um papel fundamental, organizando o funcionamento do AEE e elaborando planejamentos individuais para os alunos e respeitando as particularidades de cada estudantes. É importante destacar que essas ações devem ser realizadas de forma colaborativa entre gestão, professor do AEE, professor de sala comum, os pais dos alunos, e, com todo o corpo profissional da escola, entendendo que

O professor de educação especial das SRM tem papel fundamental, organiza o funcionamento do AEE e faz o planejamento individual para o aluno PAEE, atendendo às particularidades de cada um. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem desse aluno de acordo com suas dificuldades e potencialidades (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 5).

Com essa explanação, pode-se analisar a importância do estágio na licenciatura que traz uma abordagem na educação inclusiva, permitindo que esse docente em construção tenha na sua formação inicial uma amplitude sobre as diversidades que compõem a escola e a sala de aula. “O estágio na Educação

Especial é um desses espaços que durante a formação favorece o envolvimento com o dia a dia das escolas comuns de ensino, e que nos leva a muitas reflexões e inquietações acerca dos processos inclusivos” (Gomes; Bezerra, 2022, p.04).

É preciso compreender que a escola é um espaço de complexidades e que o professor precisa se envolver, visto que ele deve possibilitar uma mediação inclusiva que atenda as especificidades dos estudantes, a partir de um olhar de humanidade, em que, antes da deficiência, observa-se o sujeito com suas potencialidades e com possibilidades de desenvolvimento social, intelectual e aprendizagens significativas, assim garantindo autonomia de um pensamento crítico, com a validação das suas condições enquanto pessoa. Vigotsky (2012) destaca que devemos ter um olhar positivo sobre as deficiências humanas, tirando o foco das questões biológicas.

É na formação inicial que o professor precisa construir uma compreensão que foge dos estereótipos capacitistas. Isso só é possível quando ele tem contato com a pluralidade, compreendendo sobre as políticas que sustentam os direitos das pessoas com deficiência e suas atribuições como professor mediador dos processos inclusivos, e, principalmente, que tenha sensibilidade rompendo os desafios atitudinais. Nesse momento, o educador em formação consegue refletir sobre suas ações pedagógicas na teoria e prática, como partes de um todo integrado.

REFLEXÕES DAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Neste tópico, serão apresentadas reflexões sobre as experiências vivenciadas durante o estágio em Educação Especial Inclusiva, com foco nos principais aspectos que influenciam a prática pedagógica nesse contexto. Serão discutidas as condições de acessibilidade no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), destacando os recursos e adaptações necessários para garantir a inclusão plena dos alunos. Além disso, serão evidenciados os desafios enfrentados pelos professores do AEE, incluindo a elaboração de estratégias individualizadas e a superação de barreiras institucionais. Por fim, o texto abordará as intervenções realizadas no estágio supervisionado, ressaltando a importância do planejamento e da prática reflexiva para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Reflexões sobre a acessibilidade no Centro de Atendimento Educacional Especializado

Em nosso primeiro dia, fomos recebidos pela diretora da instituição, conversamos sobre os profissionais que atuam no CAEE, sobre os seus horários de trabalho, nossa disponibilidade e carga horária do estágio, entre outras questões logísticas. Tivemos nosso primeiro contato com alguns dos profissionais, como

guarda patrimonial, a diretora, a secretária, as professoras do AEE infantil e fundamental, fonoaudióloga e as profissionais do serviço geral.

Foi possível perceber como acontece a movimentação na instituição, a presença das crianças e dos seus responsáveis, a dinâmica dos atendimentos e os espaços. Também conhecemos a professora que nos acolheu para supervisionar nossas atividades do estágio e nos direcionar como acontecem os atendimentos e quais são os passos a serem seguidos, a realização da anamnese, o planejamento, o plano de atendimento individual, os atendimentos em grupo, a parceria que deve existir de forma colaborativa com os colegas e demais profissionais.

Em conversa com a professora do AEE, ela relata alguns casos que acontecem nos seus atendimentos. A profissional destaca o caso de uma criança que quando passa no atendimento individual mostra tranquilidade, mas nos momentos em grupo, que acontecem na última semana do mês, apresenta agitação, chora e fica com receio de voltar para os atendimentos posteriores. A criança, nesses momentos, se apresenta de máscara como uma forma de se proteger da socialização com as demais crianças.

No segundo e terceiro dia solicitamos o acesso aos documentos regentes da instituição como Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno, que apresentam como acontece as suas ações e as regras a serem seguidas. O PPP do CAEE apresenta a fundamentação que “leva em conta a trajetória da sua comunidade, a sua história e a cultura, não só para garantir um percurso formativo inclusivo e de sucesso para as crianças e os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade” (PPP, 2020-2024, p. 02). É importante que a instituição mantenha um olhar que respeite a cultura e o espaço do outro.

É uma instituição educacional fundamentada nas leis que regem a educação brasileira, destinada a atender de forma sistemática e contínua, oferecendo com qualidade serviços necessários ao atendimento educacional especializado para crianças, jovens e adultos, público-alvo da educação inclusiva, mantendo também acompanhamento aos educandos com transtornos (específicos da aprendizagem, da comunicação, motores, TDH, dislexia) e orientação familiar (PPP, 2020-2024, p. 03).

É importante que esse PPP siga as leis, as políticas afirmativas que asseguram os direitos dos estudantes com deficiência e que tenha flexibilidade no desenvolvimento das atividades que atendam às particularidades dos sujeitos, e, que sempre esteja em transformações e transversalidades. As ações realizadas no CAEE acontecem com a finalidade de “fortalecer as políticas públicas nas esferas administrativas, estadual e municipal, na perspectiva da construção de uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças com a oferta de escolarização nas classes comuns” (PPP, 2020-2022, p. 03).

Em uma conversa com a professora supervisora sobre como acontece seu trabalho, foi relatado que são atendidos sete alunos por dia, individualmente, em dupla e em grupos na última semana do mês. As crianças atendidas por ela estão matriculadas no ensino fundamental. As deficiências que se apresentam são a Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Fomos informados que as crianças estavam faltando bastante por motivo de doença. Todas as crianças atendidas por ela têm diagnósticos e alguns deles vem com poucas especificações, sendo superficiais. Algumas das crianças passam por vários profissionais da instituição como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, pedagoga, psicopedagoga, psicóloga e assistente social. Ela ainda destaca que há uma alta demanda de crianças tanto da zona urbana quanto da rural.

Também foi mencionado acerca do contexto das crianças e das famílias, estando, a maioria, em situação de vulnerabilidade social. Nesse mesmo dia, tivemos a oportunidade de conhecer a profissional braille que é uma pessoa cega e atua no atendimento com as crianças e adultos cegos e com baixa visão do município. Em seguida, presenciamos o atendimento de duas crianças que estavam jogando um jogo de associação de imagens, trabalhando a compreensão das primeiras letras das palavras.

Nas visitas posteriores foi possível presenciar alguns atendimentos com atividades lúdicas e inovadoras, realizadas por meio de jogos como, por exemplo, um jogo com imagens e que a criança deveria relacionar palavras que rimavam. Em seguida, a criança era direcionada para a escrita de algumas palavras em um pequeno quadro, como podemos visualizar na Figura 1.

Figura 1 – Atendimento Educacional Especializado realizado pela professora supervisora de estágio



Fonte: autores (2024).

No atendimento seguinte, a professora do AEE trabalhou junto com a fonoaudióloga. A atividade era chamada “Olhos de Águia”. A criança recebe uma ficha com uma figura e precisa encontrar a mesma no tabuleiro com várias imagens. Duas crianças foram atendidas simultaneamente e foi possível observar momentos em que elas se ajudaram mutuamente. Uma das crianças apresentava dificuldade de concentração e se frustrava quando não conseguia realizar a atividade. Essa estudante possui DI e TDAH.

Ainda nos momentos de ambientação, foram observados outros atendimentos como o de uma criança com DI e TEA. Nesse atendimento, a atividade era voltada para a formação de palavras utilizando fichas silábicas. Inicialmente, as palavras direcionadas foram de duas sílabas onde a criança demonstrou facilidade nessa etapa. Na sequência, a profissional orientou que a criança formasse as palavras de três sílabas onde ela demonstrou um pouco de dificuldade. No entanto, com a intervenção da professora conseguiu formar a primeira palavra com três sílabas. Por fim, a criança escreveu as palavras que foram trabalhadas em um quadro.

Em um outro atendimento, um estudante com TDAH e DI realizou a atividade caça-rimas. Nessa atividade, ele, jogava um dado, percebia a palavra referente ao número e buscava as cartas com as mesmas sílabas iniciais. Para finalizar, realizava a leitura de todas as palavras das figuras.

Reflexões sobre a prática e desafios do professor do AEE

Para compreender melhor as competências, atribuições e contribuições do trabalho realizado no AEE, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora do AEE para compreender seu tempo de atuação, formação, desafios, problemáticas, avanços, desenvolvimentos, estratégias, metodologias, recursos, avaliações, e a realização de um trabalho colaborativo que fortaleça o atendimento e o desenvolvimento da criança.

A primeira indagação foi direcionada para o tempo de atuação da profissional e sobre sua formação em Educação Especial Inclusiva. A resposta obtida foi:

Trabalho como professora do AEE desde 2014, tenho Pós-graduação em Educação Inclusiva, Psicopedagogia, curso de Autismo e estou fazendo outras duas: Neuropsicopedagogia e Estimulação Precoce. Tenho curso de Braille, Libras, Atendimento Educacional Especializado e Práticas Pedagógicas, ABA e Autismo, entre outros. (Entrevista com a Professora do AEE).

Na segunda pergunta foi abordado sobre os principais desafios enfrentados ao trabalhar com estudantes com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação. A docente apresenta:

O maior desafio é garantir a esses educandos a permanência com sucesso educacional até chegar no mercado de trabalho, porque muitos desistem na caminhada por não conseguirem enfrentar dificuldades apresentadas como, por exemplo, adaptação curricular e de atividades; barreiras arquitetônicas; professores qualificados e um AEE que dê suporte ao longo da trajetória, e sem falar que muitos precisam de terapias para conseguir ficar bem no espaço de sala de aula, medicação aplicada de forma correta por parte da família, que não é orientada pelos profissionais. (Entrevista com a Professora do AEE).

A pergunta seguinte foi referida às estratégias, metodologias e recursos de acessibilidade pedagógica eficientes para os estudantes atendidos pelo AEE. Ela responde que

Todo trabalho no AEE tem que ser entendido não como reforço escolar, mas sim como uma forma de ensinar a esse aprendiz de forma lúdica e de acordo com sua necessidade específica. Elaborar jogos para ir de encontro àquela dificuldade maior, recursos adaptados e acessíveis para complementar a aprendizagem e técnicas de ensino adaptadas a cada realidade, já que o atendimento é individual e cada aprendiz apresenta dificuldade específica. (Entrevista com a Professora do AEE).

Dando continuidade, foi questionado sobre a percepção da profissional quanto ao espaço, se precisaria de adaptações na estrutura física da instituição ou em recursos materiais. Ela informa que tem um pouco de acessibilidade, porém que ainda faltam rampas, barras, piso adaptáveis-tátil, material projetados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e materiais para pessoas com deficiência visual, surdo, entre outros.

Sabendo da importância da formação continuada foi feita uma pergunta de como a profissional se mantém atualizada e sobre as práticas e tendências em Educação Inclusiva. Ela informa que se mantém atualizada através dos estudos, participando de palestras, cursos, congressos e especializações dentro da área.

Para saber se o aluno está se desenvolvendo é necessário fazer avaliações. Portanto, buscou-se entender como ocorre a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. A docente evidencia:

A avaliação do atendimento educacional especializado refere-se a um processo contínuo e sistemático de coleta, análise e interpretação de dados com o objetivo de verificar o impacto das intervenções realizadas no contexto educacional. Essa avaliação busca compreender o progresso e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. (Entrevista com a Professora do AEE).

A educação inclusiva de qualidade tem que ser sustentada em um trabalho colaborativo. Todos os profissionais devem se apoiar tendo como foco principal o desenvolvimento da criança. Quando questionada sobre esses

aspectos, a professora responde que procura conhecer o trabalho dos outros profissionais para alinharem as metodologias dos atendimentos para favorecer o desenvolvimento global do educando.

É fundamental um diálogo, parceria e aproximação entre a instituição e a família, e compreender qual é o papel dos pais e responsáveis na educação inclusiva. A professora relata que essa parceria entre o CAEE e família tem que acontecer de forma efetiva, já que os pais são os responsáveis diretos e que ambos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do educando. Também é importante compreender a relevância da relação entre estudantes com deficiência e seus colegas de classe e se há alguma dificuldade sobre a questão de inclusão social. Se observa a partir da resposta que veem mudanças significativas nos comportamentos dos colegas, que têm ajudado, incluído nas brincadeiras, percebendo-se que as crianças já reconhecem e respeitam as diferenças.

Para finalizar a entrevista, inquietamos a professora sobre quais são as principais mudanças que ela gostaria de ver na Educação Especial Inclusiva. A mesma destaca: “Mais valorização dos profissionais, capacitação dos professores, investimentos em jogos e materiais para as salas de aula e de recursos, famílias mais participativas no processo educacional.” (Entrevista com a Professora do AEE).

Através da entrevista realizada com a docente fica notório que a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem avançado significativamente. Percebe-se um maior entendimento sobre as deficiências, sobre os direitos das pessoas com deficiência e a importância de estarem fora dos paradigmas da exclusão, segregação e integração, e de estarem vivenciando uma inclusão potencializadora, fortalecida de oportunidade e equidade. Com isso, os atendimentos educacionais especializados têm realizado um trabalho assistivo, minucioso, detalhado e organizado. Porém, ainda se percebe uma problemática na plena efetivação da educação inclusiva, que, na sua maioria, são as barreiras atitudinais que impedem a existência digna e plena desses sujeitos.

Reflexões sobre as Intervenções no Estágio Supervisionado no CAEE

As atividades do estágio ainda proporcionaram momentos de planejamento com a supervisora, onde foi possível identificar as principais necessidades educacionais dos estudantes. Dessa maneira, construímos o plano de intervenção, planejado e organizado juntamente com a professora.

A primeira intervenção foi com uma criança com deficiência intelectual, focando em uma atividade de matemática que também trabalhava as praxias. A atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: a criança fazia um movimento com um palito que tinha um ímã na ponta. Esse palito servia para puxar as

tampas de alumínio que estavam do lado de dentro de um copo de plástico, virado para baixo no tabuleiro, e com a movimentação do imã as tampas subiam até a parte de cima do copo e caíam para fora do tabuleiro. Cada tampa tinha um número, então, a criança foi direcionada a realizar as três operações numéricas (adição, subtração e multiplicação) com números que saíam.

Figura 2 – Intervenções no estágio supervisionado no CAEE



Fonte: autores (2024);

O estudante mostrou tranquilidade em realizar as operações, resolvendo-as corretamente, na maioria das vezes. Quando as resolvia de maneira errada era pelo motivo de tentar realizar a operação de forma muito rápida, sem direcionar a atenção necessária em cada passo. Porém, conseguia resolver corretamente quando havia uma orientação.

Com a segunda criança, realizamos o jogo da memória onde são trabalhados a percepção, concentração e memorização. Na sequência, utilizamos um dominó onde era direcionado para fazer assimilação das figuras com as palavras, o que foi realizado com bastante facilidade, fazendo a leitura das palavras e com dificuldade apenas em ler algumas sílabas complexas. Para finalizar, foi solicitado que fizesse a escrita das palavras trabalhadas. Nesse momento, foi possível perceber a dificuldade da criança com relação à escrita, ao não lembrar algumas vogais que acompanhavam as consoantes, mesmo nas sílabas simples.

Figura 3 –Jogo da Memória: desenvolvendo percepção, concentração e memorização

Fonte: autores (2024).

O atendimento foi finalizado com um jogo de quebra-cabeça construído a partir de palitos. Neles, tinham três círculos de EVA em cores diferentes. Cada um deles deveria corresponder à sequência de cores presentes no tabuleiro. Essa atividade estimula a concentração e a percepção da criança já que o objetivo principal do jogo é o encaixe correto das cores.

O estágio proporcionou uma experiência significativa de como é realizado o atendimento educacional especializado em uma perspectiva que analisa as potencialidades e as dificuldades das crianças com deficiência que estão participando desses atendimentos individuais e em grupos. É relevante destacar a importância de um trabalho colaborativo, o que é sempre perceptível entre os profissionais do CAEE, dando sequência em uma realização de trabalho organizado e planejado, com métodos e avaliações para o desenvolvimento da criança.

Enquanto não tivermos um campo social que celebre as singularidades de nossos educandos, espaços como o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, tornam-se primordiais para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, compreendendo que as atribuições do AEE são de complementar e suplementar a escolarização, fortalecendo o trabalho desenvolvido pela escola e buscando possibilitar ao aluno com deficiência não apenas estar inserido nas salas regulares, mas também permanecer no ambiente escolar participando ativamente das atividades que compõem a rotina, de construir gradativamente sua autonomia e de se desenvolver de maneira ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Educação Especial Inclusiva no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) proporcionou uma vivência formativa, destacando os desafios e avanços da prática pedagógica inclusiva. Através das atividades realizadas, foi possível compreender a complexidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que vai além do suporte acadêmico, promovendo estratégias individualizadas e acessibilidade para atender às especificidades de cada educando.

Os relatos e observações durante o estágio evidenciaram a importância da formação continuada dos professores, do planejamento colaborativo e da parceria entre instituição e família. No entanto, barreiras como a escassez de recursos materiais, a falta de acessibilidade plena e as lacunas na formação dos profissionais foram identificadas como pontos a serem aprimorados. Para atuar como profissional do AEE, é necessário que o professor tenha formação específica em Educação Especial Inclusiva e busque constantemente aprimorar suas metodologias por meio de capacitações. Além disso, as secretarias de educação devem garantir programas de formação que atendam às necessidades dos educadores para a eficácia do trabalho.

Essas reflexões reforçam a importância de políticas públicas que assegurem uma inclusão educacional de qualidade, valorizando o trabalho dos educadores e investindo em infraestrutura e materiais pedagógicos. O estágio consolidou a compreensão de que a educação inclusiva exige um compromisso coletivo e contínuo para garantir a equidade e o desenvolvimento pleno dos estudantes, superando barreiras e promovendo uma educação justa e acessível a todos.

Em síntese, compreende-se que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, e que os professores devem reconhecer as individualidades de cada aluno, entendendo as dificuldades que podem surgir no processo de aprendizagem. Esse atendimento não pode se limitar à simples escolarização, mas deve ser pautado pela construção de uma visão anticapacitista, que favoreça a participação ativa dos estudantes, seu desenvolvimento, avanços e, principalmente, sua permanência no ambiente educacional.

A inclusão, portanto, não deve ser vista como um favor, mas como um direito fundamental que deve ser garantido a todos os indivíduos, proporcionando o acesso a espaços educacionais e sociais com dignidade. A Educação Especial Inclusiva desempenha um papel essencial no preenchimento das lacunas sociais, especialmente em uma sociedade que muitas vezes marginaliza aqueles que não se ajustam aos padrões normativos, como pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autismo e Altas Habilidades ou Superdotação. Em um contexto

estruturado para a exclusão, é necessário criar estratégias e recursos que não apenas desafiem, mas também combinem essas camadas de exclusão. Apenas dessa forma, conseguiremos promover um ambiente educacional inclusivo, onde todos tenham a oportunidade de participar, aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília-DF, 1996.
- 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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília-DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07. set. de 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- GOMES, C. S.; BEZERRA, L. L. Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória-ES, v. 28, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2022.
- GOMES, L. C.; BEZERRA, R. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 28(2), 213-229, 2022.
- HAAS, C. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar, [S. l.]**, n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013>. Acesso em: 9 out. 2024.
- IGUATU. Secretaria de Educação, Ciência e Ensino Superior. **Projeto Político Pedagógico**. 2020/2024.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**. n. 33. Belo Horizonte, 2017.
- SOUZA, A. R.; RANGNI, R. A. Estágio supervisionado: desdobramentos para estudantes público da educação especial. **Eccos - Revista Científica**, São

Paulo, n. 64, p. 1-20, e22352, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n64.22352>. Acesso em: 9 out. 2024.

SOUZA, M. A.; RANGNI, J. F. O estágio supervisionado na formação de professores: articulação entre teoria e prática. **Educação e Pesquisa**, 49(1), 45-60, 2023.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. **Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 2012.

ENTRE SÍLABAS E HISTÓRIAS: REFLEXÃO, EXERCÍCIO E AÇÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJAI

Renata Coutinho de Oliveira¹

Nelson Ferreira Marques Jr.²

INTRODUÇÃO

A organização reflexiva do pensamento, apresentada por Paulo Freire na obra *Educação e Mudança* (1981), consiste de uma maneira prática levar o sujeito homem ou mulher, a organizar reflexivamente o seu pensamento, ou seja, por meio de uma prática pedagógica crítica e dialógica, levar o sujeito a perceber sua realidade de forma a integralizar-se nela. Segundo o autor, o sujeito está no mundo e com o mundo, com isso, para que ele possa se tornar capaz de transformar sua realidade é necessário que o mesmo seja sujeito ativo, que está integrado nos seus processos históricos. Dessa forma, o educador é responsável por aproximar o educando da sua realidade a partir de uma prática que corrobora para o pensamento crítico e reflexivo do seu mundo.

A partir desse referencial, a pesquisa deteve-se em analisar o exercício da organização do pensamento reflexivo na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI), a partir da experiência proporcionada pelo estágio supervisionado obrigatório, do 4º semestre do curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural da Amazônia.

O público da EJAI é diverso e carrega muitas histórias marcadas pela falta de oportunidades e políticas públicas para permanência desses alunos em sala de aula, bem como outros fatores socioeconômicos que reforçam o distanciamento da realidade do aluno e conseqüentemente sua integralização. Além disso, a prática docente é responsável por trazer ao aluno a compreensão e o pensamento crítico acerca do mundo que ele faz parte, não apenas para desenvolvê-lo em sua vocação, mas para que o mesmo se torne sujeito ativo em sua sociedade.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFRA, renatacoutinho316@gmail.com.

2 Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ e Professor Adjunto de História da Educação da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. nelson.marques@ufra.edu.br.

Os 28 alunos observados durante o estágio são de bairros próximos à escola, como Jaderlândia, Mangueirão, Carmelândia, Panorama e Una, bairros periféricos de Belém onde existe a falta de saneamento básico, e apesar de receberem lugares famosos na cidade como o Estádio do Mangueirão e Mangueirinho onde ocorrem os jogos, a criminalidade e violência assombram os moradores. Além disso, são bairros ricos em histórias e tradições, mas infelizmente com pouca assistência governamental. Esses alunos em sua maioria são trabalhadores e donas de casa que voltaram a estudar para aprender mais, e em busca de melhores condições de trabalho. Em geral, foram alunos bastante acolhedores e que estavam ansiosos pelas aulas e por aprenderem mais.

A justificativa deste trabalho é pautada na relevância de investigar a ação docente para o público da EJAI, buscando explorar e incentivar as diferentes formas de promover a organização do pensamento reflexivo do educando, para que assim, as gerações de professores possam considerar as vivências desse público e aproximá-los de suas realidades.

Em sua obra, Freire ressalta que para acontecer essa participação ativa do sujeito no mundo, para que o mesmo possa ser capaz de fazer escolhas a partir de sua autonomia, é imprescindível que o educador aviste o educando como capaz de interagir com o mundo e com o outro de forma intencional e crítica. A instrumentalização da educação segundo o autor, abre caminhos para que o educando seja visto para além da sua vocação, para além de um sujeito feito para suprir habilidades técnicas e sim, habilidades que o leve a refletir sobre as situações que o cercam (Freire, 1981). Para isso, o docente precisa reconhecer o sujeito da EJAI como capaz de se integrar ao seu mundo, a partir da aceitação das experiências de vida que esse público carrega e que trazem conhecimentos capazes de os aproximar do pensamento reflexivo e crítico.

Com isso, o capítulo tem por objetivo analisar a relevância da organização do pensamento reflexivo a partir das práticas docentes observadas em sala de aula, bem como a leitura das obras de Paulo Freire. Além disso, os objetivos específicos foram compreender a perspectiva sobre o pensamento reflexivo no trabalho de um educador de escola pública e analisar quais os métodos e recursos adotados pelo docente para trabalhar conteúdos que aproximem e dialogue com a realidade dos educandos; apontar os desafios enfrentados pelo educador da escola Mangueira* para desenvolver atividades considerando a pluralidade encontrada no ambiente educacional.

A pesquisa foi realizada na escola Mangueira^{3*}, localizada na região metropolitana de Belém, durante o estágio supervisionado obrigatório na EJAI,

3 *: Mangueira é um nome fictício utilizado para resguardar a identidade da instituição educacional.

com a turma da 2º etapa no turno da noite. O artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo, baseado nas obras Educação e Mudança (1981) e Pedagogia da Autonomia (1996) de Paulo Freire e a partir da experiência teórico-prática no estágio supervisionado obrigatório.

A turma era composta por 28 alunos, sendo sua maioria composta por mulheres. A turma abrangia adultos com 40 anos até idosos com 68 anos. O horário em que as aulas iniciavam eram as 19h00 e iam no máximo até às 22h00, por conta da localidade da escola ser em um bairro perigoso. Além disso, as observações foram feitas durante as aulas, de forma participativa, com análises das Histórias de Vida por meio da escuta ativa.

A escola é recém reformada e de grande porte, contendo salas de aulas climatizadas, com mesas e cadeiras novas e quadros brancos também em boas condições. A coordenação da escola também dispunha de materiais tecnológicos como notebook e datashow para os professores utilizarem durante as aulas.

REFLEXÕES ACERCA DO EDUCANDO NA EJAI

A compreensão acerca do educando, dentro da Educação para Jovens, Adultos e Idosos, perpassa pela análise de como o educador enxerga o contexto de ensino e aprendizagem. Entende-se que esse público possui vivências que os levaram a algum lugar, que por vezes ainda é um lugar desconhecido ou desconexo do pensamento desse educando, pois lhe falta a integralização a este determinado lugar em que vive. Segundo Freire (1981), o educador é o responsável por essa conexão entre o educando e a sua realidade. Dessa forma, o educando da EJAI precisa ser reconhecido como alguém capaz de ser estimulado criticamente e que possui conhecimentos que podem contribuir para sua inserção no mundo.

Além disso, o professor, segundo Freire, em Pedagogia da Autonomia (2019), precisa estimular o educando sua autonomia e respeitá-la, pois, se o mesmo reprime e oprime os saberes dos educandos, como então, integrá-los em suas realidades? Como conhecer o que eles conhecem? Como fazê-los pensar criticamente sobre o que os cerca cotidianamente, se não os deixo falar? A importância da escuta e diálogo é primordial para a aproximação na relação educador-educando em qualquer modalidade de ensino, primordialmente na EJAI.

Segundo o pensamento de Saviani (2011), a escola é um lugar onde o educando precisa receber conhecimentos que dialoguem com a realidade em que vive. A escola, segundo Saviani, é um espaço ideológico que atende os interesses de grupos sociais dominantes. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica visa, por meio da apropriação desse sistema, redirecionar o foco centrado na perspectiva imediatista para o mercado de trabalho para gerar uma prática pedagógica que

aproxime o aluno de sua realidade, ajudando-o a construir uma prática social que o vínculo a sua realidade, tornando assim, uma aprendizagem significativa.

Ao relacionar-se com a realidade dos alunos da EJAI, o educador precisa fazer com que a sua prática pedagógica se torne significativa ao aluno. Ao adentrar uma sala de aula, não se pode apenas transmitir conhecimento, mas criar e elaborar práticas pedagógicas que façam com que o educando perceba sua responsabilidade para com a sociedade em que vive, e se perceba como parte dela.

Em muitas ocasiões, e durante a experiência em sala de aula explicitamente o sentimento de inferioridade por parte dos alunos da EJAI, tendo em vista que, por não terem conseguido concluir os estudos e terem a idade avançada, sentiam-se inseguros e muitas das vezes incapazes de realizarem tal educação. E, esse público em sua maioria concebe pensamentos que não contemplam a educação para além da sala de aula, e por vezes, desprezam as próprias experiências de vida.

Dessa forma, cabe ao educador tornar a aprendizagem significativa, trabalhando assuntos e temas que envolvem esse público em sua própria rotina fora da escola.

O EXERCÍCIO DO PENSAMENTO REFLEXIVO PARA COM O PÚBLICO DA EJAI

Segundo Freire (1981), o pensamento reflexivo acontece quando, por meio de métodos dialógicos e críticos, permite que o educando apresente sua realidade e se torne um sujeito ativo durante o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, o diálogo é indispensável para que haja a construção desse sujeito ativo. Mas, não é qualquer diálogo, e sim, um diálogo que os sujeitos que se comunicam se escutem entre si em amor, humanidade, confiança e fé, pois, por meio da fé o diálogo possui significação e estimula o educando, como afirma Freire “Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos” (Freire, 1981).

Dessa forma, ao me comunicar com o sujeito da EJAI, preciso como educador também o ouvir, compreendendo que o mesmo possui conhecimentos que podem agregar para construção de sua integração ao mundo em que vive, que é capaz de superar a captação mágica da realidade por uma mais crítica e reflexiva, que preciso educar para a liberdade desse educando ser capaz de realizar suas próprias escolhas.

Além disso, Freire (1981), aborda o novo conteúdo programático que inspira o educando e o ajuda a fazer a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, a perceber seu poder de criar cultura, o seu trabalho, de se

perceber no mundo e com o mundo, por meio de uma prática dialógica que o aproxima dessa realidade e que ajude a construir uma autoestima e dignidade sobre aquilo que executa.

“E nos pareceu que a primeira dimensão deste novo conteúdo, com que ajudaríamos o analfabeto, antes ainda de iniciar sua alfabetização, para conseguir a destruição da sua compreensão “mágica” e a construção duma compreensão crescentemente crítica, seria a do conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; a dimensão humanista da cultura; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, uma justa-posição de informações e descrições “doadas”; a democratização da cultura, que é uma dimensão da democratização fundamental, frente à problemática da aprendizagem da escrita e da leitura, seria, pois, como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação escrita. Como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (Freire, 1981, p. 40).

Com isso, o exercício do pensamento reflexivo começa pela iniciativa desse diálogo que comunica e que faz o sujeito sentir-se parte do processo, um diálogo que não apenas transmite conhecimentos, mas que tem fé no sujeito que comunica, esperança de que o mesmo possa transformar-se em sujeito ativo.

Ao exercitar esse tipo de proposta ao público da EJAI, o professor aproxima-se mais ao aluno, podendo-o conhecer e extrair dele suas principais motivações da vida e poder trabalhá-las de forma a amadurecer o pensamento acerca das suas motivações, para além de uma concepção mágica, ingênua e alienada, e sim, capaz de refletir sobre suas ocupações no mundo e gerar atitudes que intencionalmente possam trazer transformação ao mundo em que vive.

AÇÃO E OBSERVAÇÕES NA TURMA DA EJAI NA ESCOLA MANGUEIRA

A partir das lentes expostas no texto foram feitas observações em sala de aula com a 2º etapa do EJAI. Foi possível perceber por meio das práticas do professor regente a ânsia em abraçar o aluno e suas experiências de vida, por meio de aulas dialógicas e dinâmicas. Foram quatro dias de observação que proporcionaram conhecer as práticas do professor e como se dava sua relação com os alunos. É válido ressaltar que, como estava no início do ano letivo dos estudantes, foi possível conferir a avaliação diagnóstica feita pelo professor.

Ao acompanhar uma das avaliações diagnósticas percebi o tipo de conteúdo produzido pelo professor aos alunos. A avaliação era composta por

atividades que envolviam leitura e escrita, e algumas pinturas. Essas avaliações eram um modo de diagnosticar os níveis de alfabetização dos alunos que ingressaram na turma. No entanto, a maioria dos alunos não conseguia finalizar a prova devido à falta de escolarização e experiência na leitura e escrita.

Durante as avaliações, os alunos tentavam escrever para não deixar em branco suas provas, no entanto, percebeu-se que algumas atividades eram apenas preenchidas por letras que não formam palavras que eram conhecidas e deviam estar no papel. Logo, entende-se que a maioria dos alunos, mesmo escrevendo o próprio nome, não tinham domínio do código, que são as letras do alfabeto. Mais da metade da turma, encontrava-se no nível silábico, ainda fazendo distinção de letras e números.

Apesar das avaliações diagnósticas dependerem da autonomia do professor, segundo uma perspectiva freiriana, o docente para desenvolver o exercício da organização do pensamento reflexivo nos alunos precisa compreender quem são seus educandos, onde vivem, quais as realidades que o cercam e apresentá-las de maneira consistente a eles. Assim, a partir de uma concepção investigativa acerca do local e perfil dos alunos, pode-se apresentar dados para um planejamento pedagógico que vá acolher os alunos e proporcionar um ambiente auspicioso para aprendizagem.

Dessa forma, Freire enfatiza que o educador tem um papel fundamental para que o educando não apenas seja capaz de manipular os signos da sua própria língua, mas tenha consciência do que cada um causa em sua realidade.

“Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar” (Freire, 1981, p. 41).

A postura do professor em procurar por meio da avaliação diagnóstica as possíveis faltas que os alunos poderiam apresentar já demonstra um interesse do professor em saber o que esses alunos sabem. Esse interesse é primordial para que o professor execute planos de aulas que possam fornecer condições de ensino e aprendizagem que trabalhem as lacunas da alfabetização desses alunos.

Destaca-se que, o público da EJAI detém de pessoas que têm suas experiências de vida e por isso, em muitas ocasiões, são consideradas letradas justamente por aprenderem das vivências do cotidiano. Todavia, o indivíduo pode ser letrado, mas não alfabetizado. Pode apresentar certos conhecimentos

sobre vendas e comércio, mas não saber as operações básicas da matemática, como era o caso de uma das alunas da turma. A partir da escuta em sala, pude conhecer a história de vida dessa aluna. Ela vinha de família humilde, onde a mãe teava fibras de coco e fazia roupas para vender, e desde cedo precisou trabalhar para ajudar a família em sua subsistência. Por conta disso, não teve muito tempo para os estudos e quando decidiu voltar lá pelos seus 15 anos, engravidou da primeira filha, e precisou trabalhar ainda mais para sustentá-la sozinha. A aluna trabalha com vendas e por muitas vezes ficou dependente de pessoas para fazer cálculos básicos para parcelar compras de clientes, para dar troco, destocar dinheiro e, isso fez com que sofresse alguns danos, como perda do lucro e ser enganada também. Após esse relato, fica evidente a preocupação urgente que o professor precisa ter com seus educandos durante a diagnoses. Com isso, a avaliação diagnóstica é de suma importância para detectar aquilo que o aluno domina ou não.

Adicionado a isso, o interesse precisa também acompanhar a perspectiva investigativa sobre o local onde esses alunos vivem e sua integração nele. Diante disso, o professor analisou competências como leitura e escrita, porém não havia quaisquer direcionamentos para buscar sobre o que aqueles alunos conheciam sobre sua história e cultura, ou se eles conheciam ou se sentiam parte. Para que ocorra o exercício do pensar reflexivo é necessário aproximar esse aluno de sua realidade, o que não ocorreu durante as avaliações diagnósticas.

Segundo o pensamento de Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que pode proporcionar ao educando, uma aprendizagem significativa, que o aproxime da realidade contextual do qual ele faz parte, e possibilita que esse aluno faça conexões entre os assuntos que aprende na escola com a realidade em que vive, gerando assim, práticas sociais que o integrem ao seu cotidiano. Com isso, a prática do professor regente deixou a desejar uma aprendizagem significativa durante os dias observados.

É válido ressaltar que, alguns entraves como um planejamento mais elaborado e voltado para as questões do aluno e sua cultura, o horário de aula que, apesar de ter uma meta, era quase sempre descumprida por conta da escola estar situada em um bairro soturno e perigoso, e outras questões como falta de materiais pedagógicos que incentivassem a leitura de mundo, da cultura e história dos próprios alunos daquela instituição de ensino, corroboraram para que a prática pedagógica do docente não atingisse o público de maneira significativa.

Outrossim, ao acompanhar as aulas do professor regente houve a oportunidade de observar a aula de Português sobre Substantivo, onde o mesmo iniciou com um diálogo, fazendo a seguinte pergunta: “Qual o seu substantivo?”. Isso fez com que os alunos da turma pensassem por alguns minutos o que

responder ao professor, até se darem conta de que ele estava perguntando sobre os nomes, o que é uma classe dos substantivos. Diante disso, esse diálogo proporcionou a turma uma certa reflexão acerca do conteúdo e do que eles conheciam, de uma forma leve e descontraída, e que no decorrer da aula, gerou certa tranquilidade nos alunos para fazer perguntas ao professor e a falarem com ele também, tornando a aula dialógica.

Então, após as explicações, o professor passava exercícios de fixação que os alunos faziam e levavam para casa para lembrar o conteúdo. Essas atividades eram de repetição, e foram feitas a partir de um ditado de palavras que o professor realizou e cada palavra deveria ser colocada em cada quadro da classe de substantivos explicados no dia. Ao longo da atividade, não foi possível achar palavras que os conectam com a realidade em que vivem, como elementos que compõem culturalmente e historicamente o lugar em que vivem, as riquezas do Estado, as próprias histórias de vida. Eram nomes de objetos ordinários do dia a dia, como janela, quadro, geladeira e entre outros. Podem ter feito conexão com aquilo que eles tinham contato ao longo do dia, mas pouca conexão com as histórias e a cultura.

A partir desses resultados obtidos por meio das observações, evidencia-se um interesse por parte do educador em trazer os alunos para as aulas, em aproximá-los com o conteúdo, no entanto, a prática pedagógica acaba não contemplando as histórias e experiências de vida dos sujeitos da EJAI. As aulas no formato expositivo-dialogada, apesar de conseguirem manter um diálogo aberto aos educandos, não proporcionaram conhecimentos que estavam fora da sala de aula, para além do conteúdo sistematizado. Com isso, a aprendizagem significativa é deixada de lado.

Adicionado a isso, as atividades convencionais não traziam temas da própria comunidade, o que não oportunizou uma compreensão maior desses sujeitos em seu mundo, na sua realidade. Além disso, havia pouco exercício de leitura em sala, e era passado para casa textos curtos sobre o assunto passado em sala, mas que para maioria dos alunos não tinha serventia pois não sabiam ler ou tinham muita dificuldade de ler só.

A partir dessa experiência, foi possível manifestar um interesse maior por práticas pedagógicas que estejam comprometidas em conectar o educando à sua realidade, fazendo-o tornar-se um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e poder integrá-lo ao mundo em que vive, e refletir a importância de um pensamento reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o estudo possibilitou conhecer de forma mais aprofundada a realidade do público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em um bairro da capital de Belém, onde encontram-se profissionais que possuem formação direcionada para atender ao público examinado, mas que carece ainda de um pouco mais de comprometimento e espaços que assegurem uma aprendizagem significativa, onde o educando possa se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, foi possível perceber a peculiaridade desta modalidade de ensino, onde é necessário trabalhar a autoestima ao mesmo tempo em que se trabalha os conteúdos programáticos, sempre visando proporcionar uma aproximação com a realidade desses educandos. É fato, que esse trabalho é árduo e é necessário um exercício de pesquisa constante do educador para com a realidade do seu educando. Mas, com comprometimento e fé no outro, pode-se ampliar e garantir uma aprendizagem que reflita sobre seu mundo e que seja significativa para o educando.

Em linhas gerais, os resultados apontam para um interesse na busca dos conhecimentos do mundo dos educandos, mas com práticas pedagógicas que impossibilitam os alunos a um pensamento mais profundo da sua realidade. Foi possível constatar o diálogo durante as aulas do professor, e a insistência do mesmo para com a participação da turma, mas a falta de temas que trabalhassem sua realidade de forma mais abrangente limitou o entendimento dos educandos sobre sua cultura e história.

Em suma, o trabalho cooperou para averiguar a respeito do exercício da organização do pensamento reflexivo em sala de aula, e muito contribuiu para repensar as possibilidades de inserção de temas que atentassem para o cotidiano dos educandos. Além disso, foi de grande relevância observar e ponderar a postura docente para com o público da EJAI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Gabriela Aparecida de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; NODA, Marisa. **Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666523>>. Acesso em: 21/03/2024.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; DOS SANTOS, Juliane; DE JESUS, Lucas Antonio Feitosa. **Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v3i1.378>. Acesso em: 17/04/2024.

CASSAB, Mariana; NOVAES, Marcia. **DISCUTINDO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA**. Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores, v. 1, n. 3, 2022. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0208cassab.pdf>. Acesso em: 21/03/2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 77e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf>. Acesso em: 02/04/2024.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - NÚCLEO QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO: RELATOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS EGRESSOS

João Vicente Jorge Rodrigues¹

Graciela da Silva Oliveira²

INTRODUÇÃO

Os programas de formação inicial de professores são importantes iniciativas para inserir o futuro docente na realidade escolar. Ribeiro (2016, p. 152) defende que:

[...] a base de saberes científicos e pedagógicos de conteúdo necessários ao ensino de Química pode ser catalisada na formação inicial, pela participação em projetos de iniciação à docência no ambiente escolar desde o início do curso, o que potencializa a produção de saberes sobre a docência e práticas pedagógicas diferenciadas com vistas à educação para a cidadania.

Um desses projetos é o Programa Residência Pedagógica, cujo edital foi lançado em 2018 com um formato destinado para estudantes do quinto ao oitavo semestre do curso de licenciatura (Ribeiro, 2019).

Define-se o Programa Residência Pedagógica da seguinte maneira:

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Mato Grosso - Faculdade de Nutrição. Avenida Fernando Corrêa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso. CEP 78060-900. E-mail: vjrodriguescb@gmail.com. ORCID iD: 0000-0002-9690-9002. Lattes: 5359418648008735.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada I da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço para Correspondência: Universidade Federal de Mato Grosso- Instituto de Biociências. Avenida Fernando Corrêa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, CEP: 78060-900. E-mail: gracielaufmt@gmail.com. ORCID iD: 0000-0003-0609-8558. Lattes: 453258385878339.

É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (Brasil, 2020, p.1)

O Programa Residência Pedagógica possui os seguintes objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (Brasil, 2020, p. 1-2).

Entre as atividades realizadas pelo programa durante toda a carga horária estão: o estudo do conteúdo a ser trabalhado; conhecimento das metodologias de ensino; observação e ambientação da escola; elaboração do relatório; elaboração de planos de aula e regência com acompanhamento do preceptor. Durante todo o programa, são feitas 120 horas de regência (Brasil, 2020).

Todos esses aspectos proporcionaram a estruturação de um núcleo do Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o que concretizou o Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química da UFMT (Soares, 2021).

Considerando todos os objetivos do programa e que os residentes devem estar cursando a partir da segunda metade do curso, no ano de 2018, a coordenação deste programa solicitou ao colegiado do curso da Licenciatura Plena em Química - UFMT- Campus Cuiabá o aproveitamento das atividades do programa para a carga horária dos Estágios Supervisionados do Curso. Este requerimento foi feito visando à possibilidade de aprimorar o Estágio e o colegiado o aceitou (Soares, 2021).

O aproveitamento do programa na carga horária do estágio, dentro do contexto do curso da Licenciatura Plena em Química - UFMT, pode ser justificado de acordo com Soares (2021, p. 3):

Pode-se afirmar que participação no programa, promoveu a compreensão mais elaborada da formação docente, uma vez que permitiu a imersão contínua e subsidiada de uma equipe fortemente entrelaçada por um planejamento de acompanhamento e intervenção que se reuniam em grupos de trabalho e prestação de contas, bem como para compartilhar saberes advindos da prática realizada nos estágios.

A partir dessa perspectiva, este trabalho busca comunicar as experiências que os egressos do segundo edital do Programa Residência Pedagógica- núcleo Química da UFMT- Campus Cuiabá, que compreende um período temporal entre 2020 a 2022, construíram durante as atividades do programa. Estes relatos ajudam a refletir nos moldes de programas de formação de professores e as visões que perpassam nas políticas de Estágio Supervisionado, sobretudo olhares políticos, pedagógicos e formativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Programas de formação inicial de professores são espaços propícios para a construção de saberes docentes. Fundamentado em Tardif (2012), entendem-se esses saberes como uma construção pautada na racionalidade crítica e subjetiva dos professores ao fundamentarem a sua própria prática.

O Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química pode ser entendido como uma maneira do licenciando construir os saberes experienciais, que não são facilmente construídos pela formação teórica oferecida no curso de licenciatura, mas são estruturados a partir da prática profissional dos professores. Esses conhecimentos são formados a partir de múltiplas interações que orientam a prática do professor (Tardif, 2012).

Também é importante destacar que os saberes experienciais são construídos a partir das relações entre as pessoas, como por exemplo: as relações entre professores ingressantes e professores experientes. Cotidianamente, os professores trocam entre si ideias pedagógicas, partilhando seus saberes experienciais (Tardif, 2012).

Além de proporcionar a construção dos saberes da experiência, a estrutura do Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química tem sido formada pela preceptora juntamente com os licenciandos, por isso, poderia diminuir a oposição existente entre universidade e escola, a qual está baseada na perspectiva de entender a universidade como um lugar crítico e da produção científica e a escola como um lugar prático. Porém, o conhecimento teórico sem a prática se torna vazio e a prática sem a teoria se torna rotineira e medíocre (Nóvoa, 2022).

Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 81-82):

Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, desenvolvendo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os alunos e com os professores iniciantes, bem como a vontade de abrir novos caminhos educativos através da inovação e da experimentação pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química é um espaço de diálogo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola. Esse se torna então um espaço de encontro dos licenciandos com a realidade escolar e das preceptoras com o ambiente acadêmico. As vivências no Programa de Residência Pedagógica-núcleo Química permitem aos licenciandos uma imersão na profissão docente, de modo que entendam a complexidade do exercício do ser professor. A carga horária do programa e a realização desse em uma única escola-campo possibilitou o envolvimento aprofundado entre os residentes e as preceptoras (Santos, 2022).

Soares e Moraes (2021) também defendem que os moldes do programa de realização do estágio, em uma única escola e com o suporte de apenas um preceptor, têm reais potencialidades para ter êxito, principalmente, levando em conta fatores como planejamentos, avaliações constantes, metas claras e todo o comprometimento de trabalho em equipe. Para essas autoras (2021), a experiência do programa levou a uma reformulação da prática vivenciada no curso. A experiência do Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química também proporcionou reflexão de construir caminhos para a reestruturação do curso de Licenciatura Plena em Química de uma forma mais crítica e mais embasada dentro das leis e resoluções que determinam a formação docente (Soares; Moraes, 2021).

O Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química tem apontado, na perspectiva de Soares e Moraes (2021), como um caminho para uma conquista de um perfil profissional docente e que as mudanças do Estágio Supervisionado precisam colocar o estagiário como o protagonista, mas de uma forma que esse seja orientado e que o seu ato de estagiar possa envolver a escola e a Universidade. Para as autoras (2021), o envolvimento da escola e Universidade, no contexto da Residência Pedagógica, foi bem estreito e contribuiu o envolvimento entre a escola e a Universidade.

Dessa forma, é importante a reflexão será mesmo que o estágio dentro do Programa Residência Pedagógica representa um avanço na perspectiva de estágio ou a continuidade de uma visão centrada na prática?

A profissão docente se caracteriza por ser complexa de modo que as técnicas e habilidades para resolver problemas não são suficientes para lidar com as diferentes situações do “ser professor”. Porém, ainda se carrega uma perspectiva de formação de professores em que a teoria e prática são componentes dicotômicos, em que o estágio seria compreendido como a hora da prática (Pimenta; Lima, 2008).

Tendo em vista essa problemática da dicotomia entre teoria e prática, surgiram várias pesquisas que buscaram construir uma didática menos focada

na repetição de técnicas e habilidades, buscando construir uma formação de professores que pudessem criticar a realidade existente e pensar em propostas de intervenção aos problemas educacionais. Essas pesquisas buscaram entender a Universidade como lugar propício para a formação docente e entender que a pesquisa é o caminho fundamental para essa formação. Desse modo, o apontamento dos estudos traz uma crítica ao modelo de formação de professores como um mero treinamento, que é defendido por instituições como o Banco Mundial (Pimenta; Lima, 2008).

Baseado nas perspectivas de Pimenta e Lima (2008), considera-se que as perspectivas de formação de professores, em âmbito de estágio, devem trazer a coletividade e o conhecimento da realidade da escola dentro de uma perspectiva que vise formar um professor crítico e reflexivo. Na perspectiva das autoras, esse professor em formação precisa refletir na realidade da escola e pesquisar a própria pessoa do professor. Portanto, não se trata do estágio como um espaço de domínio de técnicas de ensino, mas de conhecimento reflexivo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso que, conforme Yin (2010), é utilizado para investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, pois defende-se que não tem como realizar uma separação entre esses. O caso pode ser um indivíduo, evento ou entidade (Yin, 2010).

Tendo em vista essa perspectiva, este trabalho é resultado de uma pesquisa que foi delineada como um Estudo de Caso, no qual o caso foi o Programa de Residência Pedagógica- núcleo Química -UFMT- Campus Cuiabá. Esta escolha metodológica se justifica, pois é impossível separar o programa estudado de seu contexto universitário e social.

Para realizar esta pesquisa foram escolhidos dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista semiestruturada. Como se estuda apenas o Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química da UFMT - Campus Cuiabá, esta pesquisa se assemelha a um Estudo de Caso Único, pois conforme Yin (2010), o Estudo de Caso Único é pertinente para a ampliação de uma teoria, ou seja, contribuir para que um conhecimento já existente possa se expandir. Neste caso, almeja-se contribuir para o conhecimento sobre as experiências que os participantes tiveram em um programa de formação de professores.

Como esta pesquisa envolvia instrumento de coleta de dados, em que se solicitava a participação de pessoas, submeteu-se o projeto à Plataforma Brasil³

3 A Plataforma Brasil é uma base eletrônica para registros de pesquisas com seres humanos e que necessitam ser analisados pelo sistema CEP/CONEP. A plataforma assegura à sociedade o acompanhamento ético da pesquisa que está sendo desenvolvida.

para a avaliação ética do plano de trabalho. A competência para esta apreciação foi destinada ao Comitê de Ética em Pesquisas - Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá (CEP/ Humanidades - UFMT-Campus Cuiabá)⁴.

O convite para a pesquisa foi realizado através de meios eletrônicos de comunicação. Buscou-se entrar em contato com os convidados através de duas formas:

I) Meios de comunicação institucionais para os convidados que ainda possuíam vínculo com a UFMT.

II) O e-mail pessoal cadastrado na coordenação do Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química para os convidados egressos da UFMT.

Junto com o convite estava um link para um formulário no *Google Forms*, que continha a carta de apresentação da pesquisa, o Consentimento Livre e Esclarecido (CLE) e um questionário que tinha objetivo de identificar os participantes, além de entender como foi a participação no Programa de Residência Pedagógica- núcleo Química, bem como as concepções básicas que estes participantes possuíam sobre interdisciplinaridade. Esse continha perguntas objetivas e outras questões de respostas livre, nas quais o participante poderia escrever o solicitado pela pergunta.

A segunda turma do Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química continha 26 (vinte e seis) egressos e todos eles foram convidados, exceto o pesquisador principal que não participou da pesquisa. Desses, sete pessoas quiseram participar da pesquisa através do preenchimento do questionário.

Após a primeira fase, os participantes foram convidados para a segunda etapa, que seria a realização de uma entrevista semiestruturada gravada por gravador de voz. Esta entrevista foi feita de forma presencial dentro de uma sala na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá. Dos sete participantes, quatro conseguiram conceder a entrevista. Após a realização da entrevista, as gravações foram ouvidas e transcritas. Para preservar as respostas, conforme foram fornecidas pelos participantes, manteve-se na escrita das falas: as onomatopéias, vícios de linguagem e erros de gramática que houve nos relatos orais.

As etapas de envio de convite para os participantes, envio de questionário e entrevista só foram realizadas após a aprovação do projeto desta pesquisa no

4 O CEP - Humanidades - UFMT possui a função de acompanhar as decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O CEP também possui o papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração. A aprovação do projeto ocorreu no dia 10/03/2023 e o projeto desta pesquisa possui o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 63694322.1.0000.5690.

CEP/ Humanidades – UFMT - Campus Cuiabá. Desse modo, ressalta-se que houve cuidados necessários para realização deste estudo, conforme as diretrizes éticas para a segurança e bem-estar dos participantes.

Buscando assegurar o sigilo dos participantes, foram escolhidos pseudônimos para cada um deles. Os pseudônimos escolhidos foram nomes de deuses da mitologia grega. Destaca-se que o pseudônimo foi atribuído aleatoriamente para cada participante.

Realizou-se a Análise das Respostas do Questionário e das Transcrições das Entrevistas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia está inserida dentro da pesquisa qualitativa e possui a intenção da compreensão e reconstrução dos objetos investigados, ou seja, essa não visa testar hipóteses buscando a sua confirmação ou refutação (Moraes; Galiazzi, 2011).

Conforme apresentam Moraes e Galiazzi (2011, p.134):

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

O envolvimento que o pesquisador realiza com a Análise Textual Discursiva busca transformá-lo através da superação de uma ciência determinista. A proposta da Análise Textual Discursiva consiste na interpretação de sentidos que existem na leitura de um texto e que não existe uma única leitura possível. Dessa forma, os textos podem expressar diversos sentidos simbólicos e a análise busca construir compreensões a partir desses textos (Moraes; Galiazzi, 2011).

Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p.134):

O processo analítico encaminha a construção de uma estrutura de categorias e argumentos correspondentes a um novo texto, capaz de sintetizar os principais elementos, dimensões ou categorias que podem ser lidos e interpretados nos textos submetidos à análise.

O metatexto é a maneira de comunicar as novas compreensões alcançadas através do processo de análise. A construção do metatexto é um exercício para que as categorias e partes sejam integradas dentro de um todo (Moraes; Galiazzi, 2016). O metatexto que surgiu a partir da análise das respostas encontra-se delineado nas considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes da pesquisa relataram, primeiramente, que foi significativa a oportunidade de se envolverem nas atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Atena apresenta como os programas foram importantes para a formação dela:

Atena: Bom... é ... a minha experiência foi boa, ammm... foi boa no sentido de que formou bastante. Bem é... com relação as é... aos momentos que eu... que eu percebi é... que eu senti que me ajudou bastante foi é ... que me ajudou com minha formação foi eu ter participado dos programas da licenciatura que no caso foi o PIBID, participei na escola (**anônimo**) com a professora (**Anônimo**), e também no Programa Residência Pedagógica que eu participei na escola (**Anônimo**), com a professora preceptora (**Anônimo**) (Entrevista Semiestruturada, 2023).

No relato de Atena, percebe-se que foi muito significativo o exercício das atividades no Programa de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química. Os programas de formação inicial de professores são uma forma de experimentar a docência, ainda que de maneira introdutória e de certa forma limitada, pois o período inicial da docência é a oportunidade de licenciando construir sua base profissional como professor (Barolli; Guridi, 2021).

Dialogando com essa perspectiva, Hermes relata:

Hermes: Eu já entrei e fui de cara com o PIBID... o PIBID me ajudou bastante, porque você já começa a ter contato com a escola, a realidade, vendo a situação que você já pode melhorar, se... além disso, você começa a lembrar os conceitos que é algo muito importante para a graduação e você também vê na teoria se você está preparado mesmo, se você quer mesmo seguir aquela função, ser um profissional da licenciatura (Entrevista Semiestruturada, 2023).

A fala de Hermes se relaciona com um estudo que Farias *et al.* (2021) realizaram com egressos do Programa de Iniciação à Docência. Os participantes do estudo de Farias *et al.* (2021) relataram a indissociabilidade entre teoria e a prática no contexto do Programa de Iniciação à Docência, além disso, o programa levou muitos desses egressos a atuarem profissionalmente em escolas. Seguindo essa perspectiva, o Programa de Iniciação à Docência é uma iniciativa que reforça a opção pelo magistério e a participação nesse programa foi uma experiência bastante complexa para esse participante.

Essa perspectiva dialoga com o relato de Poseidon, conforme seu relato:

Poseidon: Então foi muito bom participar do programa PIBID e logo após também tive a oportunidade de participar do Programa da Residência Pedagógica que foi basicamente uma continuação. Logo após que terminei o PIBID, fui pro programa da Residência Pedagógica, novamente eu não posso é... descrever de maneira tão simples né porque pra mim foi muito complexo (Entrevista Semiestruturada, 2023).

Poseidon tenta mostrar o que significa a complexidade dessa experiência para ele. Algo que o marcou muito no Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química foi a autonomia do residente e a oportunidade de ser mais ativo no processo da docência. Observa-se que a autonomia, para esse participante,

aconteceu através da oportunidade que consistiu em ele planejar e ministrar a aula, que se constituiu em um aspecto o qual marcou muito a experiência dele, conforme seu relato:

Poseidon: É uma etapa que diria assim que você fica muito mais autônomo, você não depende muito mais só do professor e você que faz ali. Você tem a experiência de realizar mesmo é a... lecionar em sala de aula. Porque apesar do PIBID você estar na sala de aula auxiliando os professores, você não tá ali como professor ainda, você tá ali como um ajudante basicamente, não que você não vai aproveitar, as oportunidades, o aprendizado, nem nada do tipo, mas a Residência Pedagógica eu me senti muito mais autônomo no processo e eu acredito que aproveitei muito mais (Entrevista Semiestruturada, 2023).

Já Atena enxerga o Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química como um programa que buscou praticar a responsabilidade de ser professora:

Atena: Eu senti mais significância no programa Residência Pedagógica porque lá realmente eu tive que... é ... exercer a responsabilidade de ser uma professora, de preparar aula, de escolher os materiais, de estar ali supervisionando os alunos na hora que eu tivesse ensinando (Entrevista Semiestruturada, 2023).

Artemis entende o Programa de Residência Pedagógica- núcleo Química como uma forma de praticar a docência de maneira menos limitada, tal como se registra:

Artemis Também foi uma experiência muito boa né, ela já dá essa visão né do que é ser professor, só que acho que fica muito limitado o PIBID né. Isso melhora com o Programa Residência Pedagógica né, a gente realmente prática à docência vamos dizer assim (Entrevista Semiestruturada, 2023).

Os participantes destacam o maior protagonismo que o Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química traz em comparação ao Programa de Iniciação à Docência. A perspectiva de um protagonismo de uma forma equilibrada e orientada pelos docentes mais experientes é defendida por Soares e Moraes (2021) como uma forma de aprimorar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

Um ponto de destaque é que os participantes perceberam o Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química como um local fundamental para a construção da identidade docente. Sobre a identidade docente, Pimenta (2005, p. 18) expressa que: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Desse modo, Pimenta (2005) entende que a identidade docente é um processo construtivo que leva em consideração os contextos sociais e históricos em que o professor se situa, de maneira que essa identidade não é algo fixo, mas dinamiza-se em função desses contextos.

A identidade docente também é construída na relação entre a teoria e a prática, bem como com os significados que os professores atribuem em suas atividades cotidianas, as quais Pimenta (2005, p. 19) ainda complementa:

Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida no ser professor. (Pimenta, 2005, p. 19).

Os programas de formação de professores seriam um espaço de “construção de saberes do professor”, bem como do “ser professor”. Esses *locus* servem como um espaço para a realização do que Pimenta (2005, p. 20, grifos da autora) aponta: “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor.*”

Os participantes apontaram que puderam se enxergar mais como professores no Programa Residência Pedagógica do que no Programa de Iniciação à Docência. Essa visão foi justificada em função da possibilidade de ministrarem e planejarem aulas no Programa de Residência Pedagógica- núcleo Química. Essa experiência foi algo fundamental para a construção da identidade docente deles.

As percepções da identidade docente nos participantes também estão relacionadas com os resultados de Souza e Guimarães (2023), as quais concluíram que o Programa de Residência Pedagógica favoreceu a construção de uma identidade docente profissional. Essa identidade foi embasada pelas autoras (2023), a partir de elementos que os participantes da pesquisa delas trouxeram sobre a afetividade com a profissão e à medida que os estudantes iam construindo conhecimentos.

Além da identidade docente ressaltada na fala dos participantes se destaca, também, o componente afetividade verificado na fala de Poseidon, que menciona a importância da amizade para a permanência no curso de Licenciatura Plena em Química:

Poseidon: É... Então num primeiro momento eu fiquei muito assim. é... receoso, queria desistir, mas eu acabei me adaptando. Por quê? Eu acabei conhecendo alguns colegas que me ajudaram e, principalmente, porque eu persisti. Apesar de ser uma área muito desafiadora, é... eu acabei me encontrando no curso né, acabei estudando em grupos de colega e acabei me sentindo mais à vontade com a disciplina, com a área, através do estudo, quando comecei a entender realmente como é a química, áreas de ensino e outras matérias começaram a fazer sentido quando realmente eu comecei a aprender através de muito estudo (Entrevista Semiestruturada, 2023).

Poseidon começa citando a importância que as relações de amizade tiveram para sua permanência no curso. Uma importante experiência que esse participante teve foi o afeto da amizade para que pudesse ser um professor de Química. Poseidon ainda complementa sobre a importância da relação com os colegas na graduação:

Fundamental, eu diria, fundamental. Porque é... eu acho que todo mundo apesar de é... alguns tem facilidade na área ou não, todos vão precisar de uma parceria de um colega, não só no mundo assim... profissional aqui na faculdade, mas como no mundo pessoal também, com ensinamentos de vida e principalmente a parceria nos momentos difíceis, como se diz, às vezes até uma motivação já é fundamental pra você continuar a cursar... terminar o curso, terminar uma disciplina ou ir até o final é... em uma PF da vida aí ou qualquer coisa do tipo. Então, eu acredito que a parceria é uma coisa fundamental e... que todos espero que aproveitem isso na ... no seu tempo de graduação (Entrevista Semiestruturada, 2023).

Maturana (1998) indica que as preparações dos estudantes são feitas com o propósito de entrarem em uma competição profissional. Isso leva a um processo de interações que nega o outro, pois, quando se compete, a vitória de um indivíduo significa a derrota do outro.

Para Poseidon, a experiência na graduação mais forte não foi a competição e sim a cooperação. Porém, os outros participantes não destacam isso dentro das respostas deste bloco.

As convivências baseadas na agressão e competição não tornam a convivência humana legítima. A convivência humana se legitima com base no amor, que faz com que se aceite o outro como legítimo para a convivência. Dessa forma, o amor é uma condição *sine qua non* para as relações sociais (Maturana, 1998).

Entretanto, o amor defendido por Maturana (1998, p. 23) é entendido como expressa:

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social.

Em um mundo competitivo, Poseidon conseguiu ter a experiência da legitimidade dos seus colegas dentro de sua convivência. Essa experiência marcou profundamente esse participante, a ponto de ele dizer que as amizades foram “fundamentais”. A partir disso, aponta-se que entender a cooperação entre pessoas como um fator importante no desenvolvimento profissional docente

Com base nisso, usa-se uma metáfora: entende-se que o Programa de Iniciação à Docência foi importante enquanto uma iniciativa de “aperitivo” da

docência, pois o programa permitiu a eles serem imersos na realidade escolar dentro de uma perspectiva de uma experiência de inserção na docência, a qual serviu como “entrada” para o interesse profissional em exercer a docência. Já no Programa de Residência Pedagógica, os participantes perceberam que chegaram na “refeição”, pois houve um maior protagonismo e, conseqüentemente, maior impacto na formação profissional e na identidade docente. Entende-se, assim, que para esses participantes, quanto maior o protagonismo do licenciando, mais profunda é a experiência com a docência.

A compreensão do Programa de Residência Pedagógica como uma “refeição principal da docência” está ligada ao exercício prático de regência de aulas que esse programa solicita, bem como uma maior autonomia ao licenciando. Isso se configura como uma maneira dos participantes enxergarem o Programa de Residência Pedagógica como uma oportunidade principal de relacionar teoria e prática pedagógica.

A análise das respostas fez brotar as seguintes categorias: “A Residência Pedagógica e a catálise da prática docente: produzindo identidade dos professores.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou que os relatos dos egressos do Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química foi uma experiência complexa, porque foi marcada pela autonomia do ser professor, percepção da identidade docente, possibilidade de relembrar os conceitos vistos na graduação e cooperação entre pessoas. Esses fatores contribuíram para que a experiência da realização das atividades do programa pudesse ser significativa para esses participantes.

Na categoria das respostas, pode-se entender que a Residência Pedagógica foi uma forma de “catalisar” a prática docente. Esse verbo é a ação de usar um catalisador, que é definido por Atkins e Jones (2012) como uma substância que não é consumida em uma reação química e que aumenta a velocidade da mesma. Usando essa metáfora, pode-se entender a produção da identidade docente como um “produto de uma reação química que é lenta” e o Programa de Residência Pedagógica- núcleo Química foi mostrado como uma forma de ajudar a produzir a identidade docente de maneira mais rápida e significativa. Ressalta-se que isso, não necessariamente, significa que a produção da identidade docente é consequência definida da participação no Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química, pois o perceber-se enquanto professor é algo subjetivo e complexo. Porém, os resultados do estudo refletem este programa como uma maneira potencial para os licenciandos se perceberem enquanto professores, o que serve como embasamento para entender que os moldes nos

quais o programa foi conduzido foram significativos para construir a percepção dos participantes enquanto professores,

A partir das discussões realizadas, o programa foi entendido como uma forma de potencializar a formação docente. Entretanto, ainda fica a reflexão de que a dicotomia teoria e prática pode continuar e o Programa de Residência Pedagógica - núcleo Química ser mais uma forma de o estudante usar o que alguns entendem como técnicas e habilidades para ser professor. Enquanto não se pensar em um estágio para reflexão da realidade, conforme apontado por Pimenta e Lima (2008), há grandes chances de permanecer a dicotomia entre teoria e prática pedagógica. Portanto, defende-se que esta relação entre teoria e prática deve ser permeada por uma reflexão que aponte para a transformação da realidade, gerando a *práxis* educacional, conforme apontado por Pimenta (1996).

REFERÊNCIAS

- ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de Química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. Tradução: Ricardo Bicca de Alencastro. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- BAROLLI, E.; GURIDI, V. M. O Desenvolvimento Profissional de uma Professora de Ciências pela articulação de Programas de Formação Docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, p. e23930, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/epec/a/Gb6fKQ7ppfxFNZJGsWndWtr/> > Acesso em: 01 fev. 2024.
- BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>>. Acesso em 04 abr. 2023.
- FARIAS, I. M. S. de.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. De S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e225968, 2021. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ep/a/MczTJGLBgQCG7h4qVb78MqC/> > Acesso em: 05 set. 2023.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar e valorizar**. 1. ed. Salvador: SEC/ IAT, 2022.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

RIBEIRO, M. T. D. **Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo expressos pelos professores egressos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência em Química da UFMT**. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), REAMEC, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

RIBEIRO, M. T. D. A Formação Inicial e Iniciação à Docência em Química na UFMT: Histórias e Experiências. **Revista Prática Docente**, Confresa, v.4, n. 1, p. 275-301, jan./jun. 2019. Disponível em: < <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/562>> Acesso em: 16 mar. 2023.

SANTOS, L. M. R. dos. **Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdos Químicos expressos por professoras do Programa Residência Pedagógica em Química da UFMT**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2022.

SOARES, E. C.; MORAES, M. C. de. O estágio docente em ação: sujeitos, projetos, programas e perspectivas na formação do professor de química. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v.7, n. único, p.211-232, 2021. Disponível em: < <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/44>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SOARES, E. C. O programa da Residência Pedagógica e a importância da dimensão profissional para o ensino de Química. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía e Educación**, Mendonza, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: < <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/download/3383/3797/18251>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, G. A. P.; GUIMARÃES, O. M. Construção da Identidade Docente no Âmbito do Programa Residência Pedagógica. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 46–69, 2023. DOI: 10.53003/redequim.v9i2.5044. Disponível em: <<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5044>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA VIVENCIADA NO ESTÁGIO: SIGNIFICAÇÕES DE ENSINO DE CIÊNCIAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Paula Giselle da Costa Rocha¹

Maria da Conceição Gemaque de Matos²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo discutir o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva de duas professoras do 2º ano, analisando suas práticas pedagógicas e concepções sobre o ensino de Ciências. Além disso, busca investigar os impactos dessas práticas no desenvolvimento de uma postura reflexiva no exercício profissional, observados durante uma vivência de estágio supervisionado no processo de formação inicial de uma das pesquisadoras. Assim, refletir sobre as práticas dos professores que atuam nos anos iniciais torna-se essencial para compreender não apenas o percurso formativo e identitário pelo qual passaram, mas também como lidam com o conhecimento científico no contexto do ensino de Ciências.

Quando os professores relatam suas histórias e experiências, eles evidenciam os significados atribuídos a cada ação pedagógica. Autores como Gonçalves (2011), Aragão (2011) e Cunha (1997) destacam que as experiências relatadas por pesquisadores narrativos são ricas em significados. Essa prática de narrar acontecimentos e vivências permite identificar os significados e sentidos atribuídos à profissão docente e à abordagem do conhecimento científico, especialmente nos anos iniciais, momento em que os alunos começam a se aproximar da linguagem

1 Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, pelo Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC)- IEMCI/UFPA, Especialização em Educação Especial e Inclusiva ESAMAZ. Licenciada em Educação em Ciências, Matemáticas e Linguagens pela Universidade Federal do Pará (2015). paularochapr@live.com.br.

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação. Graduada em Licenciatura em Física e Licenciatura em Ciências. Especialista em Física Contemporânea e em Educação a Distância. Professora Titular Aposentada da UFPA. Atualmente é Professora Visitante na Universidade Federal do Pará no Programa de Mestrado Nacional Profissional do Ensino de Física (MNPEF). cgemaquematoa@gmail.com; cgemaque@ufpa.br.

científica. Neste estudo, objetiva-se também compreender as visões e significações atribuídas ao ensino de Ciências por essas professoras (Aragão, 20011).

De acordo com Gonçalves (2011, p. 73), “a pesquisa narrativa constitui-se uma abordagem importante para a constituição de conhecimentos sobre processos de formação e desenvolvimento profissional de professores, bem como para a formação de professores reflexivos e pesquisadores de sua própria prática”. Nesse sentido, este estudo busca evidenciar nuances das práticas pedagógicas que correspondam às necessidades enfrentadas pelos professores durante seu processo formativo, partindo do pressuposto de que, apenas ao compreender essas necessidades, será possível promover transformações significativas no ensino de Ciências.

Refletir sobre a formação de professores de Ciências significa construir um cenário promissor de oportunidades para transformar o ensino dessa área nos anos iniciais. Isso é especialmente relevante considerando que muitos professores que atuam nesses anos o fazem sob a perspectiva de uma educação geral. Tal reflexão dialoga com os ensinamentos de Clandinin e Connelly (2011, p.106), quando afirmam que: “Um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiência do pesquisador”. Assim, é fundamental dar voz aos professores, reconhecendo o contexto reflexivo e transformador que permeia sua prática.

Para Cunha (1997, p. 187), “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados (...). É a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Nesse sentido, o presente estudo busca compreender os significados atribuídas por professores dos anos iniciais ao ensino de Ciências, questionando: **Em que termos, a prática dos professores dos anos iniciais reflete sobre suas concepções ao ensinar ciências?** Além disso, propõe-se a refletir sobre o processo formativo desses profissionais da educação básica.

A experiência vivida pelos professores é um aspecto central para compreender o contexto em que atuam. Nesse sentido, Bondía (2002, p. 21) ressalta: “É o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Este olhar sensível diante da experiência permite reconhecer a intensidade e a dinamicidade das atividades escolares, que ocorrem em diferentes espaços além da sala de aula. Assim, ao considerar que os sujeitos vivenciam contextos distintos, torna-se imperativo repensar o ensino de Ciências, superando práticas descontextualizadas e baseadas na mera repetição de conteúdos.

O ensino de Ciências, portanto, demanda reformulações para promover o pleno exercício da cidadania, reconhecendo o professor como importante

transformador nesse processo trazendo o foco para a alfabetização científica e letramento científico conforme é destacado por Carvalho e Gil-Pérez (2006). Santos (2007, p. 483) destaca três aspectos fundamentais no debate sobre alfabetização e letramento científico: natureza da ciência, linguagem científica e aspectos sociocientíficos. A partir disso, é possível refletir sobre as funções atribuídas ao ensino de Ciências e como essas dimensões podem ser exploradas para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste cenário, este estudo objetiva **compreender as significações e concepções de professores dos anos iniciais sobre o ensino de Ciências**, buscando contribuir para a renovação das práticas pedagógicas e a formação continuada desses profissionais. Além disso, almeja superar modelos de ensino descontextualizados e promover a reflexão sobre a prática docente.

Carvalho e Gil-Pérez (2006, p. 18) enfatizam que a “complexidade da atividade docente deixa de ser vista como um obstáculo à eficácia e um fator de desânimo, para tornar-se um convite a romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas, aproveitando, assim, a enorme criatividade potencial da atividade docente”. Nesta perspectiva, as concepções dos professores sobre ensinar Ciências permite conhecer e orientar suas práticas pedagógicas no sentido da compreensão da realidade, das necessidades formativas.

Metodologicamente, adotamos a abordagem qualitativa, alinhando-nos à perspectiva de Aragão (2011, p. 15), ao considerar que: “vivemos vidas relatáveis e contamos as histórias de vidas. Precisamos dizer- para explicitar – que os pesquisadores que são investigadores narrativos buscam recolher essas vidas, descrevê-las e, por sua vez, contar história sobre elas, escrevendo seus relatos de tais experiências em uma narrativa”. Concordamos com Gonçalves (2007) ao considerar que quando professores relatam suas vivências, contribuem significativamente para a construção de suas histórias docentes, revelando os significados que atribuem à docência e à formação como professores de Ciências.

Quando os professores são convidados a se expressar, seja por meio de falas ou outras manifestações, evidenciam aspectos fundamentais de sua constituição enquanto docentes de Ciências (Gonçalves, 2007). Nesse contexto, torna-se essencial conhecer os significados atribuídos por esses professores às suas práticas, a fim de refletir sobre como tais significados se traduzem no ensino de Ciências. Para Gonçalves (2011, p.72) pesquisar histórias vividas por professores é “compreendê-las na perspectiva das experiências e dos processos significativos de formação e do desenvolvimento de professores, considerando as múltiplas vozes, que contam e interpretam”.

Por meio da análise das narrativas de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos compreender caminhos que possam

contribuir para a melhoria da qualidade desse ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com duas professoras que atuam na rede pública estadual no ensino fundamental do 1º ano ao 5º ano, situada no município de Belém do Pará com a seguinte pergunta norteadora: “Como é ser professor de Ciências nos anos iniciais?”

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2007). A partir da desconstrução do corpus textual, da unitarização e da categorização, buscamos captar os significados emergentes. Moraes (2007, p. 14) afirma que essa abordagem permite “construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando, por meio dessa investigação, alguns dos sentidos e significados que possibilitam novas leituras”. Neste sentido, o resultado das análises depende tanto dos sujeitos quanto do pesquisador que se propõe a perceber tais nuances envolvidas nos relatos.

Elegemos nomes fictícios para preservar as imagens das professoras, passando a serem identificadas por: professora Alice, que tem experiência de cinco anos como docente, e; professora Vania com vinte e sete anos no magistério, atualmente na educação geral na referida escola. Ambas têm formação em pedagogia.

Com ênfase nos relatos das professoras entrevistadas, advindos após a unitarização proposta na referida análise textual discursiva passaremos a discutir os contextos: A concepção das professoras ao ensinar ciências e A importância da renovação do/no ensino de ciências.

A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS AO ENSINAR CIÊNCIAS

Nesta seção, apresentamos abordagens de ensino fundamentadas na concepção das professoras investigadas sobre o que significa ensinar ciências nos anos iniciais, com foco específico no 2º ano do ensino fundamental. Observamos uma predominância de práticas caracterizadas como tradicionais, nas quais o ensino de ciências é frequentemente reduzido à mera transferência de conteúdos, em contraste com práticas que poderiam explorar abordagens menos abstratas e mais reflexivas.

Embora as professoras ensaiem uma tentativa de promover um ambiente participativo, oferecendo voz aos alunos, ainda não demonstram pleno domínio das estratégias necessárias para implementar tal abordagem. Acreditamos que essa limitação possa estar associada a uma certa reticência em abordar questões que envolvem o ensino de Ciências de forma contextualizada.

Diante dos significados atribuídos ao ensino de Ciências, a professora Alice relata sua experiência ao partir, sempre, das indagações dos alunos como

estratégia para iniciar suas aulas. No entanto, considera que, por se tratar dos anos iniciais do ensino fundamental, aborda os conteúdos de forma lúdica, acreditando que ainda “não pode” oferecer uma abordagem mais aprofundada. Além disso, a professora destaca sua dificuldade em tratar determinados temas em sala de aula devido às crenças religiosas dos alunos, o que a leva a agir com cautela. Nesses casos, recorre à sua experiência para exemplificar situações cotidianas como meio de ensino (Lorenzetti e Delizoicov, 2001).

Por sua vez, a professora Vania prioriza, em seu relato, que os alunos compreendam as interações que permeiam seu cotidiano, tanto com o meio ambiente quanto com as pessoas ao seu redor. Ela enfatiza a importância de destacar a constante transformação da vida e das relações humanas. Contudo, Vania também reflete sobre sua dificuldade em trabalhar com experimentos em sala de aula. Apesar de reconhecer a relevância dessa prática no ensino de Ciências, admite evitar seu uso por se sentir despreparada, temendo não atingir todo o seu potencial nessa abordagem.

Ao analisarmos os relatos das professoras investigadas, destacamos algumas palavras utilizadas por elas, como: *cotidiano*, *dimensão*, *mostrar*, *transformação*, *cautela*, *dúvidas*, *experiência*, *conhecimentos* e *experimentos*. Esses termos refletem a forma como concebem e descrevem as aulas de Ciências que ministram. É relevante observar que, ao utilizar essas expressões, as professoras evidenciam um descompasso na abordagem do ensino de Ciências. Suas concepções revelam a ausência de uma sistematização que estabeleça uma epistemologia consistente. Isso pode ser ilustrado nos seguintes relatos:

“Então a gente aborda de uma forma bem ainda lúdica, bem infantil. Já que a gente sabe que eles já têm o conhecimento que vem de casa, de forma até com palavras que eles usam do *cotidiano* deles, e que não tem *dimensão* do que seja.” (Professora Alice).

“[...] momento de *mostrar* para criança parte da natureza né? Mostrar para ela que ela é um ser vivo, que ela faz parte do ambiente, que ela precisa conservar o ambiente onde ela vive. Ela precisa conhecer animais, vegetais, que precisa se conhecer enquanto pessoa, e enquanto ser que também participa, né, da *transformação* do local onde ela vive, tanto da sua casa, quanto da rua, e dentro da sua casa, e dentro da sua comunidade.” (Professora Vania).

A partir desses relatos, percebemos que as professoras apresentam uma concepção que ressalta a importância de os alunos aprenderem determinados conteúdos. Esse ponto é relevante como início de abordagem, porém, evidencia também que elas estão apenas iniciando o processo de ensino com o letramento científico.

Para Santos (2007, p. 479), o letramento científico propõe que:

[...] cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não- técnico, mas de forma significativa. Isso envolve a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade [...].

Nessa perspectiva, é essencial considerar as vivências dos alunos para que o ensino de ciências seja aproximado à realidade em que estão inseridos, promovendo a compreensão e transformação dessa realidade. Entretanto, Mamede (2005, p. 2) ressalta que: “A participação do cidadão na vida social de uma maneira ampla depende de sua possibilidade de interlocução com questões complexas baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos”.

Os relatos das professoras indicam que já há um movimento em direção a esse viés de ensino, com práticas que denotam a necessidade de renovação no ensino de Ciências. Refletimos, assim, sobre a próspera possibilidade de aproximação com novas práticas pedagógicas. Sasseron e Carvalho (2011, p. 66) afirmam que “ o ensino de Ciências pode e deve partir de atividades problematizadoras, cujas temáticas sejam capazes de relacionar e conciliar diferentes áreas e esferas da vida de todos nós”.

Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar e renovar as práticas de ensino de Ciências (Carvalho, Gil-Pérez, 2006). Além disso, a alfabetização científica se apresenta como um processo importante nos anos iniciais. Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8-9) definem-na como: “processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, sua cultura, como cidadão inserido na sociedade.”

Nesse contexto, destacamos a importância tanto da alfabetização científica quanto do letramento científico para aprimorar a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos. Esses processos, vistos como uma via de mão dupla, são complementares e indispensáveis para a construção de uma educação científica mais significativa e transformadora (Carvalho, Gil-Pérez, 2006).

IMPORTÂNCIA DA RENOVAÇÃO DO/NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Pretendemos discutir a importância da renovação necessária no ensino de Ciências, alinhada às demandas formativas dos professores que atuam nos anos iniciais. Identificamos evidências de que as professoras enfrentam dificuldades em superar práticas tradicionais, ou seja, em adotar novas abordagens de ensino que estejam em conformidade com os documentos oficiais e com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

As narrativas das professoras entrevistadas indicam que suas práticas são guiadas, em grande parte, pelas experiências individuais, com o uso de exemplos cotidianos para explicar os conteúdos. Embora reconheçam a importância de

construir o conhecimento a partir das dúvidas dos alunos e de situações vivenciadas por eles, essa intenção não se concretiza efetivamente na prática pedagógica.

A professora Alice destaca a necessidade de cautela ao abordar determinados temas, que podem ser considerados polêmicos, especialmente quando esses assuntos são trazidos pelos próprios alunos para a sala de aula. Essa postura reflete um desafio em promover discussões mais abertas e aprofundadas sobre questões sensíveis no contexto do ensino de ciências, evidentes em seus relatos:

“[...] a gente vai buscando a necessidade do aluno, no que ele precisa saber, as dúvidas deles. A gente pensa que não tem, mas eles têm muitas dúvidas em relação a certos assuntos que eles já puxam na sala. Abordam a gente e sempre temos que ter aquela cautela de falar, de ter aquele cuidado, até porque têm pessoas que envolvem a igreja. Você não pode falar certas coisas, de alguma forma. Eu sei que sempre falei, sempre falei, sempre trago a minha experiência de vida, eu trago para dentro da sala [...]” (Professora Alice).

É evidente a importância do ensino de ciências, especialmente para desmistificar certas questões. Quando o professor evita abordar temas relacionados às ciências em sala de aula, reforça um ensino monótono e desconectado das realidades e questões da sociedade. Nesse sentido, utilizar as vivências dos alunos como ponto de partida para as aulas, como relatado pela professora Alice, apresenta-se como uma oportunidade valiosa para promover a participação e interação entre alunos, professora e colegas. Alice expressa que as histórias trazidas pelos alunos sobre suas vivências podem nortear suas aulas, mas reconhece que há outras abordagens possíveis.

Cachapuz *et al.* (2005) afirmam que: “questionar, discutir e refletir acerca da permanência de conexões entre Ciência, epistemologia e educação em Ciência é um exercício necessário aos professores para poderem, fundamentalmente, fazer as suas opções científico-educacionais.” Nesse contexto, torna-se imprescindível a formação contínua dos professores, garantindo que o ensino atenda às necessidades de aprendizagem de forma eficaz e atualizada.

A narrativa da professora Vania revela seu esforço em promover um ensino de Ciências que se distancie das práticas tradicionais, as quais ela tenta superar em sua prática docente. No entanto, Vania relata dificuldades, sobretudo ao lidar com o material didático. Ela menciona que, embora os livros proponham experimentos para as aulas, enfrenta desafios em compreender a finalidade dessas atividades e como aplicá-las para que os alunos aprendam efetivamente:

“[...] tem alguns livros deles que trazem uns experimentos e às vezes a gente fica receosa de trabalhar porque a gente não tem o conhecimento. A gente até procura, tenta procurar na internet, mas a gente nunca vai trabalhar de uma maneira satisfatória. A gente vai fazer, mas, vai ficar faltando, porque a gente não tem aquele total domínio daquela atividade[...]” (Professora Vania).

Esse relato evidencia a necessidade de renovação no ensino de Ciências. As fragilidades, dificuldades e até resistências expressas por Vania reforçam a importância de transformar práticas pedagógicas. Carvalho e Gil-Perez (2006, p. 31) explicam que:

[...] sua transformação exige tanto um conhecimento claro e preciso de suas deficiências como elaboração de um modelo alternativo igualmente coerente e de maior eficácia geral (não só em algum aspecto específico). Em outra palavras, a chamada “transformação” exige um tratamento teórico, ou seja, a elaboração de um corpo coerente de conhecimentos, que vai além de aquisições pontuais e dispersas.

Breves buscas na internet, livro didático são elementos insuficientes para transformar e possibilitar o *tratamento teórico* referido pelas autoras. A renovação no ensino de Ciências é especialmente necessária para professores dos anos iniciais, que introduzem os alunos ao ensino de Ciências e apresentam os conteúdos científicos de forma inicial e estruturante. Contudo, devido à ampla abrangência do ensino de Ciências no contexto escolar e no cotidiano dos alunos, muitos professores buscam ensinar a linguagem científica, mas frequentemente sem estabelecer conexões significativas com a realidade dos alunos.

Para superar as práticas tradicionais do ensino de Ciências, é essencial que o professor reconheça suas limitações. Carvalho e Gil-Perez (2006, p. 14) destacam: “[...] não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos [...]”.

Ao se dedicar a compreender suas próprias limitações, os professores podem identificar novas possibilidades de mudança em sua prática docente, promovendo melhorias na qualidade da educação (Schön, 2011). Isso também envolve um processo de reflexão sobre como se constituem enquanto professores que investigam suas próprias práticas. Contreras (2002, p. 119) reforça que “A ideia de professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.”

Essa perspectiva de pesquisa sobre a prática docente reflete um compromisso com a indagação de novos modos de atuação e a análise crítica de práticas existentes, buscando reformulações necessárias e o aprimoramento da educação (Schön, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que ainda há muito a ser considerado para alcançar um ensino diferenciado, com práticas pedagógicas capazes de promover a formação de alunos críticos e reflexivos. O ensino de Ciências envolve nuances que demandam do professor não apenas uma formação contínua, mas também a capacidade de reconhecer e atender às suas próprias demandas profissionais e às necessidades de aprendizagem dos alunos (Schön, 2011).

Diante das necessidades reveladas pelas professoras investigadas, fica claro que é imprescindível renovar o ensino de Ciências. Muitos docentes que atuam nos anos iniciais não percebem suas próprias insuficiências nem se reconhecem como seres em constante processo de aprendizado e evolução. Essa percepção é essencial para promover melhorias na educação científica. Observa-se que os professores ainda reproduzem predominantemente práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente desconectadas do contexto em que estão inseridos, o que contribui para a perpetuação de um ensino baseado na repetição e que avança lentamente em oferecer significado tanto para alunos quanto para professores (Cachapuz *et al*, 2005).

É evidente que a formação docente deve ser buscada como uma prerrogativa indispensável pelos profissionais dos anos iniciais, visando qualificar os saberes e enfatizar a importância de introduzir o letramento científico já no ensino fundamental. O papel dessa formação contínua é amplamente reconhecido pelas professoras, e, por isso, depositamos confiança na capacidade de revelar aos professores seus potenciais e perspectivas de transformação em suas práticas pedagógicas, de modo que estejam alinhadas às necessidades educacionais atuais.

A elaboração deste artigo apresenta evidências da relevância do estágio supervisionado na formação docente, destacando seu papel como um elo essencial entre a teoria aprendida no ambiente acadêmico e a prática vivenciada em contextos escolares reais. A sala de aula, vivenciada durante o estágio, configurou-se como um espaço de interlocução entre o ambiente formativo e o campo de atuação profissional. Pimenta (2008) considera que o estágio supervisionado deve ser experienciado como um ambiente propício para integrar e articular teoria e prática.

Essa etapa formativa não apenas oferece aos futuros professores a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua graduação, mas também os capacita a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício profissional (Schön, 2011).

Divulgar as vivências no estágio supervisionado, no processo de formação docente, contribui para a compreensão e o aperfeiçoamento desse processo formativo. Por meio de investigações, é possível identificar desafios vivenciados por professores (as) nos anos iniciais. Além disso, a pesquisa pode revelar a realidade da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. **Memórias de formação e docência**: bases para a pesquisa narrativa e biográfica. IN: CHAVES, S. e BRITO, M. R. de. **FORMAÇÃO E DOCÊNCIA**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Editora CEJUP. Belém, Pará, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19, p. 20-28.
- CACHAPUZ, A... *et al*, (organizadores). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo. 2005.
- CARVALHO, A. M. P., GIL-PÉREZ. D. **Formação de professores de ciências tendências e inovações**. Coleção Questões da nossa época. 8. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONTRERAS, J. **O docente como profissional reflexivo**. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. Editora Cortez. São Paulo, 2002.
- CUNHA, M. I. **Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. R. Fac Educ, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, 1997.
- GONÇALVES, T. V. **A pesquisa narrativa e a formação de professores**: reflexões sobre uma prática formadora. IN: CHAVES, S. e BRITO, M. R. de. **FORMAÇÃO E DOCÊNCIA**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Editora CEJUP. Belém, Pará, 2011.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. ENSAIO –Pesquisa em Educação o em Ciências V. 03 / N° 1 – Jun. 2001.
- MAMEDE*, M. y Z, ERIKA. **Letramento científico e cts na formação de professores para o ensino de ciências**. enseñanza de las ciencias, 2005. Número Extra. VII 2005.
- MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. IN: MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.36, p.374-550. 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica**: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências* – V. 16(1), p. 59-77, 2011.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

O LÚDICO COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Vargas Silva¹

Lovani Volmer²

INTRODUÇÃO

A prática do estágio é carregada de vivências, experiências e significados que contribuem para a formação docente. Ao longo do período de estágio, muitas situações do cotidiano escolar são vivenciadas, permitindo aos acadêmicos a construção do conhecimento alinhando a teoria e a prática. Assim, o estágio curricular obrigatório é o momento em que teoria e prática se encontram, sendo um espaço significativo de aprendizagem.

Este estudo, de natureza qualitativa, propõe-se a apresentar, através do relato de experiência, o caminho percorrido ao longo da prática de estágio curricular em uma turma de 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa prática é necessária para a obtenção de grau de licenciada em Pedagogia. Convém explicar que este estudo não tem a pretensão de trazer os detalhes do planejamento, mas apontar as evidências de que a prática pedagógica na qual o lúdico está presente pode auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem e ser um importante aliado no planejamento pedagógico do professor.

Com o intuito de manter o sigilo dos dados, optou-se por não divulgar o nome da escola, nem o município de origem. Tal medida revela uma preocupação em não expor professores e estudantes, uma vez que aspectos do cotidiano escolar são apresentados.

A realização da intervenção prática em sala de aula requer que algumas etapas anteriores sejam contempladas. Assim, iniciou-se o processo através da observação da turma e dos aspectos relacionados à aprendizagem; realizou-se o

1 Mestranda do PPG de Diversidade Cultural e Inclusão Social – Feevale; Participa do grupo de pesquisa LLETIS- Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social - Universidade Feevale; Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. E-mail: juvargasrs@gmail.com.

2 Doutora em Letras; professora na Universidade Feevale. Email: lovaniv@feevale.br.

planejamento detalhado das atividades e das habilidades a serem desenvolvidas; estabeleceram-se os critérios de avaliação dos estudantes e a reflexão sobre a prática pedagógica com base no referencial teórico.

METODOLOGIA

Este estudo é compreendido como sendo de abordagem qualitativa e apresenta como metodologia o relato de experiência, relacionando-o com a pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte para coleta de dados, existindo uma relação direta entre o mundo real e o sujeito (Prodanov; Freitas, 2013). Dessa forma, os dados são obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada e retrata o ponto de vista dos participantes (Lüdke; André, 2018).

O local da prática e a turma de estágio

A prática de estágio foi realizada, no segundo semestre de 2022, em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade localizada na região do Vale do Sinos, no Rio Grande do Sul. Na ocasião, 453 estudantes estavam matriculados, divididos em 21 turmas entre a pré-escola e o 9º ano do Ensino Fundamental. O espaço físico escolar, embora fosse pequeno, possuía infraestrutura adequada para atender os estudantes. Observou-se que a filosofia da escola, de acordo com a informação extraída do PPP (2017), é “Proporcionar um espaço de construção do conhecimento e de formação integral do educando, baseado em princípios éticos e morais”. Entender como a escola é pensada por sua comunidade escolar é um fator importante para promover um ambiente educacional mais inclusivo e que atenda às necessidades de todos os seus membros.

O planejamento da prática docente é estruturado levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Orientador Curricular do município. Esses documentos sinalizam os conteúdos e as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica.

Antes de iniciar a prática, foram realizadas 20 horas de observação em sala de aula e entrevista com a professora titular, a fim de conhecer melhor os aspectos que envolvem a turma, possibilitando pensar propostas que estejam de acordo com a realidade observada. Pontua-se que a realização do estágio ocorreu em uma turma do 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais. O grupo era composto por 22 crianças, sendo 16 meninos e 6 meninas, com idades que variavam entre 8 e 9 anos. Na turma, uma das crianças, considerada aluno de inclusão, tem diagnóstico para Transtorno do Espectro Autista – TEA, recebendo acompanhamento de uma auxiliar especializada.

De acordo com a professora titular, a turma tinha características de aprendizagem um pouco distintas, reflexo do formato de aprendizagem remota que foi necessário no período da pandemia por Covid-19, fato que pode ser percebido pela dificuldade de alguns estudantes na leitura e na escrita, bem como em matemática. Comentou também que as crianças não eram caprichosas com os trabalhos.

A fala dessa professora desperta a necessidade de repensarmos a maneira como nos relacionamos com os estudantes. Assim, recorre-se a Mantoan e Lanuti (2022, p. 51), que explicam que “Ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos, sentimentos, entendimentos, desejo de saber, afeto e provocações. [...]”. Isto colabora para a construção de relações significativas entre educadores e educandos.

De maneira geral, após a observação, pôde-se afirmar que as crianças eram bem alegres, gostavam de compartilhar acontecimentos e questionavam a fala dos colegas, gerando, em alguns momentos, pequenas discussões que precisavam da interferência da professora para se encerrar. Além disso, eram criativos, gostavam de desenhar, recortar, colar, apreciavam jogos eletrônicos, o *TikTok*, entre outros. No momento do recreio, formavam grupos por afinidades, e as brincadeiras favoritas eram pega-pega, jogar futebol e brincar na pracinha. Em alguns momentos, surgiam conflitos que precisavam da intervenção de um adulto.

No decorrer do período de observações, não foi constatada a utilização, pela professora titular, de propostas envolvendo o lúdico na sala de aula. Porém, a mesma sinalizou que, no período do estágio, poderia ser introduzida alguma atividade lúdica, se assim desejasse. Percebeu-se, outrossim, que as situações vividas no cotidiano escolar ainda seguiam a lógica da transmissão do conhecimento pelo professor. O conteúdo era transmitido ao estudante e este o reproduzia de maneira automática, sem despertar a criatividade e a curiosidade, como trazem os estudos de Becker (2012).

A partir da constatação de que o lúdico não estava presente na sala de aula e tomando por base a perspectiva trazida pela professora titular da turma, considera-se oportuno apreciar a reflexão de Nascimento (2007) que demonstra exatamente o que foi evidenciado, ou seja, a ludicidade nos anos iniciais não é a prioridade:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens (Nascimento, 2007, p.30).

Nessa perspectiva, após o período de observação e com o entendimento de que a ludicidade deveria permear a prática pedagógica, partiu-se para a etapa de planejamento do projeto que foi desenvolvido com a turma.

Planejamento: uma etapa indispensável

Considerado como uma etapa de extrema importância, o planejamento consiste na organização das atividades que serão desenvolvidas ao longo do processo de ensino, prevendo também a sua revisão e readaptação sempre que necessário (Libâneo, 1992).

Assim, após conhecer a turma de estágio, buscou-se realizar o planejamento do projeto, que foi desenvolvido de maneira interdisciplinar, contemplando as diferentes habilidades previstas na BNCC para o 3º ano e estabelecendo conexão com os temas contemporâneos transversais, a fim de ampliar o olhar dos estudantes para a sociedade em que vivem, desenvolvendo cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Alarcão (2010) sinaliza que essa competência de sujeito crítico só é possível a partir do desenvolvimento da capacidade de escutar, observar e pensar, bem como da capacidade de utilizar várias linguagens, possibilitando assim interagir com outras pessoas e com o mundo do qual fazemos parte. Nesse sentido, estabeleceu-se relação com a BNCC (2018, p. 59) que aponta que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Entende-se que o planejamento da prática pedagógica deva levar em consideração os documentos orientadores da educação, pois eles direcionam a prática docente. Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 116) mencionam que “Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional”. Assim, a práxis pedagógica deve favorecer a inserção de recursos lúdicos.

Ampliando o entendimento sobre os documentos referência na área da educação, extrai-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um

direcionamento para os anos iniciais do ensino fundamental no sentido de promover situações lúdicas, como exposto a seguir:

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 57-58).

A compreensão do significado de lúdico e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para que o professor, ao fazer o seu planejamento, contemple propostas lúdicas que estimulem a participação e o envolvimento da turma em busca de novas aprendizagens e descobertas.

Evidencia-se, pois, que compete ao professor o importante papel de proporcionar diferentes atividades pedagógicas, buscando ir ao encontro dos que os estudantes esperam, promovendo momentos prazerosos e significativos de aprendizagem.

Para complementar, Ward et al. (2010, p.141) trazem o entendimento de que:

Os alunos aprendem de diferentes maneiras o tempo todo, e não existe uma única maneira “certa” para todos. Portanto, os professores devem usar uma variedade de abordagens diferentes em seu trabalho, para atender a variedade de estilos de aprendizagem dos alunos.

Cabe destacar que aprendizagem só terá significado se fizer sentido para a criança. Assim, é necessário pensar o que estimula o interesse dos estudantes e como proporcionar uma aprendizagem mais significativa, através da inserção de práticas pedagógicas que despertem o prazer de aprender, tornando a sala de aula um espaço para o compartilhamento de ideias e saberes. Dessa forma, o planejamento da prática pedagógica deve contemplar diferentes perspectivas de aprendizagem e deve ser revisto ao longo de todo processo.

A importância da ludicidade para o processo de ensino aprendizagem

O professor precisa pensar no processo de aprendizagem como um momento de troca de experiências, de ampliação do olhar sobre o mundo, despertando o interesse da criança em percorrer caminhos desconhecidos e encontrar respostas. Colaborando para esse entendimento, Freire (1996, p. 21) instiga a pensar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Assim,

estimular a curiosidade e a reflexão por parte dos estudantes contribui para que o processo de aprendizagem aconteça.

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objetivo ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.

O sentido para uma aprendizagem em que o brincar esteja presente precisa ter o espaço garantido pelos professores, como podemos observar ao mencionarmos Fernández:

Aprender é apropriar-se da linguagem, é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si mesmos. (Fernández, 2001, p. 37 apud Rau, 2012, p. 71).

Nesse aspecto, Rau (2012, p.33) sinaliza que “a ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos.” Ampliando a compreensão, evidenciamos, com base em Piaget (1978 apud SILVA 2020, p. 10), que “o lúdico é o caminho para a criança assimilar e transformar o meio a fim de conseguir adaptá-lo as suas necessidades.”

Nesse sentido, Cotrim e Parisi (1985, apud Miranda, 2020, p. 12) destacam que:

[...] a escola deve ser ativa, isto é, deve mobilizar a atividade da criança. Deve ser mais um laboratório do que um auditório. [...] A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiadas vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto, é indispensável que a escola seja para a criança um meio alegre.

Assim, é possível inferir que as estratégias de ensino que contemplam o lúdico podem ser vistas como um facilitador do processo de ensino aprendizagem, uma vez que proporcionam à criança agir com naturalidade, o que, de certa forma, possibilita um ambiente prazeroso e motivador para que a aprendizagem aconteça. Convém lembrar que os documentos orientadores da educação destacam a importância da ludicidade para os anos iniciais do ensino fundamental.

Essa compreensão ganha reforço na ideia trazida por Marinho et al. (2012, p. 95), quando ele refere que:

[...] o jogo, então, passa a ser reconhecido pelos educadores como uma importante ferramenta didática, que pode auxiliar no encaminhamento da prática pedagógica de forma criativa, inovadora e, o mais importante, muito prazerosa para as crianças, aproximando, assim, o aprender e o brincar.” “o dia a dia na sala de aula pode ser sempre interessante, desafiador e surpreendente, envolvendo as crianças de tal forma que para elas o processo de aprender seja sempre cativante e fascinante.”

Kishimoto e Formosinho (2013, p. 21) sinalizam que é possível perceber que o brincar e o contexto da aprendizagem dividem opiniões na qual “o debate em torno da dicotomia brincar-aprender referenda pedagogias em que ora a aprendizagem é o foco, eliminando-se o brincar, ora o brincar reina em terreno hegemônico.”

A inserção do lúdico no processo de aprendizagem precisa, pois, romper o paradigma de que o brincar não combina com a sala de aula, ou que a sala não é lugar para brincadeira. Conforme podemos ver em Kishimoto (2016, p.14),

O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno tem a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado — é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas.

Reforçando a afirmação de Kishimoto, constata-se, através de Nascimento (2007), que o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras, que são tão importantes no processo de aprendizagem, acabam não tendo prioridade no ensino fundamental, sugerindo que a preocupação está no conteúdo, deixando de priorizar as crianças.

A utilização do lúdico nas suas diversas perspectivas, seja através de momentos de brincadeiras direcionadas ou através do brincar espontâneo, pode ser um recurso pedagógico presente no currículo das diferentes áreas do conhecimento (Rau, 2012).

Isso corrobora para o entendimento de que, independentemente da área do conhecimento que esteja sendo trabalhada, é possível sim planejar atividades lúdicas com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Esse planejamento compete ao professor, que precisa estar preparado e capacitado para adequar a sua prática a este contexto.

O grande empecilho é exatamente fazer com que o professor perceba a importância da prática pedagógica alinhada ao contexto da ludicidade, pois, como podemos evidenciar na perspectiva de Fortuna (2011, p. 78):

Convencer os professores da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar.

Por vezes, a oferta de atividades lúdicas não se concretiza porque os professores não têm a compreensão ampla do seu significado. Destacamos, ainda na fala de Fortuna (2000, p. 9), que “uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.”

Complementando o entendimento, é possível compreender, com base em Matos (2013, p. 139 apud Silva, 2020, p. 35), que “o lúdico, muitas vezes, é aplicado para completar os espaços vazios do plano diário”. Essa abordagem acaba reduzindo o brincar a atividades secundárias, desconsiderando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e na construção de aprendizagens significativa.

Assim sendo, é possível perceber que o brincar vai se afastando da sala de aula pelo fato do professor não estar preparado para utilizá-lo como suporte ao processo de aprendizagem, ou por utilizar-se de uma pedagogia diretiva, cuja metodologia de ensino tem o foco em aulas expositivas, na transmissão do conhecimento, sendo a criança apenas receptora do conteúdo. Ao deixar de utilizar o lúdico em sua prática pedagógica, o professor perde a oportunidade de conhecer a sua turma com suas principais características e potencialidades:

Quando brincam, tanto as crianças quanto os jovens e os adultos são espontâneos. Brincando, demonstram seus interesses e motivações, seu temperamento e sua personalidade, o que faz da brincadeira um importante instrumento para que os professores conheçam seus educandos em todas as suas potencialidades e dificuldades (Rau, 2020, p. 45).

O lugar no qual, em geral, a criança passa a maior parte do seu tempo, acaba desconsiderando o brincar como inerente a ela. Assim, evidenciamos, em Fortuna (2000), que o brincar na escola acaba sendo restrito a poucos momentos:

Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito a tarefa de casa ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciados das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (Fortuna, 2000, p. 3).

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil é reforçada por Marinho (2012), quando sinaliza que a ação de brincar tem um papel significativo na infância, pois é pelo brincar que a criança interage, experimenta, aprende e se desenvolve. Brincando a criança aprende a relacionar o que vivencia com o que observa a sua volta e assim vai adquirindo conhecimento.

Dessa maneira, o planejamento da prática pedagógica deve ser organizado com atividades que contemplem o lúdico e as interações das crianças com seus pares como também com os adultos, respeitando sempre as particularidades de cada criança (Toledo, 2018). Uma citação extraída de Duprat (2014) auxilia a compreendermos que está na mão do professor a decisão de transformar o cotidiano da sala de aula num espaço de interação, trocas e vivências prazerosas:

[...] a mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens do seu repertório cultural (Ostetto, 2004, p. 57 apud Duprat, 2014, p. 105).

Torna-se necessário compreender que cada criança é única e quanto mais diversificadas forem as propostas de atividades contempladas pelos professores, maiores as possibilidades de aprendizagem. Esse entendimento pode ser referenciado em Ward et al. (2010, p.141) quando explica que:

Os alunos aprendem de diferentes maneiras o tempo todo, e não existe uma única maneira “certa” para todos. Portanto, os professores devem usar uma variedade de abordagens diferentes em seu trabalho, para atender a variedade de estilos de aprendizagem dos alunos.

Ofertar propostas diferenciadas e desafiadoras estimula as crianças e torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Nesse sentido, Negrine (2014) aponta que os jogos podem ser uma alternativa pedagógica prazerosa no processo de aprendizagem, conforme vemos a seguir:

os jogos permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade, atitude e, conseqüentemente, prazer raramente encontrados em outras atividades escolares, devendo por isso ser estudados pelos educadores como mais uma alternativa pedagógica a serviço do desenvolvimento integral da criança (Negrine, 2014, p. 25).

Tudo isso corrobora para o entendimento de que uma prática pedagógica em que o lúdico esteja presente torna o ambiente de aprendizagem potencialmente mais prazeroso, as relações de troca tendem a ser mais espontâneas e a criança pode ter o protagonismo no processo de ensino aprendizagem.

Avaliação das aprendizagens

O projeto desenvolvido buscou, através dos seus objetivos e das diferentes propostas de atividade, ampliar os conhecimentos das crianças, auxiliando no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ao realizar o planejamento das atividades, também é importante estabelecer os critérios que serão utilizados para o processo de avaliação e que não seja algo pontual, mas sim o acompanhamento da caminhada percorrida pelos estudantes. Nesse aspecto, cabe destacar que cada criança é única, tem suas particularidades, seu tempo de adaptação e aprendizagem e deve ser tratada com afeto, carinho e respeito.

Evidencia-se em Moletta a compreensão de como o processo de avaliação deve ocorrer:

Os professores devem compreender que avaliar não significa classificar as crianças em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. Por meio da observação, do registro, da documentação e de estratégias adequadas, os professores podem observar que cada sujeito tem um percurso singular e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem da criança. (Moletta et al., 2018, p. 199).

Compreende-se que a avaliação processual e contínua, realizada através de observações diárias, e que analisa o interesse e o envolvimento das crianças, tanto nas atividades individuais quanto coletivas, torna-se uma ferramenta importante, pois permite ao professor acompanhar os avanços dos estudantes ao longo do processo.

A presença da ludicidade para auxiliar nas atividades de oralidade, leitura e escrita

Ao pensar na sala de aula do 3º ano dos anos iniciais, observa-se que o espaço é ocupado por crianças e, nesse sentido, os aspectos que envolvem a ludicidade devem estar presentes, garantido às crianças uma aprendizagem que leve em conta as características da infância. Dessa forma, recorre-se a Rau (2020, p. 47) para auxiliar nesse entendimento, pois ele aponta que “A atual perspectiva sobre a infância, a educação e a sociedade contribuem para a transformação da concepção tradicional de ensino e propõe a ludicidade como forma de

ensinar e aprender.” Ao considerar as características da infância, reconhece-se que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social destes sujeitos, promovendo um ambiente mais motivador para promoção das aprendizagens.

A partir das observações, verificou-se que esses aspectos não são levados em consideração pela professora titular da turma, uma vez que as aulas nesta turma seguem uma proposta pedagógica em que a utilização dos livros didáticos e as atividades impressas são prioridade. Tal fato, cabe considerar, revela um descompasso com as orientações presentes nos documentos de referência da área da educação.

Quando não se proporcionam atividades diversificadas, incorre-se no erro de supor que a aprendizagem acontece da mesma maneira para todos os estudantes. Torna-se necessário entender que cada criança é única e quanto mais diversificada forem as propostas de atividade contempladas pelo professor no seu planejamento maiores são as possibilidades de aprendizagem.

No decorrer do período de estágio, foram realizadas diferentes propostas cuja ideia central envolveu atividades lúdicas. A partir da dinâmica estabelecida com a turma, verificou-se que as atividades de leitura e escrita não são apreciadas pelos estudantes, o que talvez possa ser explicado pela oferta de atividades com foco exclusivo no conteúdo, não levando em conta os interesses das crianças. Nesse sentido, reflete-se que, ao identificar uma situação de aprendizagem em que os estudantes não estejam engajados, compete ao professor repensar a sua práxis e buscar alternativas para torná-la mais atrativa. Revisar e readequar a prática pedagógica ao longo do processo são tarefas que devem fazer parte do planejamento (Libâneo, 1992).

Sinaliza-se que é na escola que o educando tem um contato maior com a leitura e com os diferentes gêneros textuais, sendo atribuição do professor mostrar aos estudantes o funcionamento da língua, permitindo que eles possam perceber que existe uma diversidade de produções orais e que elas estão ligadas a mensagem que queremos transmitir (Marcuschi, 2005). Esse entendimento é ampliado a partir da percepção de Cagliari (1995, p. 148) de que “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objeto da escrita é a leitura”.

Pontua-se que as práticas sociais são mediadas por diferentes linguagens, sejam elas verbais, visuais, sonoras, entre outras, e que é por meio destas práticas que as pessoas interagem, constituindo-se como sujeitos sociais. Destaca-se então a importância da cultura letrada, garantindo aos sujeitos maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018).

Dessa forma, ao se pensar na importância atribuída à leitura e à escrita para a constituição do sujeito não é possível se conformar que essa prática seja entendida pelas crianças como algo chato e continuar contribuindo para que elas pensem desta maneira. Entende-se como necessário buscar alternativas para transformar a prática em algo prazeroso, contribuindo para a transformação destes pequenos sujeitos.

A partir desse entendimento, surgiu a proposta de desenvolver a leitura de maneira divertida e prazerosa. Assim, foi confeccionada uma ‘Caixa da Leitura Divertida’. Trata-se de uma caixa composta por várias cartinhas coloridas e com diferentes gêneros textuais, tais como: trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, adivinha, entre outros. A proposta pedagógica apresentada tinha o intuito de contribuir para ampliar a prática social da leitura através do contato com pequenos textos de diferentes gêneros textuais. Percebeu-se que a leitura posta de maneira divertida e sem cobranças de resultado tornou este momento muito significativo para turma, o que se manifestou pelo interesse de participação de todos, inclusive daqueles alunos que abertamente revelaram que não gostavam da leitura.

Para melhor compreensão, apresenta-se uma pequena amostra da caixa da leitura divertida e da sua composição.

Figura 1 – Caixa da Leitura Divertida



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2022).

Compreende-se, então, que o processo de leitura vai muito além da decodificação de fonemas em grafemas; ela perpassa o conhecimento de mundo do indivíduo, as práticas sociais e conhecimento linguístico (Rojo, 2002).

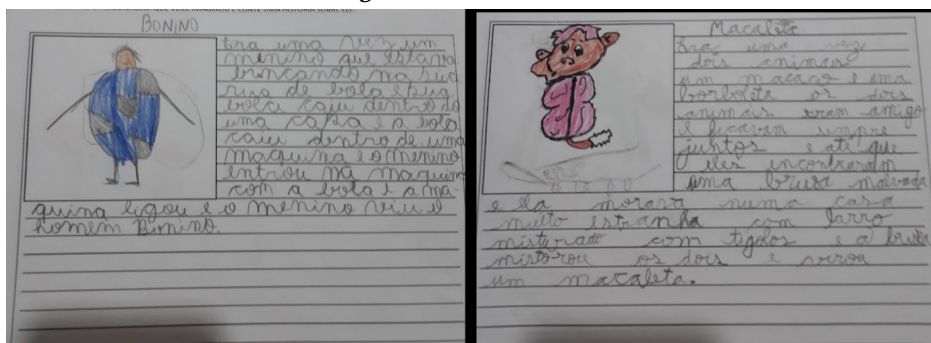
No decorrer da prática, percebeu-se que o desejo e a alegria dos estudantes estavam também relacionados com o sorteio da cartinha, sem saber qual gênero

textual apareceria e que leitura seria dividida com o restante da turma. Isso permite-nos supor que a presença de aspectos envolvendo o lúdico auxilia nos processos de aprendizagem e envolve os estudantes.

Esse fato também foi comprovado quando a turma foi estimulada a realizar uma atividade de escrita diferente. Para essa atividade, era necessário utilizar a criatividade e criar um personagem, unindo dois ou mais animais, objetos, personagens, entre outras possibilidades. Assim, a tarefa inicial era representar o seu personagem através de um desenho e, a partir do que foi imaginado, realizar a produção textual contando como aquele personagem surgiu. A criatividade da turma e a produção textual que elas fizeram surpreendeu a professora titular, pois ela mesma já havia revelado que eles não gostavam de escrever e que escreviam pouco.

A figura a seguir dá uma dimensão das produções realizadas pelos alunos.

Figura 2 – Escrita diferente



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2022).

A fim de estimular a criatividade e a oralidade, foi realizado o jogo da história criativa e colaborativa. Para realização deste jogo, foram utilizados dados, que ao invés de números continham palavras. A história era narrada a partir das palavras que surgiam quando os dados eram jogados. É muito interessante observar a dinâmica que envolve o jogo, pois as crianças realizaram a atividade proposta de maneira muito espontânea, interagindo com os pares e se desafiando. Isso de fato revela-nos que a utilização de jogos e atividades lúdicas são ferramentas que o professor precisa se apropriar para utilizar com seus alunos, a fim de tornar o processo educativo mais prazeroso e significativo.

A figura a seguir apresenta a professora explicando o jogo para as crianças.

Figura 3 – Jogo da história criativa

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2022).

Considera-se importante destacar que a cada proposta de atividade diferente a turma ficava muito curiosa para saber o que seria. Diante dessa empolgação, o professor também se sente motivado a pensar diferentes propostas.

Reflete-se sobre as propostas de atividades e entende-se que elas podem ser desenvolvidas unindo aquilo que as crianças precisam aprender com aspectos que sejam significativos para elas, como por exemplo foi imaginar um personagem diferente, estimulando a imaginação e a criatividade. Nesse sentido, Marinho et al. (2012, p.83) revelam que “[...] quando falamos de criança, o universo da fantasia não pode ser desconsiderado, mesmo, e principalmente, quando a questão é conhecer e aprender.” Entende-se, pois, que é através da imaginação que elas exploram o mundo, desenvolvendo a criatividade e estabelecendo conexões emocionais e cognitivas que facilitam a aprendizagem significativa.

Percebe-se também que o olhar do professor sobre uma atividade é um aspecto que precisa ser considerado na prática docente. Um olhar de incentivo e não de reprovação, um olhar que valorize o que a criança conseguiu construir e incentive a fazer mais, um olhar que respeite os sujeitos na sua individualidade.

Pontua-se que foi possível realizar atividades envolvendo o lúdico em diferentes componentes do currículo, sendo utilizados jogos e brincadeiras para desenvolver as habilidades e conteúdos previstos. Contudo, planejar e desenvolver alguns jogos demandou algumas horas a mais de planejamento e confecção do material.

Encerra-se esta análise refletindo sobre o futuro da educação brasileira e o papel do professor nesta história. Sabe-se que o caminho a ser percorrido é cheio de dificuldades e desafios, mas o esforço é necessário na busca da qualidade da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a prática do estágio seja, do ponto de vista acadêmico, cansativa, pois envolve uma série de atividades para que a prática na sala de aula se efetive, é indiscutível a sua importância para a formação acadêmica, sendo uma oportunidade de experienciar e colocar em prática os conhecimentos que foram sendo construídos ao longo do curso, sem esquecer que, por se tratar de um estágio supervisionado, há o suporte do professor orientador da disciplina.

Analisando todo o processo de construção que envolveu a prática do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia-se a necessidade de familiarização do educador com os documentos referenciais da área da educação, pois eles direcionam a prática pedagógica para a formação integral dos sujeitos. Dessa forma, toda a prática pedagógica desenvolvida levou em consideração as orientações previstas na BNCC e no Documento Orientador do município.

É fundamental, também, que os professores estejam comprometidos com as necessidades e particularidades de cada criança, tendo em vista suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, oferecendo experiências diversas. Lembra-se que não existe uma maneira única de aprender, cada aluno aprende de uma maneira diferente e por isso que as propostas de atividade precisam ser diversificadas, contemplando assim os diferentes estilos de aprendizagem.

Ofertar propostas diferenciadas e desafiadoras estimula os estudantes e torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, bem como respeitar o tempo e individualidade de cada criança. Reforça-se a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de garantir espaço para a ludicidade dentro do planejamento pedagógico.

Analisa-se, ainda, a importância do planejamento, pois é a partir dele que se tem a direção do que se pretende desenvolver, como será desenvolvido, os recursos que serão necessários e o que se espera alcançar. Embora exista essa compreensão sobre a importância do planejamento na ação docente, considera-se pertinente destacar que a flexibilidade precisa estar presente neste contexto, pois o olhar atento e empático do professor consegue perceber a necessidade de ajuste ou alteração de uma atividade, acompanhando os interesses manifestados pelas crianças, oportunizando a elas o protagonismo na construção do conhecimento e o atendimento dos seus interesses.

O decorrer da prática foi um processo prazeroso, mas também repleto de desafios e aprendizagens, sendo, na opinião da discente, a etapa do planejamento a parte que demandou mais tempo e esforço no sentido de pensar situações de aprendizagem que fossem relevantes para a turma e que contemplassem todos os componentes curriculares.

Entende-se ser fundamental evidenciar que cada criança possui suas singularidades, e, desta forma, uma mesma proposta de atividade pode ser de interesse para uma parte do grupo e, para outros, não ter a mesma relevância.

A relação com a turma foi sendo construída a cada novo encontro e, nesse sentido, destaca-se que estar próximo às crianças, observando-as desenvolver as atividades, demonstrando interesse em ouvi-las, reconhecendo seu empenho em realizar as tarefas, torna possível pensar uma avaliação processual e contínua, em que se valoriza o desenvolvimento do processo (competência) e não o resultado. Entende-se, então, que avaliar não é classificar nem comparar os estudantes.

Nesse aspecto, reforça-se a importância de se manter os registros diários da prática, a fim de garantir que os acontecimentos não sejam esquecidos, tornando mais fácil o acompanhamento deste processo que é contínuo. Pontua-se que os registros também auxiliam para que o docente possa refletir sobre a sua prática, buscando alternativas para qualificá-la.

Para encerrar, conclui-se que a experiência do estágio é uma oportunidade singular que possibilita aos discentes a experiência da docência, bem como a reflexão sobre o processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – coleção questões da nossa época; v.8.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 19 jun. 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

DUPRAT, Maria Carolina (Org.). **Ludicidade educação infantil**. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2014.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6)

FORTUNA, Tânia R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Ed.rev. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, Hermínia. R. B. et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade** [livro eletrônico]. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. 1. ed. Campinas: Papipurs, 2022. E-book.

MOLETTA, A. K.; BIERWAGEN, G. Silva; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Beauchamp, Jeanete, et al. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da educação básica, 2007.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e Jogo**. Editora Vozes. Petrópolis: RJ, 2014.

PRODANOV, Cleber. FREITAS, Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RAU. Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Série dimensões da organização

RAU. Maria Cristina. T. D. **Educação especial: eu também quero brincar!** [livro eletrônico] Curitiba: Intersaberes, 2020. Série pressupostos da educação especial.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP (SSE-SP, SME-SP/CENPEC), 2002.

SILVA, Marcos Ruiz da. **Ludicidade** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

TOLEDO, Maria Elena R. de O. A pré-escola (4 a 5 anos): do direito à obrigatoriedade. In: MOLETTA, Ana Keli; BIERWAGEN, Gláucia Silva; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

WARD, H. [et al.]. **Ensino de ciências**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AS DIFERENTES LINGUAGENS: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andreia do Nascimento Santos¹

Claudia de Camargo Barbosa Formoso²

Jeniffer Saldanha de Medeiros³

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve algumas experiências docentes, apresentando as atividades e reflexões das práticas realizadas no Estágio Supervisionado III: Educação de Jovens e Adultos (135h) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dr^a Helena Venites Sardagna, durante o segundo semestre de 2019.

O estágio teve como tema ‘As diferentes linguagens’, sendo desenvolvido em uma turma de convivência e fortalecimento de vínculos, composta por 19 estudantes, com idades entre 25 e 54 anos, de uma escola localizada no município de Osório/RS. O projeto de intervenção teve como objetivo geral promover interações de aprendizagem por meio das diferentes linguagens.

Durante a observação do estágio, a partir das conversas com a professora titular e com os alunos, percebemos que o foco da turma está nas relações que o indivíduo estabelece em sua comunidade para a superação de adversidades e necessidades existentes, enquanto ser social. A partir disso, surgiu a ideia de desenvolver um projeto voltado ao interesse da turma, por meio do qual foi possível proporcionar vivências de diferentes manifestações, explorando materiais diversos, pinturas, cores, jornais, oficinas de culinária — com o contato direto com os ingredientes e o preparo dos alimentos —, atividades com música,

1 Licenciada em Pedagogia pela Uergs. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Imbé/RS. E-mail: andreia-santos@uergs.edu.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela Uergs. Mestra em educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul PPGED-MP UERGS. Professora Alfabetizadora no Município de Ilhota SC. E-mail: Jeniffer-medeiros@uergs.edu.br.

3 Licenciada em Pedagogia pela Uergs. Pós graduação em AEE, Gestão escolar supervisão e orientação e Ciência do Ensino Religioso. Professora de educação especial. E-mail: cdecformoso@gmail.com.

além de brincadeiras e jogos na educação física, focando na sensibilidade e interação do grupo.

A metodologia desenvolvida foi inspirada em oficinas que requerem uma interação contínua com a realidade, no exercício da práxis (reflexão sobre a realidade e a prática). Os participantes deste trabalho são alunos que integram o projeto de convivência e fortalecimento de vínculos (EJA).

Todos os momentos foram relacionados entre si e vinculados à temática do estágio, com o objetivo de que, por meio de atividades diversas, os alunos construam aprendizagens. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as práticas sociais são mediadas a partir das diferentes linguagens “[...] verbal (oral, ou visual motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2017, p. 63). A partir da interação entre as pessoas, os alunos se constituem como sujeitos sociais. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a área de Linguagens, segundo a BNCC, é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física.

O documento salienta que “a finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...]” (Brasil, 2017, p. 63). Desse modo, a abordagem neste estágio estabelecerá relações com a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos, valorizando suas vivências e respeitando a identidade de cada um. A intenção é oferecer atividades diferenciadas, visando aprendizagens por meio de jogos e oficinas.

De acordo com as contribuições teóricas de Paulo Freire (1996, 2005), os saberes precisam estar contextualizados com a realidade dos alunos, a partir dos diálogos, das problematizações e dos saberes vivenciados por eles, para, assim, transformar a realidade em que vivem (Prestes et al., 2014, p. 182).

Com as contribuições de Paulo Freire (1996), os autores Prestes, Pieve e Stramare (2014) salientam que uma proposta curricular deve possibilitar “[...] a valorização dos contextos no quais as práticas são desenvolvidas partindo do contexto histórico e cultural e permitindo a construção de significados produzindo conhecimentos que refletem as necessidades e conflitos vivenciados nessa realidade concreta” (Prestes et. al., 2014 p.184). Assim, os conhecimentos são produzidos considerando os modos de agir em grupo, o resgate do sentimento de autovalorização, a percepção da vida e suas adversidades, o aprendizado e a compreensão do mundo no contexto em que vivem. Desse modo, com intuito de organizar o artigo sobre o Estágio Supervisionado, apresentamos a descrição das aulas, as reflexões das estagiárias sobre a prática, com base nos referenciais e na legislação que fundamentam o estágio e, por fim, as considerações finais sobre a ação pedagógica na EJA.

2. MARCO TEÓRICO E LEGAL

Marcado por lutas sociais, o processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início com a Constituição Federal, a qual consolidou o direito dos jovens e adultos à educação como um dever do Estado, conforme o artigo 208 (Brasil, 1988). Este artigo estabelece que é responsabilidade do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Em continuidade a esse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 reafirmou os princípios e finalidades da educação no Brasil, além de fortalecer o direito à educação. O artigo 4º da referida lei garante...

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (...)

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (...)

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; (Brasil, 1996).

A educação de jovens e adultos, de acordo com o artigo 37 da LDBEN, destina-se a todos os alunos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada, assegurando que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Com a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, o Parecer CNE/CEB 11/2000 define as Diretrizes Curriculares dessa modalidade de ensino. O documento proporciona uma reflexão sobre o contexto histórico da EJA e revela que essa modalidade representa uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso à conclusão da educação básica.

Dando continuidade a esse processo, o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, define aspectos importantes, como a duração dos cursos, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, a certificação nos exames de EJA e o desenvolvimento da EJA por meio da Educação a Distância.

No que tange à Educação Especial, o Artigo 27 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, orientando as práticas educacionais inclusivas para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, “A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância”. A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, em seu Art. 1º, apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abordando aspectos relacionados à duração dos cursos, à idade mínima para ingresso e à certificação nos exames de EJA. Assim, movida por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, a educação de jovens e adultos têm a principal função de superar a lógica de exclusão nas escolas e contribuir para os debates na sociedade.

3. DESCRIÇÕES DAS AULAS

No primeiro encontro, organizamos a turma para uma roda de conversa, na qual fizemos uma breve explicação sobre o estágio e apresentamos nossa trajetória pessoal e profissional. Em seguida, cada aluno compartilhou algumas curiosidades sobre sua personalidade, como seu nome, o que gosta de fazer, seu time de futebol, suas comidas preferidas e onde vive. Com palavras como família, amizade, união, fé, parceria, independência, paz, ler e escrever, sorte, capacidade, artista, comprometimento, felicidade, alegria, beijo, amor, música e respeito, montamos um cartaz e realizamos um sorteio. Cada aluno, após a leitura de uma palavra, presenteava alguém do grupo que considerava característico daquela palavra. Durante a construção do cartaz, os alunos também escolheram palavras que representavam a turma (união e capacidade) e o que esperavam do nosso estágio (sorte, fé e positividade).

Em outro dia, enquanto aguardávamos todos chegarem, iniciamos com um jogo da memória dos instrumentos musicais. Durante o jogo, conversamos sobre diversos assuntos e os alunos compartilharam histórias de suas vidas. Maria, por exemplo, contou que aos domingos gosta de rezar a Santa Missa na Capela Santa Rita de Cássia. Paulinho também compartilhou um pouco de sua rotina, dizendo que acorda às seis da manhã para alimentar os animais de sua propriedade.

Em seguida, apresentamos um quebra-cabeça com imagens de instrumentos musicais. Os alunos identificaram as imagens do jogo e, posteriormente, os instrumentos que estavam na sala de música. Após o lanche, recebemos a notícia de que a sala de música estava ocupada por outra turma, então decidimos continuar as atividades no local em que estávamos. Com o auxílio das imagens do quebra-cabeça, discutimos a origem e os materiais usados na confecção de alguns instrumentos. Por fim, com o cartaz construído na aula anterior, convidamos os alunos a produzir uma canção, a qual foi apresentada a seguir.

*A nossa amizade é comprometimento
É fruto de amor e de respeito
A positividade traz fê e parceria
União e alegria 3x
Com muita paz e alegria
Nessa turma eu e sinto acolhido
Pois somos uma família.*

No decorrer dos dias, fomos conhecendo melhor os alunos, aprendendo sobre o que cada um mais gostava e o que sentiam em relação aos colegas. Com isso, propusemos uma atividade na qual eles pegavam uma palavra do poema de Bráulio Lessa, que estava em um saquinho. Um aluno se ofereceu para nos auxiliar na leitura das palavras. Após ler a palavra, a pessoa que a pegava dedicava-a a um colega que achava que seria representado por aquela dedicatória, como, por exemplo: amigo, feliz, parceiro, entre outras.

Em seguida, registramos em um cartaz as palavras escolhidas pelos alunos e perguntamos se alguém gostaria de lembrar de alguma outra que não estava ali, para acrescentarmos. Após esse momento, fizemos a leitura do poema para a turma, conversamos sobre seu conteúdo e pedimos que os alunos fizessem um desenho sobre o que entenderam do poema.

4. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na Seção I (Educação de Jovens e Adultos), ao possibilitar atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, estamos proporcionando momentos enriquecedores no processo formativo dos estudantes (Brasil, 2013).

Desse modo, abordamos em nosso estágio 'As diferentes linguagens', desenvolvido a partir das observações feitas na turma. Com base no planejamento, foram propostas atividades e oficinas que abordaram diferentes linguagens, como Língua Portuguesa, Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física.

Assim, nas práticas realizadas ao longo do estágio na EJA, durante as atividades de socialização por meio das diferentes linguagens, proporcionamos momentos em que os alunos se expressaram e compartilharam relatos de suas histórias de vida, como: o que gostam de fazer, os lugares que gostam de frequentar, as obrigações em casa, os prêmios conquistados em torneios, os acontecimentos dos finais de semana, entre outros. Foram momentos que evidenciaram suas visões de mundo.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, é fundamental considerar as realidades e os contextos em que os educandos estão inseridos, para, assim, construir um planejamento com metodologias que respeitem os alunos. Desse modo, evidenciamos que, por meio de diálogos e trocas a partir das histórias de vida, podemos nos aproximar de suas realidades e conhecer o aluno concreto (resultado de múltiplas relações), que faz parte de um grupo com situações de vida semelhantes (Vasconcellos, 2002).

Para Vasconcellos (2002), conhecer a realidade dos alunos é fundamental para o planejamento. Para isso, é preciso conhecer o outro e também:

[...] necessário colocar o olhar sobre ele, mas um olhar atento, curioso, e acima de tudo amigo, despido de preconceitos. Buscar empatia: ter a capacidade de perceber o ponto de vista do outro, se descentrar, abrir mão do narcisismo de ser simplesmente admirado ou respeitado pelo grupo (2002, p.107).

Diante dessas afirmações, destacamos que, por meio de um olhar atento, construímos na turma uma relação de respeito e confiança entre os alunos. Assim, possibilitamos diversos momentos de participação nas oficinas, trocas entre os alunos e interações de aprendizagem por meio das diferentes linguagens.

É possível afirmar que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo apenas um meio de transmitir informações. Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e postura diante do mundo. Por isso, foi de grande importância ter passado por essa turma e reconhecer que todos são capazes. Além de conhecimentos e saberes, é fundamental também considerar a sala de aula como um espaço onde se exercita o convívio e o respeito à vontade de fazer, mesmo com tanto sacrifício. Nesse aspecto, as aprendizagens com essa turma foram de grande relevância, pois não se via ninguém desistir de fazer sem ao menos tentar e perceber seus limites.

Os espaços que organizamos para realizar as atividades foram de extrema importância, pois possibilitaram aprendizagens significativas fora da sala de aula. Visto isso, percebe-se a relevância de explorar todos os ambientes da instituição, de forma que os alunos possam interagir e se sentir parte deles, assim como explorar a sala de aula de maneiras diferentes. Essa exploração permite que

os alunos saiam de sua zona de conforto e aproveitem esse espaço de diversas formas, enxergando outras possibilidades de aprendizagem.

Selma Garrido Pimenta (1999, p.15) compreende, referente à formação de professores, que “[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e as desigualdades escolares.”

Assim, com as novas demandas sociais, os professores em sua prática pedagógica, devem considerar o contexto e as realidades dos educandos, enfrentar os desafios propostos no cotidiano escolar e estar em constante reflexão. Esse é um processo contínuo de extrema importância para a construção de identidade enquanto professor, que de acordo com Pimenta (1999, p.18), a construção da identidade:

[...] não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É a leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modifica-la. (Pimenta, 1999, p.18).

Podemos então compreender que o momento histórico é marcado por transformação na profissão de professor, devido às novas demandas da sociedade. Ou seja, a docência não é algo fixo ou estável, mas sim, uma prática social dinâmica em constante transformação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que o estágio é um momento de formação profissional e de fundamental importância para fortalecer a decisão de ser professor, além de articular a teoria com a prática, a análise da compreensão desse momento para nós, como futuras docentes, deixa evidente que é necessário pensar em práticas que estimulem os alunos. O papel do pedagogo não se limita a uma sala de aula comum; existem outros espaços em que a pedagogia pode estar presente, promovendo relações de ensino e aprendizagem. No estágio em análise, houve diversificação de propostas, na forma de oficinas e outras estratégias, que muitas vezes o curso de Licenciatura em Pedagogia não enfatiza.

O Estágio Curricular Supervisionado III: Educação de Jovens e Adultos foi de grande relevância para a nossa formação como pedagogas, pois, ao longo do estágio, pudemos trocar experiências, olhares e opiniões com a professora titular da turma, sempre pensando em melhorar as estratégias para o desenvolvimento dos alunos como um todo. Embora possivelmente tenhamos sido insuficientes em certas atividades, na medida do possível, fomos nos reinventando e buscando estratégias para cativar os alunos e tornar sua aprendizagem mais significativa. Foi de grande importância para nós, enquanto acadêmicas, ter a oportunidade de realizar o estágio em parceria, pois, por ser um ambiente novo para todas e estarmos juntas nesse momento, isso nos fortaleceu e deixou mais confiantes.

REFERÊNCIAS

- BESSA, Bráulio. Recomece. Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/recomece>. Acesso em: 24 set. 2019.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/parecer-cne-ceb-11-2000>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 23/2008. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642&Itemid=. Acesso em: 04 dez. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5653&Itemid=. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5661&Itemid=. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro; MARTINS, Fátima Aparecida Chaves; MACHADO, Patrícia Gomes; COSTA, Célia Maria Araújo da. Saberes Docentes: Estudos e Experiências no Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

VASCONCELLOS, Cipriano Carlos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Felipe Kenned de Oliveira Martins¹

Janaina Cassiano Silva²

Isaque Alves³

Laryssa Batista⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve uma vivência de estágio realizada em uma escola municipal de um município do sudeste goiano, como parte do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). O estágio teve como objetivo principal qualificar os discentes do curso de Psicologia (licenciatura) para o exercício profissional no ensino e na pesquisa no âmbito escolar. Buscou-se integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas voltadas à educação em Psicologia com suas implicações no pensar e no ensinar psicologia, alinhando teoria e prática.

Além disso, foram estabelecidos objetivos específicos, tais como: considerar o contexto social na construção do sistema de ensino, promovendo uma atuação ética, reflexiva e crítica; abordar as diversas formas de ensinar psicologia, conforme diferentes concepções teóricas da área; criar vínculos e estabelecer diálogo interdisciplinar com a instituição escolar; compreender, de forma ampla, as condições da realidade social, bem como as experiências dos alunos no cotidiano escolar; e refletir sobre a finalidade da educação básica.

Para alcançar tais objetivos, as atividades do estágio foram organizadas em quatro unidades, com o intuito de promover uma melhor organização e efetividade na relação ensino-aprendizagem. Os conteúdos abordados incluíram: a organização da documentação do estágio; a relação entre licenciatura e

1 Graduado em Psicologia (bacharel e licenciatura) pela Universidade Federal de Catalão. Mestrando em Educação pelo o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT.

2 Pós-doutora em Psicologia pela IUSP e docente do curso de Psicologia e no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão.

3 Graduado em Psicologia (bacharel e licenciatura) pela Universidade Federal de Catalão.

4 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Catalão.

psicologia; a formação docente; e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar. Além disso, utilizamos como referência o material produzido pelo Conselho Federal de Psicologia, “*Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica*” (CFP, 2019), e políticas educacionais, abrangendo temas como a legislação brasileira, a formação profissional e a participação democrática, bem como a psicologia no ambiente escolar e as problemáticas relacionadas à medicalização no contexto educacional.

Os conteúdos do encerramento da disciplina abordaram aspectos didáticos, métodos de ensino, diferentes possibilidades de avaliação e suas problematizações, além do manejo escolar e das aulas enquanto formas de organização do ensino.

No que diz respeito às atividades práticas, foram realizadas observações do cotidiano de uma turma do 2º ano do ensino fundamental I em uma escola da rede municipal. Essas atividades incluíram a análise das rotinas; da estrutura física da escola; das relações entre escola, alunos e comunidade; bem como a construção de diários de campo das respectivas visitas. Além disso, participamos de atividades desenvolvidas pela professora da turma, estudamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, elaboramos, realizamos e analisamos uma entrevista com a professora da turma e confeccionamos um plano de trabalho.

A entrevista com a professora teve como objetivo compreender sua percepção acerca da escola, da educação e do papel da Psicologia no contexto escolar. Também realizamos uma análise detalhada do Projeto Político-Pedagógico da instituição, buscando identificar suas diretrizes e como elas se refletem no ambiente escolar.

Dessa forma, neste capítulo, apresentamos inicialmente nosso referencial teórico, seguido da caracterização da escola e de uma análise da entrevista realizada com a professora e do Projeto Político-Pedagógico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, a educação básica no Brasil é estruturada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a qual dispõe sobre orientações a respeito dos princípios e fins da educação nacional, do direito à educação e do dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação e dos recursos financeiros. A educação é indispensável para o desenvolvimento das relações sociais, o exercício da cidadania, as expressões culturais e para o desenvolvimento político, social e econômico de uma sociedade. É, portanto, um direito garantido à população pela Constituição Brasileira de 1988.

Além de pensar na escola a partir dos princípios e diretrizes que a norteiam, também se torna de extrema importância entender o processo histórico da educação no Brasil. Após a abolição da escravatura, tem-se o fortalecimento de centros de ensino fundamentados em ideias positivistas, evolucionistas e social-darwinistas, com grandes influências de teorias raciais europeias no contexto brasileiro, como aponta Lília Schwarcz (1993) ao analisar as variações dos movimentos higienistas no país, no período de 1870 a 1930. Maria Helena Souza Patto (2007) evidencia que tais raízes ideológicas presentes na educação sustentam a concepção fundamental de que:

Os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinqüência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista –, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber. (Patto, 2007, p. 245).

Observar o processo histórico nos faz compreender como o ambiente opera na produção das subjetividades e na manutenção da estrutura social e econômica, refletindo no panorama atual da sociedade brasileira. Quando se olha para a realidade concreta, percebe-se a lógica perversa da sociedade neoliberal, que prega a meritocracia e responsabiliza o sujeito por suas condições materiais e subjetivas. Por outro lado, a análise social escancara a estrutura que está dada, bem como as possibilidades bem determinadas dentro dessa estrutura.

No que diz respeito à Psicologia, também nota-se a presença do caráter ideológico e reprodutor dos pensamentos cientificistas, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando se buscavam soluções individuais para as contradições sociais. A visão individualista do ser humano, as metodologias experimentalistas, a microteorização, o etnocentrismo, o caráter a-histórico e o modelo neutro foram pautas de críticas, culminando na crise da Psicologia Social na Europa, em 1960, e na América Latina, em 1970. Posteriormente, surgiu o movimento da Psicologia Social Crítica, de acordo com Silva (2019). Guzzo e Ribeiro (2019, p. 300) reforçam o fato de que os rumos que essas áreas do conhecimento e profissão assumiram na sociedade capitalista apontam para a necessidade de lutar contra a ideologia dominante, visto que “distante da realidade concreta, a Psicologia produz um conhecimento que tangencia os verdadeiros problemas da Educação e as experiências cotidianas das crianças nesse contexto.”

Sendo assim, a manutenção da ordem social concerne à estruturação de uma instituição escolar universal, onde serão desenvolvidas práticas de ensino

universais, recebendo crianças (supostamente) universais para, por fim, formar adultos e trabalhadores universais. Dayrell (1996) pontua que a escola garante o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelo ser humano, por meio de programas e livros didáticos, de forma que ensinar significa transmitir determinados conteúdos e aprender significa absorvê-los. Seguindo essa lógica, o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira homogênea, padronizando prazos, estratégias, propostas educativas e procedimentos avaliativos, independentemente da origem social, territorialidade, experiências de vida e necessidades individuais. Ou seja, reduz-se a diversidade dos alunos a parâmetros cognitivos referentes à aprendizagem e aos comportamentos.

No entanto, ao definir a escola como um lugar dinâmico, multívoco e produto da construção social, Dayrell (1996) leva em consideração sua ampla capacidade de formação do sujeito, onde o desenvolvimento singular de cada um está intrinsecamente ligado não somente ao acesso ao conhecimento, mas também ao desenvolvimento das relações sociais e das experiências culturais. Ou seja, analisá-la enquanto espaço sócio-cultural significa compreendê-la de forma mais profunda, dinâmica e potencialmente humanizadora.

A escola é reflexo da sociedade em que está inserida e, muitas vezes, também é reprodutora das violências e dos conflitos sociais, não promovendo o exercício eficaz da cidadania. Collares e Moysés (1994) assinalam que deslocar o foco das questões coletivas e centralizar na esfera pessoal resultou na medicalização da vida escolar. Em outras palavras, transformou questões políticas e sociais que aparecem no contexto escolar em demandas médicas. O “aluno problema” e o fracasso escolar tornam-se responsabilidade do sujeito e da família, a partir do reducionismo biológico e da patologização.

O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença inexistente. (Collares; Moysés, 1994, p. 31).

As discussões críticas e reflexivas acerca do posicionamento da Psicologia e sua relação com a Educação ao longo dos anos introduzem o fracasso escolar como novo objeto de estudo. A rotina escolar, as práticas educacionais, as relações institucionais, a estigmatização na escola, os recortes de classe social e de gênero no ambiente escolar, as avaliações psicológicas, o diagnóstico e a medicalização são temas fundamentais para se pensar a escola atualmente, bem como a atuação dos profissionais dentro da instituição.

No caso da atuação do/a psicólogo/a, em específico, são fornecidos alguns direcionamentos nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas/

os na educação básica (CFP, 2019). Esse documento orienta práticas pautadas na ética profissional, voltadas para a transformação social, onde os profissionais também deverão ser responsáveis pela elaboração de planos de intervenção, de acordo com as particularidades das demandas, o cotidiano da escola, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem como multideterminado e em conformidade com o projeto político-pedagógico da mesma.

Além disso, é importante destacar a relação do/a psicólogo/a com a educação inclusiva. Há a urgente necessidade de reformular as práticas tradicionais estruturadas no modelo clínico e (re)pensar estratégias de trabalho com temáticas que atravessam as questões da inclusão e educação, englobando a equipe educacional, estudantes, familiares e demais funcionários através de ações coletivas. A educação de modo geral e, sobretudo, a inclusão escolar envolve os valores da sociedade, a organização das políticas públicas, recursos materiais e infraestrutura, formação adequada da equipe, em outras palavras, o ambiente escolar deve sofrer adaptações a fim de garantir a aprendizagem dos alunos, como bem apontam Fonseca, Freitas e Negreiros (2018).

A necessidade da formação em licenciatura em Psicologia, especialmente para a atuação na educação, fica cada vez mais escancarada. Segundo González Rey (2014), encontrar com profissionais sem a devida formação atuando na rede de ensino é preocupante pois gera consequências problemáticas, visto que a identidade profissional de professor é substituída pela tendência de assumir a postura e o papel de psicólogo clínico, o qual assume sua teoria como verdade absoluta, tirando o foco do desenvolvimento dos alunos. Dessa maneira, é dever do profissional compreender os processos de ensino e a aprendizagem levar em consideração o campo afetivo na educação, desenvolver uma cultura psicológica ampla, pensar em didáticas e treinar o uso de recursos complementares, participar na elaboração de propostas pedagógicas e no plano de trabalho, e entender as dimensões ética, social e política da sua prática profissional.

É importante destacar a relação do/a psicólogo/a com a educação inclusiva. Há uma urgente necessidade de reformular as práticas tradicionais, estruturadas no modelo clínico, e (re)pensar estratégias de trabalho com temáticas que atravessam as questões da inclusão e da educação, englobando a equipe educacional, os estudantes, os familiares e demais funcionários por meio de ações coletivas. A educação, de modo geral, e, sobretudo, a inclusão escolar, envolvem os valores da sociedade, a organização das políticas públicas, os recursos materiais e a infraestrutura, e a formação adequada da equipe. Em outras palavras, o ambiente escolar deve sofrer adaptações a fim de garantir a aprendizagem dos alunos, como bem apontam Fonseca, Freitas e Negreiros (2018).

A necessidade da formação em licenciatura em Psicologia, especialmente para a atuação na educação, fica cada vez mais evidente. Segundo González Rey

(2014), é preocupante encontrar profissionais sem a devida formação atuando na rede de ensino, pois isso gera consequências problemáticas, visto que a identidade profissional do professor é substituída pela tendência de assumir a postura e o papel de psicólogo clínico, o qual assume sua teoria como verdade absoluta, tirando o foco do desenvolvimento dos alunos. Dessa maneira, é dever do profissional compreender os processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração o campo afetivo na educação, desenvolver uma cultura psicológica ampla, pensar em didáticas, treinar o uso de recursos complementares, participar na elaboração de propostas pedagógicas e no plano de trabalho, e entender as dimensões ética, social e política da sua prática profissional.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é um processo coletivo que envolve toda a comunidade escolar e deve refletir as necessidades e peculiaridades do contexto social, cultural e educacional dos estudantes. Segundo Ilma Passos Alencastro Veiga (2019), o PPP é uma ferramenta essencial para promover uma educação de qualidade, pois articula a gestão democrática com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem às especificidades da comunidade escolar. A gestão democrática, presente no PPP, implica na participação ativa de todos os membros da escola – professores, estudantes, pais e funcionários – na tomada de decisões, promovendo a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e comprometido com os valores de equidade e respeito à diversidade.

A partir dessa perspectiva, o PPP deve ser entendido não apenas como um conjunto de normas e diretrizes, mas como um processo contínuo de reflexão e adaptação que deve estar alinhado com as necessidades de transformação social e educação inclusiva. Veiga (2009) reforça que o Projeto Político-Pedagógico não pode ser visto como algo imutável, mas como uma construção coletiva que deve ser constantemente revisitada, ajustada e aprimorada, de modo a responder de forma eficaz aos desafios contemporâneos da educação.

Portanto, ao considerar o papel do/a psicólogo/a na escola, é fundamental que a atuação desse profissional esteja integrada ao PPP, contribuindo para a construção de um ambiente educativo que promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social dos alunos, em consonância com os valores defendidos por uma educação democrática e inclusiva.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A coleta de dados para caracterizar a escola foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, utilizando a observação direta do funcionamento da escola e de sua infraestrutura. Durante o período de 10 de outubro de 2022 a março de 2023, foram realizadas visitas à escola, com registro das condições físicas, dos

recursos disponíveis e das práticas cotidianas por meio de diários de campo e interação com a comunidade escolar.

A escola está localizada em um município do sudeste goiano. Sua estrutura conta com doze salas de aula com capacidade para 32 alunos, cinco salas de aula com capacidade para 24 alunos, biblioteca, auditório com capacidade para 120 pessoas, refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, almoxarifado, campo de futebol, quadra esportiva coberta, laboratório de ciências, laboratório de informática com 20 computadores, laboratório de matemática e língua portuguesa, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, pátio descoberto, área verde, sala de professores, sala da secretaria, banheiros coletivos (masculino, feminino e adaptado para alunos com deficiência motora), acesso à internet e água potável. Entre os equipamentos disponíveis estão televisão, impressora, copiadora, computadores, aparelho de som e projetor multimídia.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino. O corpo técnico-administrativo é composto por uma diretora, uma secretária, sete coordenadores e uma professora de atendimento educacional especializado. Já o corpo docente conta com quinze professoras no período vespertino e doze no período matutino.

Com base nas observações realizadas, constatou-se que a estrutura da escola está de acordo com o descrito no seu Plano Político-Pedagógico, conforme mencionado em outros parágrafos. Apesar disso, foram identificadas algumas limitações, como a superlotação nas salas de aula, o que compromete a qualidade do ensino.

O espaço externo inclui áreas para brincadeiras, com pisos marcados por amarelinhas, números e letras, um parquinho no centro do pátio e uma piscina e quadra recentemente reformadas. Contudo, a quadra necessita de cobertura para melhor atender às atividades de educação física, eventos extra-sala e momentos recreativos das crianças. O refeitório é amplo, mas abriga também a biblioteca, localizada em um espaço ao fundo.

A escola dispõe de doze salas de aula, divididas entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, além de uma sala dos professores, uma secretaria, banheiros exclusivos para funcionários e professores, dois banheiros para os alunos, um fraldário, cozinha, despensa e lavanderia.

Em 2023, o quadro de profissionais da escola era composto por 33 professores regentes, duas coordenadoras (40 horas), 12 monitoras de creche, cinco monitoras de apoio à inclusão, quatro auxiliares de serviços gerais, quatro merendeiras, uma secretária e uma diretora.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Visando organizar as atividades realizadas no estágio, fizemos a análise do projeto político pedagógico; entrevista com a professora e organização de um plano de ensino a ser executado posteriormente no segundo momento do estágio.

O Plano Político Pedagógico (PPP) analisado está em consonância com a obrigatoriedade de fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394, de 20 de novembro de 1996 (Brasil, 1996). Sendo o PPP um caminho norteador da construção e funcionalidade do sistema escolar, no que se refere à estruturação física, funcional e pedagógica.

A construção do PPP da escola, posto de estágio, surge a partir das necessidades e dificuldades encontradas no percurso do desenvolvimento da escola, no qual utilizaram de índices obtidos nas avaliações em larga escala (estadual) e regionalmente. Tendo, então, a comunidade local da escola -, sendo marcada por carência sociocultural - a marca do acreditar na educação como fundamental para o desenvolvimento da comunidade local. Inaugura em 15 de agosto de 2011. Atendendo a educação básica (0-5) e fundamental (1° a 5° ano). E desde então o número do corpo discente e de funcionários aumentaram significativamente, que em 2018, continham 260 discentes e 31 funcionários. Não foi possível levantar a quantidade de funcionários e discentes no atual momento.

A estrutura física da escola está em boas condições, porém com destaque para as próprias salas de aulas que se encontram superlotadas. A reforma presente está conservada. Há espaço para as crianças brincarem, os pisos são grifados com amarelinhas, números e letras. Usufrui de um parquinho no centro do pátio, de uma piscina e de uma quadra. Detém de um refeitório amplo, no qual a biblioteca da escola ocupa o mesmo espaço, aos fundos do refeitório. Não sendo adequado, visto que nos horários das refeições não seria confortável para as pessoas que ocupariam a biblioteca em decorrência de distrações visuais e sonoras. Contém 12 salas de aulas, divididas entre o Ensino Fundamental e Infantil, uma sala dos professores, uma secretaria, um banheiro para funcionários, um banheiro para professores, dois banheiros discentes, um fraldário, uma cozinha, uma despensa, uma lavanderia.

O Plano Político Pedagógico da escola apresenta uma concepção de educação como sendo uma atividade que é intencional para o desenvolvimento social no qual resulta mudanças na realidade do contexto social pertencente à criança. Visa proporcionar um ensino de qualidade, uma vez que a educação proporciona o desenvolvimento do homem enquanto ser social, moral e político. No entanto, apresenta um discurso problemático, ao compreender, também, a educação como uma troca de saberes unilateral ao considerar que é uma ação

exercida pelas pessoas adultas sobre as crianças. Aliado, à educação voltado aos aspectos morais, ao considerar que outrem era função da família o ensino moral, ao passo que a escola foi adquirindo essa responsabilidade. Inscreva-se em uma escola democrática, que busca preparar os alunos para o exercício da sua cidadania, levando em consideração suas diversidades étnico-raciais e deficiências, voltada para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade.

No que se refere às metodologias empregadas e explicitadas no PPP, a educação outrora enfatizava a transmissão do conhecimento do corpo docente para o discente, de forma expositiva, e o aluno repetia as informações transmitidas. A escola enfatiza uma educação transformadora do sujeito. Voltada para o desenvolvimento em sua integralidade, levando em consideração os aspectos sociais, cognitivos e afetivos dos sujeitos. Ao construir o PPP consideraram as atividades que contemplem as reais necessidades dos educandos, priorizando a construção verdadeira da aprendizagem e do pensamento crítico. Reconhece a importância da matemática para a formação, pautando o ensino por meio de jogos, brincadeiras e de forma interdisciplinar. A matemática contribui na criação de estratégias, criatividade e iniciativa pessoal.

Utilizam-se para a fundamentação das estratégias de ensino a teoria de Piaget, que acredita no brincar como parte integral da aprendizagem uma vez que acreditamos que ao desenvolver projetos a partir deste norte lhes proporcionará o alcance dos seus objetivos, pois “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa” conforme o Plano Político Pedagógica (PPP, 2018, p. 13).

No que concerne à Educação Infantil, utiliza de eixos norteadores, como a linguagem oral, escrita, a matemática, interações com a natureza, música, o autocuidado, o cuidado com o outro e a linguagem corporal. Para a apropriação desses eixos mencionados, mencionam a utilização de cronogramas, acreditando que o estabelecimento de rotinas é importante na Educação Infantil, por estimular aspectos cognitivos e motores; utilizar de situações problemas e exploratórias com o objetivo de estimular a criatividade e curiosidade das crianças. As atividades desenvolvidas com as crianças, jogos e brincadeiras, teatro, trabalhos com cordas e bambolês, cantigas de rodas, contar histórias, organização e orientação espacial. São desenvolvidas em um semestre com brincadeiras livres e dirigidas de acordo com o planejamento da instituição. A avaliação é através da observação e registro das ações desenvolvidas com as crianças e avaliações diagnósticas.

Para avaliação dos discentes levam em consideração os aspectos observáveis e de avaliações diagnósticas, como a Prova Brasil. A partir dos resultados obtidos nos exames é possível traçar estratégias para solucionar as lacunas no processo de ensino-aprendizagem. “Ao utilizar estes instrumentos

como ferramenta avaliativa, temos a oportunidade de mapear todo o processo pedagógico dos anos anteriores identificando falhas e acertos” (PPP, 2018, p. 20). Identificadas as lacunas no processo ensino-aprendizagem, utilizam como recursos para reforçar e/ou solucionar as lacunas, projetos interventivos, reagrupamentos, aula de reforço e atendimento individualizado.

A diretora e a secretária são as responsáveis por tudo que acontece na escola tanto no administrativo como no pedagógico, fazendo o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos. Fazem com que as regras da Secretaria Municipal de Educação sejam cumpridas e cuidam para que o trabalho e os bens da instituição estejam protegidos e desenvolvidos. A coordenadora pedagógica é responsável pelo desenvolvimento das propostas pedagógicas e pelo seu monitoramento, como também no auxílio ao corpo docente nas realizações das propostas.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A entrevista com a professora regente da sala escolhida, foi realizada de modo presencial e foram abordadas questões acerca de suas características, formação, relação professora-escola, relação professora-alunos, possíveis temáticas a serem trabalhadas, sua própria atuação e considerações acerca desta. Ela formou-se na modalidade de Magistério, e também possui graduação em pedagogia e psicologia, atua há 29 anos como professora, já tendo realizado funções como babá, doméstica, manicure e cabeleireira. Na escola ministra aulas dentro dos estudos da disciplina de ciências para três turmas do 6º ano do fundamental, onde complementa sua carga horária, visto que trabalha em outra instituição.

Quando perguntada sobre como se deu a escolha pela profissão de professora, relata que, originalmente, a escolha veio pelo desejo de ensinar e, descontraidamente, também fala sobre uma característica que acreditava ser a de uma professora, que é gostar de mandar, esse é um aspecto interessante para se analisar, na escolha de professores por sua profissão, e qual função se é disseminada sobre a mesma, há um ideário sobre que relaciona afetos e experiências pessoais à profissão e suas características particulares que, muitas vezes, os levam à escolha (Facci et. al., 2004). Mas, quando questionada sobre o que é ser professora, Regina a afirma como função social de transmitir conhecimento científico de forma crítica e elaborada e acredita desempenhar papel de ensinar de acordo com essa visão.

Sobre a relação com escola e planejamentos, foi perguntado se conhecia e se houve participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola quanto a isto, responde que o conhece, mas que não o compõe, pois ingressou na instituição recentemente e este já estava pronto. Sobre o planejamento das atividades realizadas, diz que discute e planeja entre demais docentes, mas que

cada conteúdo é planejado solitariamente, seguindo a base destes conteúdos e objetivos do que está mencionado no SIAP e ressalta a importância de conteúdos integrados nacionalmente com a presença da Base Nacional Comum Curricular como norteadora para a construção curricular. Aqui, também, se faz importante mencionar que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) citando a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), e compondo a mesma, a garantia de uma base comum curricular se fundamenta na necessidade do acesso a conhecimentos e competências que são básicas e necessárias que todos desenvolvam, nacionalmente, mas que, outrossim, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2018, p. 11) Por último, sobre as políticas públicas educacionais, “ainda tem muito a avançar, mas têm melhorado bastante” e a gestão da instituição se esforça em aprender e fazer valer as políticas vigentes.

Acerca da relação professora-alunos, a começar, perguntada sobre o que é ser aluno, responde que é ter curiosidade, ter o desejo de aprender, ser um eterno aprendiz. Algo que nota em seus alunos é que “acreditam muito na gente, tem até uma certa dependência deles para com a gente. Boa parte tem o desejo de aprender, tudo de bom, mas tem que pegar firme” (Fala da professora) e que a ausência dos familiares/tutores na vida escolar dificulta a comunicação necessária para o processo de aprendizagem, mas que também entende os recortes e atravessamentos que condicionam algumas famílias a não estarem tão presentes nessa parte da vida da criança. Sobre a forma avaliativa, diz que a faz de forma contínua e tenta fazer com que participem de forma agradável.

Em relação às temáticas, destaca a importância de se trabalhar relações intra, extra e interpessoais, sexualidade, vínculos, questões sobre gênero. Como a experiência de observações do grupo foi em outras duas diferentes instituições de ensino, cabe aqui dizer que, bem como na escola que a professora regente atua, na escola escolhida, por exemplo, seria muito interessante trabalhar, também, temáticas como relações, gênero e o trabalho com as emoções, uma coisa que se pode perceber de todas as instituições de ensino que se foram observadas é a dificuldade à “volta” de um mundo presencial, ou seja, a volta às relações - que não são como antes -, a volta à forma de organização de uma sala de aula - e não telas com comandos sem supervisão, quando se houve, minimamente, o acesso a estas - o que acarretou sérias consequências, como a própria professora entrevistada citou quando perguntada sobre as dificuldades do período pós isolamento da pandemia de COVID-19.

Para concluir, foram abordadas na entrevista quais necessidades formativas a professora sentia falta para lidar com o ensino na educação básica e aponta a formação com uma tradição muito tecnicista, que não há formação

em saúde mental, que a psicologia seria de extrema importância na escola, mas que é inexistente, reitera que todos os professores colegas são competentes, mas que, por essa formação mais técnica, não abordam assuntos como vínculos, afetividade e emoções e que, se é preciso formação, é preciso tempo para que o docente desenvolva efetivamente seu trabalho, isto é, mesmo que haja formação, que condições políticas e materiais há para se desenvolver um trabalho mais humanizado dentro da escola? Ou seja, são muitas demandas, tanto na ação do ensino, quanto da formação, mas não há tempo, nem condições materiais para se realizar um trabalho de formação humana com os estudantes.

LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DOCÊNCIA

As observações feitas na escola mostraram a necessidade de novas formas no processo de ensino, ainda mais quando se trata de uma sala do 2º ano do fundamental, mas também temas como emoções, gênero e diversidade apareceram como importantes assuntos a serem levantados e trabalhados, bem como menciona a professora regente quando fala da necessidade de trabalhar temáticas mencionadas anteriormente.

Assim como no PPP da escola, se observa na fala da professora entrevistada, a função de professora como de formação humana crítica, com uma pequena atenção para o ato de ensinar como “transmitir” conhecimento. Outro ponto que merece destaque é a forma de avaliação, de acordo com o PPP analisado, a avaliação se dá, de forma geral, em exames nacionais, já a professora regente ressalta a importância de uma avaliação contínua para melhor acompanhamento do processo de aprendizado de seus alunos.

Destacamos que a realização do estágio II não ocorreu nesta instituição, porém consideramos relevante apresentar neste texto o caminho percorrido até se chegar a proposição de temáticas a serem abordadas na docência em Psicologia.

Também é importante analisar diferentes escolas, suas estruturas e organizações e as formas de ensino para o trabalho de reflexão das demandas presentes na rede pública de educação e para o planejamento de um projeto de docência com práxis fundamentada e pautada na formação crítica de pessoas, bebendo das fontes da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas educacionais e a atuação do/a psicólogo/a na escola, a partir de um olhar crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na formação de sujeitos em uma sociedade marcada por desigualdades e desafios estruturais. A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), da entrevista com a professora regente, e das observações realizadas na instituição de ensino, permitiu a identificação de aspectos fundamentais sobre as metodologias adotadas, as condições de trabalho dos docentes e as temáticas abordadas no ambiente escolar.

Observou-se que a escola, como reflexo da sociedade, ainda reproduz estruturas de poder e normas que podem limitar o potencial transformador da educação. O PPP da escola em questão, embora demonstre um compromisso com a formação integral dos alunos, ainda apresenta desafios no que tange à implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade social, cultural e emocional dos estudantes. A valorização de uma educação crítica, que leve em conta as diferentes realidades de seus alunos, aparece como um ponto de convergência entre o plano pedagógico da instituição e as necessidades identificadas no campo da psicologia educacional.

A análise da relação professora-aluno revelou que, embora os docentes busquem uma aproximação humanizada e individualizada com seus alunos, a falta de uma formação ampla e continuada em questões como saúde mental, afetividade e relações interpessoais limita a capacidade da escola de atender a essas demandas de maneira mais efetiva. A professora entrevistada, com sua experiência de 29 anos, reconhece a importância de se tratar temas como emoções, gênero e sexualidade, mas destaca a carência de uma formação específica para lidar com essas questões, algo essencial para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

Em relação às práticas avaliativas, constatou-se uma dicotomia entre os modelos formais de avaliação, que ainda predominam na escola, e as metodologias mais dinâmicas e contínuas defendidas pela professora. A avaliação contínua, baseada na observação constante do processo de aprendizagem, emerge como uma alternativa mais eficaz para compreender as dificuldades e avanços dos alunos, contribuindo para a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências mais amplas.

Por fim, a reflexão sobre a atuação do/a psicólogo/a na educação revelou a necessidade urgente de se repensar as práticas tradicionais da psicologia escolar, voltadas para diagnósticos individuais e patologização dos problemas educacionais. A Psicologia Histórico-Cultural oferece uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento social,

emocional e cognitivo dos alunos, considerando suas realidades e potencialidades. Nesse contexto, a atuação do/a psicólogo/a deve ser integrada ao trabalho coletivo da escola, com a elaboração de projetos pedagógicos que promovam a transformação das condições de ensino e a formação crítica dos sujeitos.

Em perspectiva, é imprescindível que a formação docente, bem como a atuação do psicólogo educacional, se distanciam de modelos reducionistas e tecnicistas, voltando-se para práticas que integrem aspectos afetivos, sociais e culturais na construção do conhecimento. A efetiva implementação de uma educação crítica e inclusiva, pautada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, exige que as políticas educacionais sejam repensadas e que as condições materiais e formativas dos profissionais da educação sejam constantemente aprimoradas, a fim de garantir a transformação das realidades educacionais e sociais.

Portanto, as constatações deste capítulo reafirmam a importância de uma abordagem integradora e humanizadora no contexto escolar, que considere as múltiplas dimensões do ser humano e promova uma educação voltada para a emancipação social. Isso requer, acima de tudo, a construção de uma escola democrática, inclusiva e reflexiva, que se comprometa com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 set 2022.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.137-161.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de "ser professor": uma contribuição da psicologia. **Rev. Dep. Psicol., UFF**, p. 101-119, 2004.

FONSECA, Thaisa da Silva; FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; NEGREIROS, Fauston. Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, 2018. v. 31, n. 62, p. 603-616.

GONZÁLEZ REY, F. Educação, subjetividade e a formação do professor de Psicologia. **Psicologia: ensino & formação**, v. 5, n.1, p. 50-63, 2014.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, 2019. v.19, n. 1, p. 298-312.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo, 2007. v. 21, n. 61, p. 234-266.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola**. Catalão: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Gervásio de Araújo Marques da. A crise da psicologia social brasileira: apontamentos históricos. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, 2019. v. 71, n. 3, p. 48-63.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

O ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS. UM ESTUDO REALIZADO NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA - ANGOLA

Dorivaldo Zua¹

Carla Vissolela Nachilovo Adelino António²

Paciência Hifindaka³

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é considerada como uma etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente e pressupõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências, cujo objetivo é preparar os futuros profissionais para as funções educativas. Essa formação inicial, a nível do ensino superior pedagógico, no contexto angolano, culmina, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, com a realização de um estágio profissional supervisionado (adiante EPS).

O EPS é a interação dos estudantes estagiários com a ação educativa sob orientação de profissionais (supervisores, professores tutores e outros agentes educativos) que os ajudam a convocar conhecimentos adquiridos relevantes para a compreensão do mundo real e a desenvolver conhecimentos, técnicas, atitudes e identidades profissionais. Trata-se de um processo de aprendizagem, um lugar de reflexão, uma oportunidade para que os estudantes coloquem em prática os conhecimentos adquiridos durante o percurso curricular nas várias disciplinas ministradas e tem a função de propiciar ao estagiário, futuro professor, uma

1 Doutorando em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; professor do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla; dorivaldo.zua@isced-huila.ed.ao.

2 Mestre em Metodologia de Ensino de Línguas, especialidade de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário; professora do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla; carla.antonio@isced-huila.ed.ao.

3 Doutorando em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; professor do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla; paciencia.hifindaka@isced-huila.ed.ao.

aprendizagem social, profissional e cultural, tendo como resultado uma reflexão real e futurista dos novos desafios do processo educativo.

O Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) – instituição angolana do ensino superior onde o estudo foi realizado – prevê, no processo de formação inicial de professores, a realização de um Estágio Profissional Supervisionado de Licenciatura numa escola pública, privada ou público-privada – escola de aplicação – e, conseqüentemente, a elaboração e apresentação pública de um Relatório, visando, dentre outros objetivos, familiarizar o estagiário com aspectos teórico-práticos da sua formação, permitindo-lhe desenvolver competências didático-pedagógicas e técnico-profissionais e aprofundar conhecimentos que fazem parte da área de formação do curso em que se encontra inscrito.

Neste capítulo, com base na revisão bibliográfica, refletiremos sobre a importância do EPS na formação inicial de professores. Além disso, por meio de um Estudo de Caso, utilizando a técnica de Grupo Focal, buscaremos relatar as vivências e experiências dos estudantes estagiários que realizaram o EPS de 2020 a 2024 no curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa no ISCED-Huíla, destacando, também, o papel dos diversos intervenientes no processo.

Supervisão e formação inicial de professores

A supervisão, em seu sentido literal, é traduzida como “um olhar sobre”, sendo caracterizada por atributos como orientação, observação, acompanhamento e avaliação (Gaspar, 2019). Essa concepção é sustentada por Mesquita e Roldão (2017), ao referirem que a palavra supervisão é constituída por dois étimos de origem latina (*super* - sobre; *visão* - ação de ver), sugerindo uma ação de observar com maior clareza, além de um *olhar de* ou *por cima*, possibilitando a quem observa uma visão global sobre algo ou alguém. De acordo com Vieira e Moreira (2011, p. 12), a supervisão pode ser entendida como “teoria e prática de regulação do processo de ensino e aprendizagem em contexto educacional formal”.

Alarcão e Tavares (2018) encaram a supervisão (de professores) como um processo em que um docente, geralmente mais experiente, com mais tempo de serviço e mais informado, orienta outro, no contexto deste capítulo, um futuro docente, em formação inicial, visando o seu desenvolvimento profissional e humano. Assim, a formação inicial de professores é uma etapa crucial e essencial no desenvolvimento profissional, pessoal e social do futuro professor (Mesquita, 2011), pois promove desenvolver, principalmente através do EPS, um conjunto de competências e conhecimentos ligados não só ao saber ensinar, mas também à socialização profissional e à construção de uma identidade profissional (Flores, 2010).

O Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, art. 4.º, alínea q), define essa formação como o processo legalmente necessário para a qualificação e habilitação ao exercício da profissão docente, sendo considerada a primeira fase de um processo contínuo de formação, que inclui a indução e o desenvolvimento profissional contínuo. Em Angola, essa formação desenvolve-se em instituições de Ensino Superior Pedagógico e de Ensino Secundário Pedagógico, com ênfase no Ensino Superior Pedagógico, no contexto deste trabalho.

Estágio profissional supervisionado na formação inicial de professores

O EPS é a interação dos estudantes estagiários com a ação educativa sob orientação de profissionais (supervisores, professores tutores e outros agentes educativos) que os ajudam a convocar conhecimentos adquiridos relevantes para a compreensão do mundo real e a desenvolver conhecimentos, técnicas, atitudes e identidades profissionais. De acordo com Pimenta e Lima (2004), o EPS é um momento fulcral, é o centro da formação inicial de professores (referimo-nos assim aos professores em formação), visto que através dessa prática, presente no currículo, o futuro profissional, futuro professor, tem contato e conhece os aspectos profissionais indispensáveis à atividade profissional e à formação da identidade e dos saberes gerais.

O EPS, diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, pressupõe não apenas o desenvolvimento do estagiário, mas também dos diversos intervenientes, nomeadamente: o supervisor ou orientador, o professor acompanhante ou tutor, o coordenador ou responsável pelo estágio, outros professores envolvidos e os alunos. Visa a formação de professores reflexivos, comprometidos com uma educação inclusiva, fundamentada em valores humanistas e democráticos, contribuindo assim para uma visão transformadora da educação.

O cenário tendencial do EPS na formação inicial de professores varia, geralmente, entre os paradigmas clínico-reflexivo, crítico, investigativo, autonomatizante, colaborativo e de orientação desenvolvimentista. Esses cenários não são mutuamente exclusivos, pelo contrário, se interpenetram (Alarcão; Tavares, 2018; Alarcão, 2021). Dessa forma, o EPS deve ser desenvolvido em um clima de cooperação, diálogo, emancipação, reflexão, busca, interação, indagação e intervenção crítica, democracia e participação.

Os principais intervenientes no EPS incluem os estudantes estagiários, os professores tutores (docentes das escolas públicas, privadas ou público-privadas responsáveis por acolher os estagiários), os supervisores (professores das instituições de ensino superior que acompanham os estudantes estagiários), os alunos, outros professores e as famílias. Cada um desses atores desempenha papéis essenciais no processo de formação. Contudo, neste trabalho, serão

apresentados, de forma resumida, os papéis desempenhados por três desses intervenientes.

O estagiário — estudante estagiário, professor em formação — é o indivíduo em formação numa instituição do ensino superior que, no momento, realiza o EPS e desempenha os papéis de estudante (aprendente), professor, auto-supervisor (auto-conhecimento e auto-regulação), construtor do seu conhecimento profissional, observador (crítico) da vida e ação profissional, experimentador e comunicador (Alarcão, 2021). Durante o EPS, o estagiário deve ser visto como “um ser único, levado a implicar-se, de forma consciente, nos seus atos formativos, a selecionar opções, a construir o seu próprio itinerário e a tornar-se autônomo na sua formação e responsável na construção das suas competências” (Mesquita, 2013, p. 72). Essa automatização pode encaminhar o estagiário para a sua emancipação profissional.

O professor tutor/cooperante é o docente da escola que acolhe o estudante em formação inicial para a realização das atividades previstas no EPS, promovendo o seu desenvolvimento profissional e humano. É responsável por cooperar e apoiar o estagiário na realização das atividades do estágio, além de auxiliar o supervisor na tarefa supervisiva. Assim, o professor tutor desempenha os papéis de professor, facilitador de condições de inserção na vida profissional, orientador, avaliador (formativo), mediador (alunos, escola, profissionais, famílias, instituições do ensino superior e demais entidades), estimulador de ideias e atitudes, desafiador e comunicador, sendo capaz de escutar, questionar e clarificar (Alarcão, 2021)

O supervisor é o docente da instituição do ensino superior nos papéis de orientador, professor, avaliador, mediador (estagiários, professores tutores, outros professores), estimulador de ideias e atitudes, desafiador, regulador e comunicador. “É um professor de valor acrescido (...), isto é, um professor de base e, além disso, um professor de professores (...)” (Alarcão, 1999, p. 262). Deve ter uma formação específica e ser dotado de competências orientadas por saberes voltados para ações pedagógicas, para que possa estar apto a desenvolver uma atividade supervisiva que promove, nos futuros professores, um saber fazer mais aliado às necessidades do contexto (Souza et al, 2017).

Todos os atores envolvidos no EPS estão sujeitos a um processo de desenvolvimento, pois, ao final do estágio, considerando as tarefas realizadas, não serão mais os mesmos, nem enquanto indivíduos nem enquanto profissionais. Portanto, durante o EPS, a interação entre os principais envolvidos é fundamental; para isso, é necessário que sejam adotadas estratégias de ação e reflexão que favoreçam o diálogo, o *feedback* construtivo, o confronto produtivo e a elaboração de portefólios reflexivos.

Estágio profissional supervisionado na formação inicial de professores: enquadramento legal em Angola e no ISCED-Huíla

O EPS, na formação inicial de professores, em Angola, é regulamentado pelo Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário. Esse Decreto apresenta o EPS como uma componente dos currículos de formação inicial de professores que envolve atividades de observação e experiência de prática docente, incluindo a planificação, o ensino e a avaliação de alunos, tanto na sala de aula quanto na interação com a comunidade escolar. Essas atividades, realizadas no fim do curso, ocorrem em instituições de Ensino Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário, sob supervisão de docentes dessas instituições e das instituições formadoras, destinadas a proporcionar aos estagiários o domínio adequado das competências inerentes ao exercício da futura atividade profissional.

O estudo foi realizado no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla), uma instituição angolana de Ensino Superior fundada em 1980, voltada para a formação de professores para diversos níveis de ensino, bem como para a pesquisa científica e extensão universitária. Vinculada ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), a instituição, no exercício da autonomia prevista no artigo 35.º, n.º 2 do Decreto Presidencial acima mencionado, designou a ação formativa de Estágio Profissional Supervisionado de Licenciatura (EPSL). Este estágio é regido por um regulamento próprio, fundamentado neste Decreto, que orienta a implementação e regulação do estágio.

A nível da Instituição, nem todos os cursos têm o EPSL implementado como parte da componente formativa. No curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, o EPSL entrou em vigor no ano letivo 2021/2022, com apoio de mestrados do curso de Mestrado em Metodologias de Ensino, área de especialização em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário; esses mestrados foram formados no âmbito da 1.ª Edição do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.

METODOLOGIA

O estudo apresentado é de natureza qualitativa, com um paradigma compreensivo-interpretativo e faz recurso ao método de Estudo de Caso (Gonçalves; Gonçalves; Marques, 2021; Flick, 2004); foi realizado no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, situado na região Sul de Angola. Participaram no estudo 9 indivíduos formados no ISCED-Huíla, no curso

de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, sendo três (3) estudantes do ano letivo 2021/2022, três (3) do ano letivo 2022/2023 e três (3) do ano letivo 2023/2024. O critério de seleção baseou-se no fato de os participantes frequentarem o EPSL e, considerando a representatividade, procurou-se incluir estudantes/ex-estudantes estagiários dos seis (6) professores supervisores que orientaram o EPSL ao longo dos três (3) anos letivos.

Para a recolha de dados, foi utilizada a técnica de Grupo Focal (Barbour, 2009; Sousa, 2019; Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021), considerada pelos autores deste estudo como a mais adequada para este estudo, pois permitiu a obtenção de informações por meio da discussão grupal sobre as vivências, experiências dos participantes e o papel dos atores no processo. Os dados foram recolhidos em abril de 2024, durante um encontro com duração de 147 minutos, realizado de forma híbrida, visto que dois mediadores não se encontravam fisicamente presentes no local combinado para a realização do Grupo Focal. O encontro ocorreu fisicamente na sala “Instituto Camões” do ISCED-Huíla e, simultaneamente, de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, para os mediadores nas condições supracitadas. A data e o horário do encontro foram previamente acordados com os participantes (19 de abril de 2024, 15h às 17h).

Antes da recolha de dados, foram enviadas cartas de solicitação de participação no estudo a todos os potenciais participantes, contendo informações sobre o estudo, incluindo os objetivos e os procedimentos éticos que seriam seguidos. Após a aceitação, foram enviados os termos de consentimento livre e informado para leitura e assinatura pelos participantes. Esses termos incluíam informações sobre o projeto, a confidencialidade, o anonimato e a proteção de dados.

O encontro foi guiado por três moderadores (autores do estudo), que estimularam a reflexão do grupo a partir de questões norteadoras, com foco nas vivências, experiências e no papel dos atores envolvidos. O encontro foi gravado e transcrito na íntegra, com a autorização dos participantes. A análise das informações seguiu a abordagem da análise de conteúdo temático, em três momentos: i. pré-análise; ii. exploração do material e tratamento dos dados; iii. interpretação. Os dados foram agrupados em três categorias temáticas: vivências no EPSL, experiências no EPSL e papel dos atores.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade, os participantes foram identificados com os códigos GFP (grupo focal, participante), seguidos de um número (de 1 a 9), atribuído de forma aleatória e codificada a cada um dos participantes.

Resultados e discussão

Dos nove (9) participantes, quatro (4) eram do sexo masculino e tinham idades compreendidas entre os vinte e seis (26) e os trinta e quatro (34) anos de idade. Atualmente, apenas um dos participantes não leciona (trabalha como costureira); dos oito (8) que lecionam, sete (7) lecionam desde antes do EPSL; destes, o que leciona há menos tempo tem quatro (4) anos de serviço e o que leciona há mais tempo tem catorze (14) anos. Quanto à zona de lecionação, quatro (4) lecionam em zonas urbanas, três (3) em zonas rurais e um (1) em zona periurbana; todos lecionam Língua Portuguesa e nos ciclos para os quais foram formados (I ou II Ciclo do Ensino Secundário), embora um (1) esteja atualmente a trabalhar em dois (2) ciclos simultaneamente (Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário).

Vivências no EPSL

O EPS é um momento crucial para o desenvolvimento profissional, pois prepara o futuro docente para o exercício da profissão com responsabilidade, dedicação e zelo. Para Santos *et al* (2018), o EPS é uma componente do currículo da formação docente encarada como uma experiência de aperfeiçoamento pessoal e profissional do estudante estagiário, futuro professor, para a área de trabalho a qual se forma. Assim, deve ser encarado com seriedade, tanto pelas instituições de ensino superior quanto pelos professores responsáveis, visto que é também considerado uma componente indispensável na formação inicial de professores. Durante o EPS, o estagiário tem a oportunidade de entrar em contato direto com a prática docente, o que favorece o seu desenvolvimento profissional.

No Grupo Focal, os participantes relataram um conjunto de vivências ao longo do EPSL em Ensino da Língua Portuguesa que contribuíram para o seu crescimento profissional e humano, tornando-os professores críticos e reflexivos, pois, nos dizeres de Alarcão e Tavares (2018), o estágio profissional objetiva o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional.

Durante o estágio, os participantes enfrentaram diversas situações desafiadoras. Um dos principais desafios foi conciliar as atividades do estágio com as responsabilidades como professores efetivos nas escolas onde trabalham. Além disso, também foi necessário equilibrar as orientações dadas pelo professor supervisor com as do professor tutor (responsável pela turma), o que exigia dos estagiários a habilidade de conciliar diferentes pontos de vista e abordagens diferentes de educação. Por fim, o estágio também proporcionou a oportunidade

de refletir e aprimorar as práticas de ensino da Língua Portuguesa, incentivando os estagiários a adotarem métodos mais eficazes e inovadores no ensino dessa disciplina.

O equilíbrio ou a divergência entre as ideias dos professores supervisores e as dos professores tutores despontou como situação que influenciou as atividades dos estagiários, porquanto, a implementação/efectivação das novas tendências metodológicas passadas pelos supervisores, tendo em conta os avanços a nível da metodologia de ensino da Língua Portuguesa, não era facilitada por alguns professores tutores:

As vivências foram razoáveis porque muitas vezes encontrei algumas dificuldades para conciliar as orientações da minha supervisora com as ideologias do professor da turma. Foi uma luta entre a metodologia atual e a tradicional, do professor da turma, e muitas vezes fiquei sem saber o que fazer (GFP1).

As condições das escolas de aplicação foram também referidas durante a narração das vivências dos estudantes/ex-estudantes estagiários como obstáculos à prática docente: “Trabalhei numa sala de construção metálica e na época chuvosa tínhamos que parar as aulas, pois era impossível comunicar” (GFP9); “Trabalhei numa turma com mais de 60 alunos, numa escola privada, com muitos alunos adultos e ter paciência foi importante” (GFP8); mesmo assim, “o Estágio foi uma escola” (GFP5), pois permitiu que os participantes aprendessem e, nesse processo de aprendizagem, as dificuldades encontradas muito contribuíram para o desenvolvimento profissional e humano: “O estágio foi uma escola; aprendemos muito e as dificuldades que enfrentávamos na sala de aula fizeram com que (...) olhássemos para toda a teoria com outros olhos (...)”. (GFP7)

Os participantes destacaram ainda a dificuldade em conciliar o trabalho com as atividades do estágio, o que relataram como um grande sacrifício:

Tive que realizar as atividades do estágio no período noturno para não coincidir com as minhas atividades como professora no Ministério da Educação, o que tornou o estágio um pouco difícil. ... Estagiar numa turma do período noturno e viver distante da escola de aplicação foram as partes menos boas do estágio (GFP2).

Assim, conciliar o horário de trabalho com o das atividades do Estágio foi uma tarefa árdua, que exigiu muito deles e fê-los desenvolver o senso de compromisso e responsabilidade.

Os dados também revelam que, durante o estágio, os participantes foram incentivados a inovar, a desenvolver a sua criatividade e a adotar uma abordagem de ensino da Língua Portuguesa que vai além dos aspectos gramaticais. Foram estimulados a utilizar textos nas aulas, visando aprimorar as suas práticas pedagógicas, tornando-se, assim, na verdadeira acepção do termo, professores de Língua Portuguesa, o que implica também ser-se professor de literatura e

cultura: “O estágio trouxe-me transformações positivas, pois nunca tinha sido um professor tão criativo; eu andava preso às morfologias e aos conceitos e o estágio trouxe para mim essa outra parte da aula de Língua Portuguesa, a criatividade (...)” (GFP4); “Antes do estágio, chegava à sala de aula e ditava apenas os aspectos gramaticais, sem texto, (...) mas com o estágio, eu vi a importância de trabalharmos com os textos, pois a aula de LP não é apenas de gramática” (GFP4); “Durante o estágio, fiz coisas que nunca imaginei fazer. A inovação e a modernização foram fatores que contribuíram para o melhoramento da minha atividade docente” (GFP8). Portanto, o estágio foi uma verdadeira etapa de aprendizagem, pois habilitou-os para o exercício da docência e, desta forma, desempenhou um papel preponderante para que adquirissem competências profissionais (Mesquita; Roldão, 2017).

Experiências obtidas durante o EPSL

De acordo com Souza e Gonçalves (2012, p. 3) “não basta apenas o aluno estagiário realizar práticas no estágio supervisionado, também é necessário momentos de reflexão dos diagnósticos e das vivências experimentadas durante o período do estágio”. Assim, das vivências experimentadas, os participantes destacaram as experiências que obtiveram no EPSL: “Foi uma boa experiência porque nós fomos já para as escolas de atuação tão logo terminamos a parte curricular” e “estávamos expectantes para pôr em prática todo aquele conhecimento que havíamos adquirido na academia”. (GFP1)

O estágio ofereceu aos estagiários novas possibilidades não só de ensinar, mas também de aprender a profissão docente através das várias atividades realizadas e da relação com os outros intervenientes: “Com o estágio, aprendemos muito sobre o ensino da língua, da cultura e da literatura.” (GFP7); “Está a ser uma experiência profissional muito boa; fomos muito bem recebidos na escola onde estou a estagiar (...)”. (GFP6)

Através dos relatos das experiências, os participantes corroboraram com as ideias de autores como Alarcão (2021), Alarcão e Roldão (2008), Mesquita e Roldão (2017) ao referirem que o estágio é o local onde a identidade profissional do professor/futuro professor é desenvolvida, permitindo-o conhecer a realidade profissional, pois ser professor vai além dos conhecimentos teóricos, exige prática: “Foi uma experiência muito boa. (...) permitiu-me melhorar profissionalmente e conciliar a teoria à prática” (GFP3); “A princípio, vi o EPSL como uma forma rápida de terminar o curso e obter o grau de licenciada (...), mas foi uma boa experiência, pois desenvolvi-me enquanto profissional” (GFP2); “O estágio está a ser uma experiência positiva por causa do caráter de supervisão, pois todas as atividades (...) e etapas são vistas, revistas e avaliadas pelos professores, fazendo com que haja uma exigência maior da nossa parte, principalmente na questão dos recursos didáticos a serem usados na sala de aula, o que contribui para o sucesso da aula” (GFP6).

Essas perspectivas são reforçadas por Carvalho e Lima (2009, *apud* Santos *et al*, 2018, p. 86), quando relatam que “é durante o período de estágio que o discente irá identificar-se com a profissão docente, provavelmente por ser esse o momento em que o aluno tem ao seu dispor a realidade não apenas da sala de aula, mas do ambiente escolar”. Assim, o EPS, no processo de formação inicial de professores, tem uma importância inquestionável, porquanto possibilita o diálogo entre teoria e prática, permitindo conhecer a futura realidade educativa. Para Mosqueira (2017), o estágio é, sem sombra de dúvida, um momento de formação de grande importância na carreira do futuro professor, visto que é a partir dele que tem o primeiro contacto/um contacto mais concreto com a realidade educativa e tem também a oportunidade de descobrir o tipo de professor que será/quer ser no futuro.

Papel dos atores do EPSL

Sobre o papel dos intervenientes, os participantes destacaram a grande importância dos professores supervisores, tutores e dos alunos, mas também o grande desafio que tiveram com os mesmos: “(...) encontramos uma professora tutora muito boa, excelente e que facilitou a nossa integração da escola de aplicação e na sala de aula” (GFP6); “Os professores (supervisores e tutores) contribuíram de forma significativa no meu Estágio” (GFP1); “A minha professora supervisora foi uma excelente profissional; foi uma professora muito pacífica” (GFP5); “Quanto aos alunos, tive muitas dificuldades, pois muitos deles tinham a tendência de sabotar as minhas aulas” (GFP4)

Para Nóvoa (2009, p. 30), “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão e aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”; por isso, no estágio, os professores supervisores e tutores são figuras importantes e jogam, igualmente, um papel importante no desenvolvimento profissional e humano dos estudantes estagiários. Por isso, do diálogo permanente entre os intervenientes, fica, dentre outros aspectos, dependente a efetiva realização do estágio, porquanto, mesmo em seus níveis de menor profundidade e/ou de menor comprometimento, o diálogo é, em si próprio, inerente à prática supervisiva, permitindo que haja sintonia e negociação de decisões.

Os participantes no estudo evidenciaram essa importância através dos relatos apresentados: “O professor supervisor fez-me perceber que o importante, no processo de formação de professores, não é a classificação e o supervisor está para ajudar o estudante a profissionalizar-se. Aprendi muito com ele” (GFP7); “A professora tutora tem sido uma pessoa muito acolhedora, muito profissional e muito rigorosa (...); uma professora que aceita uma visão diferente da que ela tem. Com ela, tem havido uma interação positiva, um diálogo aberto e franco” (GFP8); “O professor supervisor foi

sempre uma pessoa humana, mas com muito rigor. Fez-me ser uma pessoa que reflete mais, que não olha simplesmente para as coisas e aceita, que pensa além do que está à frente” (GFP9) *“Quanto à professora tutora, sempre esteve lá, foi sempre exigente e esteve sempre ali para sugerir, orientar, corrigir, partilhar informações ligadas ao processo de ensino-aprendizagem”* (GFP1) *“O professor tutor era um ser humano muito difícil, muito crítico; nunca estava de acordo com nada, principalmente com as nossas perspectivas (...)”*. (GFP9).

Os supervisores (e os professores tutores), nos dizeres de Alarcão e Tavares (2018), devem ser indivíduos abertos, de contatos fáceis, humanos e flexíveis, que manifestam

sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas, capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem, capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos, competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino, *skills* de relacionamento interpessoal e responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação (p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado aqui, importa ter em consideração o seguinte:

A EPS é uma componente indispensável no currículo da formação inicial de professores, pois coloca o futuro profissional em contato com a futura profissão, possibilitando oportunidades de crescimento profissional e humano.

Apesar de a formação no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla ser destinada a futuros professores, alguns frequentam-na já com alguns anos de serviço/experiência; na realidade angolana, essa é uma situação comum pelo facto de a formação inicial de professores ocorrer desde a formação secundária.

Os participantes no estudo (estudantes e ex-estudantes estagiários do ISCED-Huíla) relataram um conjunto de vivências e experiências desenvolvidas ao longo do estágio e destacaram o papel dos atores do processo; as suas vivências e as experiências contribuíram para o desenvolvimento profissional e humano dos participantes, tornando-os profissionais mais qualificados e comprometidos com a ação docente. Os dados analisados indicam que o EPLS em Ensino da Língua Portuguesa tem sido uma modalidade que contribui para a formação de qualidade e consciencialização dos professores e futuros professores sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Por se tratar de um Estudo de Caso, limitado a uma única instituição escolar, este estudo não permite a generalização dos resultados para outras

realidades, no entanto, é um impulso para futuros estudos, que podem abordar o assunto noutros cursos e/ou noutras instituições, incluindo as de ensino não universitário, para que estágio, no contexto angolano, continue a ser objeto de reflexão e seja, verdadeiramente, uma oportunidade de profissionalização de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Prática pedagógica supervisionada. **Conferência de encerramento do III Colóquio Internacional de Didáctica e Ensino. Reflexões Pedagógicas: Da teoria à prática**. Coimbra: Faculdade De Letras Da Universidade De Coimbra, 2021.
- ALARCÃO, Isabel. Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *In: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação*. CD-ROM. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Pedagogo, 2008.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2018.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, que regula o regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do Ensino Primário e de professores do Ensino Secundário. **Diário da República** n.º 168, I Série, Luanda, 2020.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CORRÊA, Avani Maria de Campos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; OLIVEIRA, Anny Carolina de. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 34-47, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41>. Acesso em: 10. mar. 2024.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, jun. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8074>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- GASPAR, Maria Ivone. **Supervisão em contextos de educação e formação - concepções, práticas e possibilidades**. Porto: Fundação Manuel Leão, 2019.

GONÇALVES, Sónia; GONÇALVES, Joaquim; MARQUES, Célio. **Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações**. Lisboa: Pactor, 2021.

ISCED-Huíla. **Regulamento do Estágio Profissional Supervisionado de Licenciatura**. Lubango: Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, 2023.

MESQUITA, Elza. **Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão**. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

SQUITA, Elza. **Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão**. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2013.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

MOSQUEIRA, Patrícia de Matos Ribeiro Alves. **O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico - estudo de caso**. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2017.

NÓVOA, António. **Professores – imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, Brasil: Cortez (Coleção Docência em Formação. Séries Saberes Pedagógicos), 2004.

SANTOS, Ednalva Alves dos; PRAXEDES, Franciane Adele de Souza; SANTOS, Maria Fernanda Bernabé dos; BEZERRA, Maria Lusía de Moraes Belo; CORREIA, Nanuza Mikaela Rodrigues; BALTAR, Solma Lúcia Souto Maior de Araújo. O professor supervisor e a sua compreensão sobre o estágio supervisionado. **Revista de Ensino da Biologia da SBEnBio**, Alagoas, v. 11, n. 2, p. 85-93, dez., 2018. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/137>. Acesso em 17 mar. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500>. Acesso em: 10. mar. 2024.

SOUZA, Maria Barbosa de; SKOLAUDE, Mateus Silva; COSTA, João Paulo Reis; SOUZA, Bibiana Barbosa de. Desafio da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planeamento participativo-escolar. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez., 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n3/2178-4612-conjectura-22-03-482.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUZA, Maria Darliane Araújo de; GONÇALVES, Antônia Evangelina Custódio. Relato de experiências vivenciadas durante o estágio Supervisionado no

ensino de Ciências em uma Escola de educação básica em Itapipoca-CE. **Anais IV FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/412>>. Acesso em: 03. dez. 2024.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e avaliação de desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

TRÊS IDEIAS-CHAVE COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS DE RESIDÊNCIA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE DE SÃO PAULO

Lídia Vieira Machado Quintilhano¹

Danieli Tavares²

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Educacional da Faculdade SESI-SP de Educação figura como um componente essencial na formação inicial dos estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES). Desenvolvido desde o primeiro ano do curso de Linguagens³, o programa tem como objetivo promover a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e contexto escolar, entre currículo e profissionalização docente. Nesse sentido, a ideia é fortalecer a relação entre a IES e as escolas de Educação Básica, reconhecendo que estes espaços também são formativos.

Para cumprir com essa missão, a Faculdade SESI-SP de Educação firma parcerias com escolas públicas e privadas, via Programa de Residência Educacional, a partir de pessoas, objetivos e focos de observação e de práticas. Em relação ao primeiro elemento da parceria, as pessoas, dois agentes educativos são importantes: o Professor de Referência⁴, quem recebe, acompanha e forma os residentes educacionais nas escolas; e o Professor Orientador, quem faz as mediações da reflexão crítica sobre a ação pedagógica e auxilia os residentes nas propostas de plano de aula, projetos e produção de registro durante os encontros semanais ocorridos presencialmente na Faculdade SESI-SP de Educação.

1 Estudante do 3º ano do Curso de licenciatura em Linguagens, na Faculdade SESI-SP de Educação. E-mail: lidia.quintilhano@faculdadesesi.edu.br.

2 Docente no Curso de Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação e orientadora de práticas de Residência Educacional. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Doutora em Estudos Contemporâneos, na área de Educação, pelo Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra (UC). E-mail: dtavares@sesisenaisp.org.br.

3 Os Cursos de licenciatura na Faculdade SESI-SP de Educação são ofertados por área de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

4 A escola onde este docente atua é chamada de Escola Parceira.

O segundo elemento estruturante do Programa de Residência Educacional são os objetivos formativos e de aprendizagem dos estudantes, pelos quais os conceitos e as fundamentações teóricas apresentadas nas disciplinas pedagógicas dos Cursos de licenciatura são observados nas práticas de Residência nas Escolas Parceiras e refletidos nos encontros de Orientação, proporcionando, assim, uma vivência significativa de teoria e prática no ambiente escolar, e permitindo aos estudantes uma imersão nas dinâmicas e no processo de ensino-aprendizagem de uma sala de aula real.

No terceiro elemento, focos de observação e de práticas, as/os estudantes que participam da Residência Educacional têm a oportunidade de observar e buscar compreender fenômenos sutis como a constituição do professor, o planejamento docente, as diversas formas de ensinar e de aprender, a cultura e o clima escolar, a gestão do currículo na sala de aula e os processos de avaliação, além de desenvolver na prática os conhecimentos (re)construídos em suas dinâmicas formativas⁵.

Conforme o Regulamento da Residência Educacional da Faculdade SESI-SP de Educação, para o terceiro ano das turmas de licenciatura estão previstos dois focos de observação e de práticas: “práticas avaliativas” e “práticas de sala de aula” (Faculdade SESI-SP de Educação, 2023, p. 11). Nesses focos, espera-se que os residentes observem, planejem conjuntamente com o Professor de Referência e desenvolvam atividades na Escola Parceira, como regência de aulas na educação básica; leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola; proposição e planejamento de práticas de ensino; desenvolvimento das práticas de ensino propostas; reflexão sobre a prática de ensino desenvolvida; acesso e ciência dos documentos e das atividades administrativas da rotina docente (Faculdade SESI-SP de Educação, 2023).

A partir dessa organização oficializada no Programa de Residência Educacional, instauram-se vigorosos ambientes e momentos (Escola, Faculdade, Reuniões de Orientação) no campo das práticas pedagógicas, dos seus fundamentos, das metodologias, das abordagens e dos processos avaliativos.

Explicitados os processos estruturantes inerentes à Residência Educacional da Faculdade SESI-SP de Educação, passamos agora para as linhas discursivo-reflexivas a serem desenvolvidas neste relato de experiência, elaborado no período de março a outubro de 2024, em contexto de experiência formativa em

5 Durante o primeiro semestre de 2024, os estudantes precisam cumprir 152 horas/aulas de Residência Educacional na Escola Parceira, mais 30 horas/aulas de Orientação de Residência na Faculdade SESI-SP de Educação. No segundo semestre, 168 horas/aulas na Escola Parceira, mais 34 horas/aulas de orientação na IES. Por ano, são computadas 384 horas/aulas de práticas de Residência e reuniões com o/a Professor/a de Orientação de Residência.

uma escola municipal para surdos, bilíngue, da rede pública de São Paulo, nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.

A primeira linha discursivo-reflexiva examina o que é aprender a observar quando se está na escola realizando a Residência Educacional; a segunda promove a tomada de uma compreensão sobre a “pedagogia do afeto”; a terceira busca comunicar a ação-reflexão-ação no contexto da formação inicial. Essas três linhas estão contempladas no desenvolvimento deste trabalho. Por fim, apresentamos as considerações finais no contexto das três ideias-chave e das práticas de Residência Educacional na escola municipal bilíngue.

DESENVOLVIMENTO

Na Residência Educacional, é esperado que os residentes do terceiro ano do Curso de Linguagens desempenhem atividades práticas em escolas públicas, consideradas Escolas Parceiras, com foco principal nas práticas avaliativas e nas práticas de sala de aula. A observação, primeira linha discursivo-reflexiva estabelecida neste texto, requer competências técnicas e sensíveis das/dos residentes. Para alcançar essas competências, vamos reportar algumas ideias-chave inspiradas nos estudos de Silva (2018).

“A observação no estágio”, de Claudionor Renato da Silva (2018), integra o repertório textual lido, compartilhado e discutido durante os encontros de Orientação⁶ de Residência, na Faculdade SESI-SP de Educação, com a finalidade de ampliar o repertório dos residentes para a reflexão sobre a natureza das observações e das experiências em sala de aula. Convém destacar que a entrada nas acepções de Silva (2018) foi precedida pela leitura de um trecho da obra de Galeano (2002), o qual, embora curto, permitiu-nos dedicar um tempo para a relevância do olhar e do horizonte que se apresenta à mirada nas escolas.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: *Me ajuda a olhar!* (Galeano, 2002, p. 10, grifo nosso)

O grupo de residentes foi incentivado a compartilhar suas interpretações, e conforme os estudantes avançavam na escuta afetiva, a Professora Orientadora foi evidenciando as características presentes no olhar e nas respectivas interpretações. A partir dessa mediação, foram sistematizadas três compreensões: a de que o que vemos é um recorte da realidade escolar; a de que o contato com

6 A Orientadora de Residência, Professora Dra. Danieli Tavares, é também autora neste trabalho.

a cultura da escola nos conduz a uma revisão de valores; e a de que é preciso educar o olhar para ver, sobretudo, o invisível.

Na sequência, os residentes foram estimuladas/os a encontrar estratégias para a expressão “Me ajuda a olhar!” e a realizar registros relacionados ao texto de Silva (2018). No contexto das experiências de Residência Educacional da orientanda e autora deste artigo, a imersão na escola ocorreu principalmente pela via da observação participativa na rotina de turmas dos anos finais da escola municipal bilíngue “Crescer”⁷.

No decorrer das práticas de Residência Educacional foi utilizado um diário de campo, cujo registro das observações e reflexões era guiado pelo propósito de organizar os temas das situações vivenciadas de forma crítica e sistemática. Então, nesse exercício, entendeu-se que olhar e registrar são fenômenos cruciais aos residentes da Faculdade SESI-SP de Educação e aos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Brasil, inclusive para desenvolver as habilidades de análise.

Outro ponto a destacar no estudo é a ideia de que “A observação é uma técnica direta e trata-se de um contato com um informante. Sem um informante, um grupo, não há como se assegurar a metodologia” (Silva, 2018, p. 8). O autor enaltece o papel dos informantes e das pessoas que fazem parte da comunidade educativa de uma escola para explicitar que a observação só pode ser considerada uma metodologia se houver sujeitos a serem observados.

Na sequência do que foi exposto e discutido coletivamente, Silva (2018) apresenta quatro eixos centrais voltados para as finalidades da observação: observar para se gerar ideias novas (eixo 1); observar para se gerar novas questões para pesquisas outras (eixo 2); observar para gerar análise de situações do dia a dia, isto é, uma análise que leve a generalizações e a validação dedutiva (eixo 3); observar para criar uma fonte de dados, complementar ou inicial (eixo 4).

No que diz respeito ao primeiro eixo, “observar para se gerar ideias novas”, uma constatação incontornável corresponde ao fato de que na escola “Crescer”, escola municipal bilíngue para surdos, a Libras é a primeira língua das/dos estudantes. Essa observação foi fundamental para a compreensão de um currículo escolar que prioriza a Libras nas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como para considerar os grupos de estudantes surdos e suas particularidades educativas.

Além disso, e em contexto com o terceiro eixo, “observar para gerar análise de situações do dia a dia”, os registros feitos nas práticas de Residência Educacional na escola “Crescer” passaram a requisitar fundamentos para se entender como os sujeitos desses grupos com necessidades educacionais especiais se comportavam e demonstravam que estavam aprendendo nos diferentes componentes curriculares e nas diferentes propostas de aulas.

7 Nome fictício para fins de escrita do Relato de Experiência.

Deste processo de registro mediado pelo texto de Silva (2018) e pela Professora Orientadora, surgiu um questionamento conectado com o eixo 2 “observar para se gerar novas questões para pesquisas outras”: a partir das ações cotidianas e da interação com os indivíduos do grupo, como os estudantes surdos criam ou modificam o entendimento do mundo social? Esta é uma pergunta que ainda carece de resposta, e pode ser que surjam evidências que a iluminem até o final das práticas de Residência Educacional do ano letivo de 2024. O sentimento de alento é propiciado pelo eixo 4 “observar é uma fonte de dados, complementar ou inicial”, uma vez que a observação do cotidiano escolar e a pesquisa vão sendo ajustadas com a criticidade a elas imputada. Sendo assim, o processo de observação também é oportuno para o levantamento dos desafios e das perguntas e/ou problemáticas dos fenômenos sociais e educativos de cada contexto escolar.

Para o desenvolvimento da segunda linha discursivo-reflexiva, abordamos a potencialidade de uma tomada de compreensão sobre a “pedagogia do afeto” nas práticas de Residência Educacional em uma escola bilíngue para surdos, no município de São Paulo, nomeada “Crescer”.

Na prática, isso ocorre pelo permanente interesse da residente e autora deste relato - estudante do Curso de licenciatura em Linguagens – pela linguagem e cultura dos estudantes surdos. A residente, além de demonstrar conhecimento sobre a Libras e usá-la em um nível intermediário, busca seu desenvolvimento em dois cursos de língua de sinais externos à Faculdade SESI-SP de Educação, como também se encoraja a praticar a comunicação com os estudantes e com os professores na Escola Parceira “Crescer”, em Libras, com empatia e generosidade nas constantes trocas de conhecimento.

Em consonância com os estudos de Freire (1987), entendemos que para uma aprendizagem efetiva e afetiva no contexto educacional atual, o professor que recebe os alunos nas salas de aula, após o período de férias ou após um fim de semana, não deve priorizar somente o cumprimento de currículos e de atividades, mas praticar a afetividade e instaurar uma conversa. Nessa perspectiva, os estudantes entendem que também podem contribuir com o desenvolvimento dos colegas de turma, descobrem mais sobre sua identidade e se mostram mais interessados e criativos nas aprendizagens colaborativas.

Foi sob esse entendimento de diálogos necessários que a residente recebeu um convite da professora titular de Geografia para participar da aula, em turmas do 6º e do 8º ano do ensino fundamental, na escola “Crescer”. Na ocasião, a professora estava apresentando o tema ancestralidade aos estudantes e solicitou à residente que compartilhasse, em Libras, informações de sua ascendência. Embora sua participação tenha sido breve e pontual em cada turma (6º e 8º ano),

a experiência foi valiosa à residente porque se revelou diferente das práticas de atuação nas escolas de classes regulares dos anos anteriores, no contexto das práticas de Residência Educacional. Nessa oportunidade, a residente planejou como faria a sua participação e a utilização de recursos, considerando a ideia de que a imagem faz mais sentido para a compreensão dos estudantes do que o texto, ou seja, que simplificar o assunto e disponibilizar sinônimos para exemplificar o que se pretende dizer é de suma importância para a aprendizagem.

Retomando os registros do cotidiano na escola “Crescer”, foram desenvolvidas práticas diversificadas pelos professores da escola para a construção do saber dos estudantes, em complemento à utilização de recursos visuais variados e frequentes, como *data show*, *tablet*, desenho impresso, cartilhas, jogos, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, visitas em espaços culturais e o material didático. O contato dos estudantes surdos com a diversidade de recursos e de conteúdo ressignificou o que é estar e se sentir pertencido na escola, o que é discutir sobre as questões do cotidiano e da sociedade, refletindo sobre elas e seus contrastes. Urge, sobretudo no contexto de uma educação bilíngue apoiada por aparatos tecnológicos, um professor sensível à história de vida desses estudantes surdos, resgatando suas mazelas e cicatrizes, ao mesmo tempo em que constrói o conhecimento a partir da vivência coletiva (Freire, 1987).

Um fato importante a ser relatado é que a regência da residente nas aulas de Geografia, em turmas de 6º e 8º anos do ensino fundamental, foi ocasionada em um contexto de greve dos professores municipais⁸. Alguns docentes da escola “Crescer” aderiram à paralisação, e por esse motivo a residente que acompanhava as professoras de Língua Portuguesa e de Libras, passou a acompanhar as aulas de outros docentes especialistas em Arte, História e Geografia.

A “pedagogia do afeto”, de Freire (1987), emerge neste texto como uma busca e uma necessidade de fundamento para uma escola bilíngue que concebe a equidade como necessária para a construção de uma escola sem barreiras. A disposição do mobiliário em U (carteiras escolares dispostas em formato de U), por exemplo, facilitou o contato visual-espacial entre os estudantes e os docentes, e fomentou uma “pedagogia do afeto” na proximidade dos corpos.

As experiências na sala de aula favoreceram as reflexões sobre a prática pedagógica e o papel do professor nas conquistas e nos desafios emergidos no processo de ensino-aprendizagem, a exemplo de alguns estudantes resistentes às

⁸ Segundo o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), 60% dos servidores estavam em greve desde 08 de março de 2024. O ato pressionava a gestão municipal por um reajuste salarial de 39% para a categoria, além de reivindicar pautas como o fim do confisco para aposentados, o aumento das rondas escolares e a criação de grupos de trabalho para debater a educação inclusiva e a saúde dos profissionais da rede. Os professores encerraram a paralisação dia 28 de março de 2024, após o sindicato da categoria aceitar proposta de reajuste de 2,16% no salário dos servidores.

atividades propostas pelos docentes. Nesses casos, a “pedagogia do afeto” surgiu do esforço particular dos profissionais para estabelecerem um diálogo aberto com os alunos e para construírem uma dinâmica de trabalho com qualidade nas respectivas salas de aula. Os interesses dos adolescentes e jovens surdos também foram observados, especialmente nos temas relacionados à identidade e ao gênero sexual. Essas situações evidenciaram a necessidade de um trabalho constante de conscientização, de promoção da diversidade e do respeito no ambiente escolar por meio do diálogo e da escuta atenta e afetiva.

A terceira linha discursivo-reflexiva converge para uma tentativa de comunicar a ação-reflexão-ação no contexto de formação das autoras. Da ação de observar a comunicação na escola “Crescer”, destacamos as orientações para professores surdos e ouvintes utilizarem a Libras na interação com os pares, mesmo os sujeitos que usam aparelho ou que não tenham perda auditiva profunda, professores e estudantes, são orientados a evitar a oralização.

A orientação do uso exclusivo da língua de sinais está alinhada com o currículo oferecido na escola bilíngue para surdos, pois a Libras é ensinada desde os anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvida e utilizada para que os estudantes cheguem ao 6º ano do ensino fundamental com a habilidade de comunicação, e para que possam prosseguir na aprendizagem de outros componentes curriculares (que não seja a Libras): Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa.

Também foi observado que os estudantes demonstraram mais dificuldades na aquisição da segunda língua, ou seja, na aprendizagem da Língua Portuguesa, frente aos desafios da gramática, das regras e de uma estruturação de frases própria. Em Libras, por exemplo, não se utiliza conectivos, artigos, preposições ou conjunções. A Língua Portuguesa é uma língua oral-auditiva (oralização e audição), pela qual, com a entonação de voz, conseguimos nos expressar e sermos compreendidos; enquanto que a Libras é uma língua visual-motora (mãos e corpo), cujas expressões faciais e corporais, quando combinadas com os sinais, expressam sentimentos, emoções, sensações e naturalidade.

Dois exemplos exemplificam essas diferenças: a) Eu posso beber água? (Língua Portuguesa); b) Beber água, posso? (Libras). Na Libras, geralmente o verbo é posto ao final da frase. Por esses aspectos e outros, é um desafio para a professora de Língua Portuguesa ensinar uma língua não materna, isto é, a Língua Portuguesa, por meio da Libras. Entendemos que não se trata somente de ensinar as estruturas gramaticais, mas de construir momentos significativos para que os alunos consigam compreender, comunicar e encontrar sentido nos atos de expressão e de comunicação.

Uma situação de ação-reflexão-ação pode ser exemplificada pelos registros de observação nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais a professora

ensinava os tempos verbais (presente, pretérito perfeito e futuro do presente) aos estudantes de turmas do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Inicialmente, com o apoio do quadro e das palavras, a professora percebeu que os estudantes não conseguiam entender e diferenciar “eu vou”, “amanhã irei”, “ele irá”, “ela foi”. Em uma conversa com a professora e orientadora surda de Libras sobre esse desafio, o auxílio recebido pela colega foi revelador: a professora consultada sugeriu o uso dos advérbios de tempo para explicar o modo dos verbos. Por exemplo, se o assunto estivesse relacionado ao futuro, o sinal de “amanhã” deveria ser utilizado para que os estudantes entendessem que não é uma referência a “nesse momento” (presente). Então, para explicar alguma ação que está no presente, a professora orientadora sugeriu usar o sinal de “agora/ nesse momento”. Depois dessa conversa, a professora de Língua Portuguesa se sentiu mais segura e conseguiu desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes em diferentes tempos verbais, com o assentamento dos advérbios de tempo. Notamos que a ação-reflexão-ação aconteceu no coletivo, nas partilhas de conhecimento entre professoras-professoras, professoras-alunos, alunos-alunos.

No que diz respeito ao tempo e às aprendizagens, os horários de aulas foram organizados na escola “Crescer” privilegiando as aulas duplas, de modo que os professores possam retomar, ampliar ou aprofundar saberes nos diferentes componentes curriculares de turmas dos anos finais do ensino fundamental. Essa organização pedagógica requer planejamento, intencionalidade e evidências de que a complexidade dos assuntos abordados está sendo garantida aos estudantes, como um direito de aprendizagem.

Nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental da escola “Crescer”, há estudantes surdos com laudos de outros transtornos ou deficiências, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a deficiência intelectual, a deficiência física e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Nesses contextos diversos de sala de aula, a “pedagogia do afeto” e a dialogicidade são essenciais na prática docente e nas relações sociais, porque declaram a busca por se constituir e se estabelecer naquele espaço educativo. Para exemplificar, o incentivo de felicitação dos professores às respostas dos estudantes revelou eficácia na motivação e na participação deles em diferentes momentos da aula. Esta é uma prática que ocorre não somente nas escolas bilíngues para surdos, mas também nas escolas regulares, públicas e privadas do país.

Outro aspecto a ser refletido no contexto das ações tem relação com a aprendizagem colaborativa e cooperativa para que todas e todos avancem nas aprendizagens. Essa observação feita em sala de aula reporta uma situação em que um estudante com surdez e deficiência intelectual demonstrou dificuldades em conectar palavras às imagens postas no quadro pela professora. Ao perceberem as dificuldades deste estudante, os colegas de turma ajudaram-no

sem que a professora tivesse solicitado apoio. Quando o estudante finalizou os exercícios, os colegas cooperativos vibraram com alegria, enquanto o estudante devolvia os cumprimentos com o sorriso de quem conseguiu completar a “árdua tarefa” junto a sua equipe.

Essa cena, marcante na formação inicial da residente do Curso de Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação, só foi possível porque o Programa de Residência Educacional permitiu essa “boniteza” de experiência. Das compreensões pedagógicas mais relevantes das observações mencionadas ao longo deste trabalho, com certeza a de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 29) foi a mais potente. E o mundo daqueles estudantes é o que eles conhecem pelo silêncio e o que aprendem pelos sinais, é o que defendem nos espaços que acolhem, que valorizam o papel do outro na história de cada um e de todos (Freire, 1998), e é também o que constroem na cumplicidade, na empatia e no companheirismo possível dentro e fora da escola.

No seguimento dos temas pedagógicos sobre as conquistas na coletividade, aquela professora de Língua Portuguesa - que inicialmente solicitou apoio à professora e orientadora de Libras para enfrentar as dificuldades de compreensão dos estudantes sobre os tempos verbais da Língua Portuguesa -, semanas depois se encorajou a criar o “Jogo das desinências verbais”, feito por mãos próprias e artesanalmente em cartões, demonstrando comprometimento com a aprendizagem dos estudantes e experimentando metodologias ativas na educação.

Para partilhar brevemente com leitores interessados nesse material, o “Jogo das desinências verbais” possui dois blocos, um com os tempos verbais, outro com as pessoas (sujeitos). A professora entregou ambos os blocos aos estudantes e registrou somente o infinitivo do verbo na lousa. Conforme ela registrava o indicativo do tempo verbal presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e o futuro do presente (o termo “pretérito” foi substituído por passado na concepção do jogo), os estudantes precisavam ler a palavra na lousa e separar a pessoa e o tempo verbal dos blocos correspondentes à solicitação de registro da docente na lousa. Na sequência, os estudantes colocavam sobre a mesa escolar as respostas escolhidas. A análise de erro era feita momentaneamente, permitindo que os adolescentes e jovens conferissem no caderno se as respostas estavam adequadas ou necessitavam de intervenção. Esse jogo foi utilizado nas turmas do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental da escola “Crescer” e foi bem recebido pelo público estudantil. E assim, as realidades da sala de aula que se apresentavam à residente no decorrer de 2024 tornavam-se fontes de observação e de reflexão para os momentos de orientação na Faculdade SESI-SP de Educação. Muitas vezes, é o próprio “brincar” que impulsiona a aprendizagem.

E então, depois do que nos foi possível relatar no desenvolvimento deste trabalho, enfatizamos as contribuições de um bom planejamento de Residência Educacional ou de Estágio Supervisionado para observações e reflexões imprescindíveis sobre a prática. O tempo dos residentes dedicado nas Escolas Parceiras, assim como o tempo de mediação com os professores orientadores, precisa colocar a prática docente no centro dos seus desdobramentos teórico-metodológicos. Essa mediação favoreceu a sistematização coletiva, entre residentes e orientadora, das três compreensões mencionadas: a de que o que vemos é um recorte da realidade escolar; a de que o contato com a cultura da escola nos conduz a uma revisão de valores; e a de que é preciso educar o olhar para ver, sobretudo, o invisível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Educacional da Faculdade SESI-SP de Educação tem um papel importante na formação de futuros professores e professoras, porque os convida ao campo de atuação desde o primeiro ano dos cursos. Ainda que a entrada às diferentes escolas aconteça pela observação, aprender a observar e a refletir são processos que vão se refinando com as experiências nas escolas e com as mediações dos orientadores, do primeiro ao quarto ano do Curso.

No recorte aqui apresentado, a abordagem humanista proposta pela Professora Orientadora, com assentamento nos estudos de Freire (1987; 1998) e de Silva (2018), transformou a maneira como o grupo de residentes via o processo educacional, as escolas e os sujeitos da comunidade educativa.

O contato com a cultura e o clima da escola, com alunos, professores e gestores fez com que a experiência formativa fosse significativa, além de exploratória, cheia de assombros e deslumbramentos. Poder frequentar uma escola que implementa cotidianamente os princípios de uma educação bilíngue para surdos, é diferente de estudar a educação bilíngue e inclusiva na Faculdade SESI-SP de Educação, embora ambas as intencionalidades sejam pertinentes. Ocorre que uma educação real, em uma instituição que busca desenvolver uma formação de professores com qualidade, promove um olhar crítico, empático e flexível para as relações entre teoria e prática, entre parceiros na relação ensino superior e educação básica.

Em diálogo com essas concepções, este texto foi organizado por três linhas discursivo-reflexivas, o que é aprender a observar quando se está na escola realizando a Residência Educacional; a tomada de uma compreensão sobre a pedagogia do afeto; a tentativa de comunicar a ação-reflexão-ação no contexto da formação inicial.

Ao fim e a cabo, os diálogos foram se constituindo na prática e na reflexão sobre a prática, com estímulos sobre a nossa capacidade de refletir e analisar os desafios da profissão, bem como as necessidades, nas defesas de Nóvoa (1991), de aprendermos a fazer de outro modo.

Então, as observações fortalecem a nossa confiança de que professores em formação inicial e continuada educam constantemente o olhar para o mundo que os cerca. Em nossa jornada, exploramos alguns eixos de Silva (2018) para abordarmos a observação, mas também nos guiamos pelos ensinamentos de Freire (1987; 1998), como aquele que reverbera em nós, porque tudo o que se aprende é fruto do olhar de certas pessoas, e com outras pessoas.

Aos residentes da Faculdade SESI-SP de Educação e aos estagiários dos muitos cursos de licenciatura de diversas instituições do Brasil, esperamos que esse relato seja uma fâsca para a noção de que as práticas nos contextos escolares são imprescindíveis para a constituição do “eu professor”, que essas práticas merecem ser colocadas no universo da educação, das conquistas, dos desafios e na busca por qualidade profissional.

A oportunidade de vivenciar o currículo, a didática e as avaliações em uma escola bilíngue para pessoas surdas, aqui nomeada escola “Crescer”, abriu perspectivas para, inclusive, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa de conclusão de curso, como produção valorizada na formação da residente no Curso de Linguagens. Tal motivação para a difusão dos saberes ocorre porque está atravessada pelas teorias e práticas, pelas interações nos contextos universitários e escolares, pelas partilhas e pessoas.

Um dos desafios que temos como docentes em formação é conseguir alcançar todos os estudantes e poder fazê-los avançar nas aprendizagens, investindo em suas capacidades, considerando seu protagonismo e sua autonomia, suas experiências, dores, frustrações e alegrias que já trazem de outros espaços sociais, além da escola. Muitos desafios ainda precisam ser superados, porém, alguns resultados podem ser evidenciados pelo acolhimento e pela “pedagogia do afeto”.

Uma reflexão que não foi apresentada no desenvolvimento deste relato, e que pode ser sucintamente exposta, tem relação com alguns elementos divergentes identificados sobre o local onde deve ser realizada a educação das pessoas surdas (escola regular x escola para surdos) e sobre quem serão seus principais interlocutores, nas propostas dos estudos para as pessoas surdas e na política educacional inclusiva brasileira.

Sob as noções da “pedagogia do afeto” há que se considerar as pessoas surdas para as tomadas decisão, bem como os conhecimentos científicos sobre como se processa o desenvolvimento da linguagem, reconhecendo que se

deve priorizar a aprendizagem e a comunicação em Libras com interlocutores fluentes nos espaços escolares, o que também corrobora com a ideia de escola para surdos como oportunidade e viabilização desse processo.

Por fim, a leitura de Silva (2018) e de Freire (1987; 1998) permitiu significar essa experiência, bem como o estímulo à criação para a construção das possibilidades de olhar; um olhar que se movimenta das habilidades cognitivas para as competências socioemocionais, dos diferentes modelos de escola para uma educação integradora, de estudantes que aprendem o sentido da autonomia para estudantes que exercem sua cidadania na escola e na vida pública.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Jéssica. Professores municipais de SP fazem novo protesto por reajuste salarial. **Metrópolis**. São Paulo, 23/03/2024. Disponível em: Professores municipais de SP fazem novo protesto por reajuste salarial | Metrôpoles. Acesso em: 19 de junho de 2024.
- FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Residência Educacional da Faculdade SESI-SP de Educação**. 2023. Disponível em: https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Regulamento_Residencia_Educacional_Faculdade_Sesi_de_Educacao_2024.pdf Acesso em: 12 de setembro de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9 ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SILVA, Claudionor Renato da. A observação no estágio. *In*: SILVA, Claudionor Renato da. **A observação: uma técnica ou instrumento de coleta de dados numa investigação científica**. Universidade Federal de Jataí, 2018.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Erllennekeley Angelo Ribeiro¹

Waldemar Borges de Oliveira Junior²

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, elemento essencial na formação dos docentes em cursos de licenciatura, representa uma etapa essencial para aqueles que buscam estar realmente preparados para os desafios da profissão docente, sobretudo no Brasil, com sua diversidade étnica e cultural. Consideramos e defendemos o Estágio Supervisionado na graduação (neste caso/documento na Licenciatura) como um processo de aprendizagem que deve acompanhar todo o curso de formação acadêmica. Ela tende fazer com os discentes tenham acesso às práticas docentes, as realidades da educação brasileira, além de se familiarizar com a realidade sociocultural das comunidades e os agentes escolares, aspectos estes, já pontuados pela literatura especializada (Pimenta; Lima, 2017).

O estágio também é como uma preparação prática para a atuação em sala, possibilita uma relação concreta entre teoria e prática, permitindo que o estudante possa compreender as nuances da profissão que escolheu. Ao participar das atividades propostas pelo estágio, o acadêmico começa a enxergar o que aprendeu em aula e se materializar nas experiências cotidianas do trabalho, tornando a relação ainda mais significativa, pois é construído com base na vivência prática. Nesse direcionamento, durante o processo de prática de sala de aula, o estagiário tem a oportunidade de entender conceitos que antes conhecia apenas na teoria, tornando o estágio uma experiência única e primordial para os cursos de Licenciatura. Com isso, evidenciamos o papel de

1 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Atualmente é docente da Escola Básica no município de São Félix do Xingu.

2 Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFPA). Atualmente é professor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ensino de Ciências e Biologia (GEPRREC/Unifesspa).

um estagiário na área de Licenciatura: ser preparado não apenas para construir um pensamento crítico, mas para ter disposição, criatividade e imaginação, a fim de elevar a qualidade da educação e contribuir com novas perspectivas e práticas inovadoras.

Após os prolegômenos acima, destaco que o autor desta produção é docente do componente curricular Estágio Supervisionado, enquanto eu fui uma de suas estagiárias durante minha formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, pelo Instituto de Estudos do Xingu (Unifesspa/IEEX). Durante minha trajetória, aproveitei ao máximo todas as oportunidades, participando ativamente de eventos e projetos que enriqueceram minha formação e ampliaram minhas perspectivas sobre o ensino e o processo que configura a Escola Básica.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas ao longo dos três estágios supervisionados que compuseram a Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará na cidade de São Félix do Xingu-PA. Esses estágios foram marcos importantes na construção da minha identidade docente, proporcionando meu primeiro contato direto com a sala de aula e permitindo que eu testasse estratégias e práticas aprendidas.

A VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

De acordo com as ementas dos planos de Estágio Supervisionado I, o papel do aluno no estágio é principalmente acompanhar as aulas, e não as ministrar. Embora o objetivo principal seja “observar” os tutores em sala de aula, é importante esclarecer aos estudantes de licenciatura que o estágio supervisionado, especialmente o Estágio I, não visa apenas ensinar como agir, pensar ou trabalhar. Seu propósito é aproximar os futuros professores da prática docente, proporcionando-lhes uma vivência que os capacite a desenvolver suas próprias aulas, métodos didáticos e estratégias de ensino de forma autônoma e criativa.

Apresento, portanto, minha experiência pessoal durante o Estágio Supervisionado I, realizado no Ensino Fundamental II. O Estágio I não seguiu rigorosamente os padrões estabelecidos, no dia 30 de janeiro de 2023, dirigi-me à escola para apresentar minha carta de apresentação para a realização de atividades de estágio, no dia seguinte, já estava em sala de aula, observando minha tutora ministrar suas aulas de Ciências. O primeiro dia foi semelhante ao de qualquer outro estagiário, repleto de nervosismo e ansiedade, o que se reiterou quando cheguei a ouvir a tutora mencionar a possibilidade de me colocar para ministrar uma aula naquele dia. Assim como muitos estagiários, pensei: *“Mas como, não vim somente para observar?”*. No segundo dia, ao retornar para a

observação, a situação tomou um rumo inesperado, fui, de fato, convidada a ministrar uma aula para o 6º ano, sobre Matéria e Misturas.

O dia 2 de fevereiro de 2023 marcou um grande momento em minha jornada, pois finalmente aconteceu o que eu já esperava: fui para a frente da sala explicar os conteúdos que os alunos estavam aprendendo na disciplina de Ciências. Não havia me preparado, pois não imaginava que daria aula novamente, especialmente após a experiência inesperada do dia anterior. Minha tutora já tinha o conteúdo pronto no livro, e meu primeiro contato efetivo foi com a turma do 9º ano A, que estava estudando a teoria dos átomos.

Nesse dia, minha tutora precisou sair antes da finalização do seu horário de aula, o que me levou a ministrar 4 das 6 aulas programadas por ela. No dia seguinte, 3 de fevereiro de 2023, tive a oportunidade de ensinar o mesmo conteúdo, mas agora para o 9º ano B. Nesse momento, minha tutora estava presente para acompanhar minha apresentação dos conteúdos. Ao final da aula, ela me chamou até sua mesa e elogiou meu estilo de ensino, dizendo: *“Gostei muito do seu jeito de dar aula e percebi que os alunos gostaram. Se você quiser continuar, pode pegar os livros no meu armário e levá-los para casa, assim você já estará por dentro dos conteúdos do dia”*. Foi nesse instante, no final da manhã do dia 3 de fevereiro de 2023, que pude compreender que a partir daquele momento, eu seria a professora estagiária responsável pelas 7 (sete) turmas do Ensino Fundamental II na disciplina de ciências.

No dia 7 de fevereiro de 2023, minha tutora não pôde comparecer à escola e me avisou na noite anterior que eu estaria sozinha na manhã seguinte, encarregada de ministrar as 6 (seis) aulas de Ciências. Isso significava que eu passaria por três turmas diferentes, ensinando três conteúdos distintos: energia, movimento e matéria. Confesso que me sentia nervosa antes de entrar nas salas, pois apesar de ter levado os livros para casa, não tive tempo de revisar os conteúdos com antecedência. Eu só descobri o que os alunos estavam estudando quando cheguei à sala.

Ao abrir o livro e ler o tema do capítulo, percebia que os assuntos eram frequentemente relacionados à Física ou Química. Inicialmente, fiquei preocupada, à medida que não lembrava exatamente desses conteúdos, já que fazia alguns anos que tinha terminado o Ensino Médio. No entanto, assim que começava a ler as introduções no livro e compreendia o que estava escrito, sentia uma sensação de alívio e entusiasmo, com isso, conseguia conduzir as aulas da melhor forma possível, entendendo o conteúdo e explicando aos alunos de maneira lúdica, clara e divertida.

Entretanto, é inevitável não se deparar com desafios em sala de aula, e, como estagiária vivenciando tudo pela primeira vez, encontrei alguns pelo caminho, como lidar com alunos indígenas e uma aluna com problemas auditivos. Essas duas histórias merecem ser detalhadas.

Alunos indígenas no Estágio I:

Em uma das aulas que ministrei no 6º ano tive o privilégio de ensinar uma aluna indígena, simpática, mas que apresentava um considerável atraso conceitual em relação aos colegas da turma, iniciando na leitura e terminando na escrita. Diante desse cenário, sentei-me ao lado dela e comecei a ensiná-la letra por letra, mostrando como escrever e pronunciar as palavras. Fiquei tão envolvida nesse processo que acabei perdendo a noção do tempo; quando me dei conta, a aula havia terminado e eu não consegui concluir o conteúdo planejado.

Essa experiência me fez refletir sobre as dificuldades de ter alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula. Notei que lidar com essas situações é um grande desafio, seja para a discente, seus colegas de sala e demais agentes da escola. Percebi com essa experiência que muitas vezes, não estamos preparados de forma adequada para enfrentá-los. Acredito que deveríamos promover mais debates e buscar soluções práticas para melhorar o manejo de situações como essa.

Alunos com deficiências no Estágio I:

Em uma das turmas do 8º ano, havia uma aluna com problemas auditivos, muito educada e sempre alegre no dia a dia das aulas. No entanto, a comunicação com ela era difícil, pois sua fala não era totalmente desenvolvida (pontuo neste momento o quanto minha formação estava aquém para trabalhar a diversidade em sala de aula), até percebia durante o desenvolvimento do estágio que alguns alunos queriam muito interagir com ela, mas enfrentavam dificuldades para se comunicar. Como tive uma disciplina na graduação sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e tinha aprendido alguns sinais que são comuns utilizados na escola, procurei a coordenação e perguntei se poderia usá-la para facilitar o contato com a aluna, todavia, fui informada pela coordenação que isso não seria possível, pois a mãe da aluna não permitia o uso dessa linguagem.

Esse fato me deixou sem saber como ajudar os alunos que estavam dispostos a “incluir” a colega em seu círculo social. A comunicação com ela dependia de um aparelho auditivo que a ajudava a ouvi-los, mas não facilitava sua fala, o que fazia com que os colegas não entendessem o que ela tentava dizer. Essa situação me fez refletir sobre como os pais, às vezes, colocam limitações em seus filhos, o que acaba impedindo sua interação e inclusão no ambiente escolar, mas também, considero que existem barreiras epistemológicas que levam essa relação familiar.

Alunos que marcam a nossa vida

Havia uma criança autista que é filho de algum servidor da escola. Em um certo dia, enquanto aguardava para ministrar a aula do 9º ano, ele se aproximou de mim. Ao me ver sentada, pegou minha mão e disse que eu era muito linda. Em seguida, ajoelhou-se e começou a cantar um trecho de uma música que falava sobre “*beleza, uma mulher linda*”. Ao terminar, beijou as costas da minha mão e saiu, repetindo o quanto eu era bela.

Fiquei completamente sem reação, apenas consegui rir timidamente e agradecer, várias vezes. Quase chorei ouvindo aquela doçura, foi um momento de ternura que me marcou profundamente. Sei que não vou esquecer esse momento. Não comentei sobre isso em sala de aula, pois é algo que quero guardar e compartilhar apenas com pessoas que têm a mesma empatia e compreensão. Não sei o nome dele, nem de quem ele é filho, e nunca mais o vi. Mas tenho certeza de que o seu rosto, suas palavras e o brilho nos seus olhos permanecerão comigo para sempre.

Regência e produto didático

O produto didático foi desenvolvido com base nos conteúdos de ligações químicas e tabela periódica, pois esses eram os temas abordados conforme o cronograma de aulas.

Figura 1: Jogo Didático de Dominó de Ligações Químicas



Fonte: Acervo pessoal

A **Figura 1**, ilustrado a cima, apresento o *Jogo Didático de Dominó de Ligações Químicas*, um material elaborado por mim com o objetivo de tornar o aprendizado

mais lúdico e acessível, ajudando os alunos a compreenderem os conceitos de forma prática e divertida. A proposta do jogo era promover a associação entre os elementos químicos e seus tipos de ligação, permitindo que os estudantes construíssem o conhecimento de forma colaborativa.

Nas **Figura 2 e 3**, disponibilizadas abaixo, vemos a turma do 9º Ano A reunida após uma tarde intensa de aprendizado sobre ligações químicas. Esse registro captura o entusiasmo dos alunos, que, além de participarem ativamente da aula, demonstraram grande interesse em aprender por meio do jogo de dominó.

Figura 2: Alunos do 9º Ano A - Jogando o Dominó de Ligações Químicas



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 3: Alunos do 9º Ano A - Jogando o Dominó de Ligações Químicas



Fonte: Acervo pessoal

Esses momentos reforçaram minha crença na importância de práticas pedagógicas inovadoras e na dedicação ao ensinar. A experiência não apenas contribuiu para a formação dos alunos, mas também deixou em mim uma marca profunda, fortalecendo minha motivação para seguir na docência.

Figura 4: Alunos do 9º Ano A - Jogando o Dominó de Ligações Químicas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 5: Alunos do 9º Ano A - Jogando o Dominó de Ligações Químicas



Fonte: Acervo pessoal

Na **Figura 4** e na **Figura 5**, é possível observar essa troca de conhecimentos, pois foi essencial para o avanço coletivo da turma. Enquanto jogavam, as dúvidas

iam sendo esclarecidas, e o aprendizado se tornava mais significativo. O ambiente de colaboração e curiosidade transformou o momento em uma experiência didática enriquecedora, que reforçou a importância de estratégias pedagógicas que promovam a interação entre os alunos.

Figura 6: Turma do 9º Ano A



Fonte: Acervo pessoal

Ao final da atividade, fui surpreendida com uma calorosa salva de palmas dos alunos, além disso, observa-se na **figura 6** a alegria de cada um. Era evidente a satisfação deles com a aula e o material utilizado. Quando fui agradecer e dizer algumas palavras finais, quase chorei de emoção ao perceber o impacto positivo do meu trabalho. Segurei a emoção e terminei com palavras de incentivo e gratidão, ciente de que aquele momento marcaria minha trajetória como professora.

Com isso, antes mesmo de concluir o meu estágio, eu já havia cumprido as horas exigidas. No entanto, decidi permanecer até o último dia, aproveitando cada momento para me envolver ainda mais com a turma.

Durante essa reta final, tive a oportunidade de desenvolver uma atividade com os alunos em comemoração ao Mês da Mulher. Fiquei impressionada com o compromisso e seriedade com que os alunos se dedicaram à proposta, como podemos ver nas **Figuras 7 e 8**. Eles participaram ativamente, sempre dando o seu melhor e mostrando entusiasmo em cada atividade proposta. Esse engajamento demonstrou o quanto as experiências compartilhadas durante o estágio impactaram positivamente os alunos, incentivando-os a refletir sobre temas importantes e a se envolver de forma ativa nas discussões.

Figura 7: Aula sobre representatividade no Dia das Mulheres

Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8: Aula sobre representatividade no Dia das Mulheres

Fonte: Acervo pessoal

Os alunos participaram ativamente, sempre dando o seu melhor e mostrando entusiasmo em cada atividade proposta. Esse engajamento demonstrou o quanto as experiências compartilhadas durante o estágio impactaram positivamente os alunos, incentivando-os a refletir sobre temas importantes e a se envolver de forma ativa nas discussões.

Portanto, finalizo minha primeira experiência de Estágio I com as lembranças da última semana. Deixei claro minha gratidão à escola e a todos os responsáveis pelo seu bom funcionamento, desde o diretor até o porteiro, que pessoas maravilhosas.

No final do estágio, passei os últimos dias elaborando as provas para as sete turmas do Ensino Fundamental II, cobrindo os diversos conteúdos de ciências que ministrei ao longo do período de estágio. Confesso que os resultados me surpreenderam: a maioria dos alunos foram muito bem. É claro que em todas as turmas sempre há aqueles que não alcançam boas notas, mas fiquei especialmente feliz ao ver que até os alunos considerados “desatentos” por

outros professores alcançaram boas notas comigo. Eles prestavam atenção nas minhas aulas, e eu dava o meu melhor para engajá-los e despertar seu interesse.

Assim, finalizei minha última semana aplicando as provas, corrigindo-as e lançando as notas, extremamente satisfeita com os resultados obtidos. Em algumas turmas, essa foi a primeira vez que fizeram provas sem consulta ou em caráter individual, o que tornou o momento ainda mais significativo.

Por fim, o último dia na escola foi um momento inesquecível, marcado por uma linda festa de despedida, organizada pelos próprios alunos. Fui surpreendida com a dedicação e o carinho que colocaram em cada detalhe.

Cada palavra de agradecimento, cada gesto de afeto, reforçou em mim a certeza de que ensinar vai muito além do conteúdo em sala de aula. É sobre criar laços, transformar vidas e, ao mesmo tempo, ser transformada por aqueles que ensinamos. Aquela festa de despedida foi o ápice de uma jornada que me moldou como futura professora e ser humano.

Estágio Supervisionado II: Desafios e Aprendizados no Ensino Médio

Ao passar pela experiência do Estágio Supervisionado II no ensino médio, na escola pública, fica claro que as dificuldades aumentam a cada ano de ensino. A educação não depende apenas do corpo docente, mas de todos os envolvidos: direção, coordenação, pais, responsáveis e a sociedade como um todo. Esse estágio é fundamental para a formação docente, pois nos coloca frente a frente com a realidade do Ensino Médio público, especialmente em escolas públicas, onde a quantidade de alunos que permanece nas salas de aula apenas “para marcar presença” é impressionante.

É surreal ver quantos alunos parecem desconectados do processo educativo – das aulas, dos professores e até do ambiente social ao seu redor. No entanto, ao vivenciar o Estágio Supervisionado II, percebi que muitos desses alunos começam a demonstrar interesse por algumas aulas ou conteúdos específicos. Isso ocorre porque eles se encontram em um estado rotineiro, habituados aos mesmos professores, métodos avaliativos e dificuldades que, ao longo dos anos, nunca foram devidamente refletidos, suas práticas pedagógicas.

A chegada de “novos professores”, como eles costumam nos chamar, traz um sopro de renovação, relatos dos próprios alunos. Chegamos com energia, atividades lúdicas, uma linguagem talvez mais acessível e uma didática compreensiva. Isso faz com que os alunos se permitissem, por um momento, experimentar uma nova forma de aprender. É como se, diante dessa mudança, eles redescobrissem o valor da educação e o prazer de aprender.

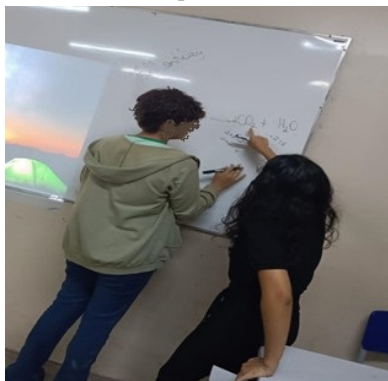
A duração do Estágio Supervisionado II não foi tão longa ou “produtiva” em relação ao Estágio Supervisionado I, principalmente devido à redução do

horário com a implementação do novo Ensino Médio. Apesar disso, foi possível ministrar algumas aulas, embora em menor quantidade. Durante as observações em sala, foi observado que muitos estudantes continuam a expressar insatisfação com os métodos de ensino e aprendizagem adotados por alguns docentes.

Essa experiência reforçou a percepção de que são necessárias muitas mudanças no Ensino Médio, tal mudança já mencionada por Pinto e Melo (2021). A falta de materiais didáticos adequados, a escassez de capacitação do corpo pedagógico em relação às atualizações do meio social, e a ausência de práticas inclusivas, além da carência de abordagem de temáticas importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, são problemas recorrentes observadas durante o estágio.

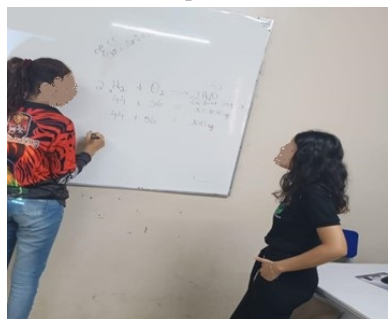
A seguir, apresento alguns registros fotográficos que capturei durante o período de estágio. Essas imagens contam um pouco da minha experiência, revelando os momentos marcantes, os desafios enfrentados e as aprendizagens que enriqueceram minha trajetória como futura docente.

Figura 9: Aluna do 2º ano – Respondendo o Quiz de Estequiometria



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Aluna do 2º ano – Respondendo o Quiz de Estequiometria



Fonte: Acervo pessoal

Com isso, essa vivência marcou um momento importante em relação à profissão que decidi seguir. Mesmo em meio às dificuldades e à aparente falta de interesse pelo ensino por parte de muitos alunos, busquei as melhores formas de transmitir o meu sonho pela educação. Hoje, continuo a me dedicar para ser uma profissional de qualidade, mesmo diante de alunos que muitas vezes estão desmotivados em relação ao ensino e ao futuro. Quero ser o motivo pelo qual eles se sentem impulsionados a frequentar as aulas, a buscar de alguma forma absorver o conhecimento que eu, com tanto amor, respeito e dedicação, estou ali para compartilhar.

Como Paulo Freire (1996) tão sabiamente disse: “Se não posso estimular sonhos impossíveis, não devo negar o direito de sonhar com quem sonha.” O ensino tem o poder de abrir portas e transformar vidas. Em cada sala de aula, sempre existe uma alma que busca alcançar um sonho, e muitas vezes, apenas a educação tem o poder de realizá-lo. Por essa alma, e por todas as demais, estarei sempre disposta a ensinar, acreditando no poder da educação para mudar o mundo.

Estágio Supervisionado III: Desafios e Enriquecimento no Ensino de Jovens e Adultos (EJA)

O Estágio Supervisionado III é fundamental para a formação docente, sobretudo ao nos depararmos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino público. Neste estágio, optei por focar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e essa escolha trouxe à tona desafios únicos.

Percebi durante o estágio, a dificuldade em ensinar no EJA, além das adversidades cotidianas enfrentadas pelos alunos. Há uma escassez de alunos engajados, o que não se deve apenas aos obstáculos do dia a dia, mas também à forma tradicional de ensino, que muitas vezes não atende às suas realidades e expectativas.

Outro ponto que destacamos é a urgência de mudanças na escola a qual o estágio foi realizado no que tange a evasão, elas são alarmantes. A falta de interesse é evidente, e a motivação para que esses estudantes ingressem no Ensino Superior são baixas. A cada estágio, torna-se mais claro o quão precário o ensino tem se tornado, e o número de alunos presentes em sala de aula é preocupantemente reduzido.

Desse modo, a seguir, compartilho alguns registros fotográficos realizados durante o estágio. Essas fotos ilustram não apenas as atividades desenvolvidas, mas também os desafios e as conquistas que marcaram essa etapa tão importante da minha formação docente.

Figura 11: Alunos do EJA – Jogo de Passa ou Repassa

Fonte: Acervo pessoal

Figura 12: Alunos do EJA – Ganhadores do Jogo de Passa ou Repassa

Fonte: Acervo pessoal

Mesmo diante deste cenário, nas **figuras 11 e 12** observamos que a vivência no Estágio Supervisionado III marcou profundamente minha trajetória rumo à minha profissão. Ainda que houvesse tantas dificuldades e que apresenta-se falta de atratividade, continuo buscando os melhores meios de transmitir o gosto pela educação aos meus alunos. Esse estágio, com todos os seus desafios, reforçou em mim a importância de lutar por um ensino mais inclusivo, acolhedor e capaz de despertar o interesse daqueles que, muitas vezes, já perderam a esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das diferentes etapas de estágio, a importância dos materiais didáticos na mediação do ensino e aprendizagem ficou evidente. Através de abordagens lúdicas e inovadoras, foi possível apresentar conteúdos que, de outra forma, seriam considerados difíceis ou incompreensíveis para muitos alunos.

No Estágio Supervisionado I, a criação de um Dominó de Ligações Químicas revelou-se uma estratégia eficaz para facilitar o entendimento de conceitos abstratos, transformando o aprendizado em uma experiência prática e interativa. Já no Estágio Supervisionado II, um Jogo de Quiz trouxe dinamismo ao processo de ensino, permitindo que os alunos revissem conteúdos complexos de maneira divertida e envolvente. Por fim, no Estágio Supervisionado III, o uso do Jogo “Passa ou Repassa” proporcionou um ambiente de competição saudável, incentivando a participação ativa dos estudantes e o reforço dos conceitos.

Essas vivências mostraram que o uso de materiais didáticos não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também promove uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. É essencial que os docentes continuem a buscar novas formas de tornar o aprendizado acessível, utilizando recursos que se conectem com a realidade e os interesses dos estudantes.

Esses estágios foram marcantes não apenas pelo aprendizado técnico, mas também pela reafirmação de que, com dedicação, criatividade e sensibilidade, é possível transformar a sala de aula em um espaço de descobertas e crescimento. Cada atividade planejada, cada jogo proposto e cada momento de interação com os alunos reforçou em mim a certeza de que a educação tem o poder de mudar vidas, e que, enquanto educadora, estarei sempre em busca de maneiras de tornar esse processo mais acessível e encantador.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência**. 8 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2017;

PINTO, Samilla Nayara Dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da bncc em no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e34196, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/>. Acesso em: 10 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EJA

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm se consolidado como uma política pública fundamental no cenário educacional brasileiro, respondendo às demandas de uma parcela significativa da população que, por diferentes motivos, não concluiu os estudos na idade regular. Esse segmento da educação básica é destinado a pessoas que, em função de fatores socioeconômicos, pessoais ou familiares, foram afastadas do ambiente escolar, seja pela necessidade de trabalho precoce, seja pela falta de acesso a oportunidades educacionais. A EJA se torna, assim, um importante instrumento de inclusão e reparação social, oferecendo uma nova chance para aqueles que desejam retomar e concluir sua formação educacional (Strelhow, 2012, p. 4).

Nos últimos anos, as políticas educacionais voltadas para a EJA têm enfrentado desafios no que diz respeito à sua implementação e continuidade. Embora a legislação brasileira reconheça o direito à educação como um direito universal, a realidade da oferta de educação para jovens e adultos ainda esbarra em obstáculos como o desinteresse de gestores públicos, o financiamento insuficiente e a falta de valorização desse tipo de ensino. Nesse contexto, a evasão escolar continua sendo uma problemática significativa, agravada pela ausência de programas mais estruturados e específicos que atendam às demandas e realidades dos estudantes da EJA, que possuem perfis e necessidades distintas dos estudantes do ensino regular (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 5).

Outro aspecto relevante é a qualificação docente e a estrutura curricular. Para garantir uma educação que respeite a diversidade cultural, social e econômica desses estudantes, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com as especificidades do público da EJA (Passos, 2023,

¹ Pedagoga pela UNEB; Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu; Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB. – E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

p. 47). No entanto, a formação de professores para atuar nesse contexto ainda apresenta lacunas, sobretudo no que diz respeito às metodologias de ensino que incentivem o protagonismo dos alunos adultos, ao mesmo tempo em que lidam com suas múltiplas realidades, como a conciliação dos estudos com o trabalho e a vida familiar.

Dado o contexto descrito, estudar a EJA e suas políticas educacionais é essencial para entender os desafios enfrentados pelos alunos e professores nesse ambiente e identificar estratégias que possam melhorar a qualidade da oferta educacional. O aprofundamento nesse tema é necessário para a promoção de uma educação mais equitativa, que contribua para a diminuição das desigualdades sociais e ofereça melhores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para os jovens e adultos.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o estágio no setor de Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional Municipal Fênix, no município de Lauro de Freitas, Bahia. A partir dessa experiência, foi realizada uma análise crítica das políticas educacionais vigentes para a EJA, articulando vivências práticas e reflexões teóricas com base na literatura disponível sobre o tema.

2. METODOLOGIA

Este relato de experiência baseia-se nas minhas observações realizadas durante o estágio supervisionado no Centro Educacional Municipal Fênix, especificamente no setor de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Lauro de Freitas, Bahia.

O período de estágio foi de quatro meses, com participação semanal nas atividades educacionais da escola, no setor responsável pela EJA. Para a coleta de informações, utilizou-se a observação participante, uma vez que o contato direto com professores, alunos e gestores possibilitou uma visão abrangente do cotidiano da EJA e das políticas educacionais aplicadas. Durante o estágio, foram observados aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, metodologias de ensino, condições de infraestrutura e os desafios enfrentados pelos alunos na conciliação dos estudos com outras responsabilidades.

Além de minhas observações, foram realizadas conversas informais com os professores e gestores da escola, com o intuito de compreender melhor as práticas pedagógicas e as políticas educacionais implementadas no contexto da EJA. A análise dessas experiências foi complementada por uma revisão bibliográfica de estudos acadêmicos e documentos oficiais sobre políticas educacionais voltadas para jovens e adultos no Brasil, buscando fundamentar teoricamente as discussões apresentadas neste artigo.

Para isso, utilizou-se o método de revisão de literatura sistemática, a fim de explorar a temática proposta. De acordo com Botelho et al (2011, p. 127), foram estabelecidos os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam a revisão. Em seguida, realizou-se a busca de estudos em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Periódicos Capes, Scielo e Google Scholar, utilizando palavras-chave e marcadores previamente definidos. Foram aplicados critérios de inclusão, como publicações dos últimos 15 anos e artigos revisados por pares, e de exclusão, como duplicidades e trabalhos fora do escopo temático. Após a triagem inicial, os estudos selecionados foram submetidos à leitura integral e à análise crítica, permitindo a identificação de tendências, lacunas e contribuições relevantes na literatura. Por fim, os resultados foram organizados e apresentados de forma categorizada para subsidiar as discussões e conclusões do trabalho.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Breve apresentação da Escola

Segundo registro no site do QEDu (2023), o Centro Educacional Municipal Fênix localizado na zona urbana na Rua São José, S/N, Centro, Lauro de Freitas/BA, foi fundado em 30/07/1999 e está registrado sob código INEP nº 29385628. A instituição funciona em três turnos nos níveis fundamental I e II, e na modalidade EJA Educação de Jovens e Adultos, com número de 18 professores atuando no turno matutino, 33 no turno vespertino e 14 no turno noturno.

A Gestão Escolar foi escolhida por meio de eleição democrática conforme LDBEN Art. 3º, Inciso VIII e CF/88 Art. 206, Inciso VI. O documento que consolida uma gestão democrática é o Projeto Político Pedagógico (PPP), este atualizado de acordo a BNCC com a participação dos professores, líderes estudantis e comunidade.

A escola possui um quantitativo de estudantes de: 238 nos anos iniciais 1º ao 5º ano; 414 nos anos iniciais do 6º ao 9º ano; 182 na modalidade de Educação para Jovens e Adultos; e 18 alunos laudados com Necessidades Educacionais Especiais.

Para desenvolver suas atividades, a escola conta com uma estrutura física de 12 salas de aula, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 sala de SOE (Serviço de Orientação Educacional) que também faz AEE (Atendimento Educacional Especializado), 1 cantina, 5 banheiros, 1 quadra de esporte, 1 área de recreação. A escola conta com 3 computadores que são restritos para o alunado, e são acessíveis para professores e funcionários administrativos, a escola conta com aparelho de televisão, vídeos, mapas, cartazes, livros de literatura, brinquedos, jogos, fantasias, copiadora e outros que auxiliam no processo de

aprendizado. A escola é considerada de médio porte, está bem conservada, organizada e ativa, conta com um colegiado escolar formado por grêmios estudantil, conselho de líderes de turma, associação de mestres. Os dados sobre a Instituição de Ensino onde o estágio foi realizado foram obtidos através de documentos técnicos na própria instituição.

3.2 Perfil dos alunos da EJA e suas principais dificuldades

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam um perfil bastante diversificado, o que reflete as múltiplas realidades sociais, culturais e econômicas nas quais estão inseridos. A maioria desses alunos são adultos ou idosos que, por diferentes motivos, não puderam concluir o ensino regular na idade adequada. Em minha experiência pessoal no estágio, pude observar que muitos interromperam os estudos por necessidade de trabalhar, especialmente em famílias de baixa renda, ou por falta de acesso às escolas, sobretudo em áreas rurais ou periferias urbanas (Klava, 2015, p. 25). Nesse sentido, a EJA se torna, para esses indivíduos, a principal oportunidade de recuperar o tempo perdido e buscar novas possibilidades educacionais e profissionais.

Entre os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA, destaca-se a conciliação entre os estudos e as obrigações da vida adulta, como o trabalho e a família. A maioria dos estudantes com quem trabalhei, além de estarem inseridos no mercado de trabalho, precisavam lidar com a responsabilidade de sustentar suas casas e cuidar dos filhos, o que limita o tempo e a energia disponíveis para o estudo. A dupla jornada — muitas vezes, tripla, considerando o trabalho, a escola e o cuidado com a casa — cria uma pressão considerável sobre esses alunos, levando, em alguns casos, à evasão escolar. A falta de apoio de empregadores e familiares também pode dificultar a continuidade dos estudos.

A evasão é, portanto, um problema recorrente na EJA, muitas vezes motivada por uma combinação de fatores econômicos, sociais e psicológicos. A necessidade de gerar renda, somada ao cansaço físico e à desmotivação, leva muitos alunos a abandonarem o curso antes da conclusão. De acordo com Silva e Arruda (2012, p. 7), a falta de um ambiente de estudo adequado em casa e a ausência de uma rotina de aprendizagem, muitas vezes interrompida por longos períodos, contribuem para o desinteresse e a dificuldade de adaptação ao retorno às salas de aula. Esses alunos, frequentemente, sentem-se desconectados do processo educativo tradicional, uma vez que a realidade escolar pode não refletir suas vivências e expectativas.

Outro desafio enfrentado pelos alunos da EJA em geral é o impacto da baixa autoestima e do sentimento de inadequação. Muitos chegam às salas de aula com uma autopercepção fragilizada, resultante de fracassos escolares

anteriores ou de uma visão social que associa a educação à infância e juventude. O estigma de ser um “adulto voltando a estudar” pode gerar constrangimento e receio de não acompanhar o ritmo das aulas, especialmente quando há diferenças de idade e experiências entre os alunos. Esse fator emocional é uma barreira que os educadores precisam estar atentos para superar, promovendo um ambiente de acolhimento e valorização das histórias de vida dos alunos.

Além dos fatores pessoais, o perfil dos alunos da EJA também reflete um histórico de exclusão educacional, muitas vezes marcado pela precariedade do ensino público ao longo das décadas. A carência de políticas educacionais inclusivas no passado fez com que essas pessoas fossem deixadas à margem do sistema educacional, resultando em lacunas significativas no aprendizado de competências básicas, como a alfabetização e a matemática. A presença de altos índices de analfabetismo funcional entre esses alunos é um indicativo do quanto a sociedade ainda precisa avançar no combate à exclusão educacional e social (Lopes e Burgardt, 2013, p. 6).

Portanto, compreender o perfil dos alunos da EJA é essencial para a criação de políticas e práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. O desafio está em garantir uma educação que vá além do ensino de conteúdos, mas que também promova a inclusão, o respeito às trajetórias individuais e a construção de uma autoestima educacional. Ao superar essas dificuldades, a EJA pode transformar vidas, proporcionando não apenas acesso ao conhecimento, mas também à cidadania plena e à integração social.

3.3 Políticas públicas e a infraestrutura da EJA

As políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil têm evoluído muito ao longo das décadas, em resposta às demandas crescentes por inclusão educacional. No entanto, a efetividade dessas políticas têm sido limitada pela forma como são implementadas, pela falta de continuidade nas ações governamentais e pelos desafios relacionados ao financiamento. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado, abriu caminho para que a EJA fosse vista como uma política de reparação social, especialmente para aqueles que, por circunstâncias diversas, foram excluídos do sistema educacional regular. Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essas políticas sejam efetivamente universalizadas (Souza et al., 2013, p. 13).

Entre as principais políticas direcionadas à EJA, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a ampliação do atendimento e para a melhoria da qualidade dessa modalidade de ensino. O PNE propõe, por exemplo, o aumento da taxa de alfabetização de adultos e a

oferta de educação básica de qualidade para todos os que não tiveram acesso no tempo regular. Entretanto, na prática, como pode observar, os resultados alcançados são frequentemente insatisfatórios, em parte devido à falta de recursos destinados especificamente para a EJA. Como exemplo disso, pode-se citar a distribuição desigual de verbas entre diferentes modalidades de ensino e a falta de incentivos para a adesão de estudantes a programas de EJA revelam a fragilidade do sistema.

Outro ponto de destaque em meu local de estágio foi a estruturação e manutenção das unidades escolares que ofertam a EJA. Em muitos casos, as escolas que recebem esses alunos carecem de uma infraestrutura adequada para atender às necessidades específicas desse público. As salas de aula, geralmente projetadas para crianças e adolescentes, não possuem as condições ideais para receber adultos, como espaços que permitam maior conforto ou materiais didáticos adaptados. Além disso, há uma escassez de recursos tecnológicos, bibliotecas e outras ferramentas de apoio ao aprendizado que poderiam facilitar o processo educacional dos alunos da EJA. Essa precariedade estrutural compromete a motivação dos alunos e a qualidade do ensino (Dourado, 2013, p. 31).

A formação dos professores também é um desafio significativo no contexto das políticas públicas da EJA. Embora a legislação preveja a formação continuada de professores para atuar nessa modalidade, a realidade é que muitos profissionais não recebem a preparação necessária para lidar com as especificidades do público adulto. A falta de investimentos em programas de capacitação pedagógica voltados à EJA reflete uma lacuna na política educacional, resultando em práticas educativas pouco adaptadas às demandas dos alunos. O uso de metodologias tradicionais, voltadas para o ensino regular, muitas vezes se mostra ineficaz para o perfil heterogêneo dos estudantes adultos, exigindo uma revisão das abordagens pedagógicas. Nesse sentido, Dantas (2019) defende a ideia de que um programa de pós-graduação em educação de jovens e adultos é uma ideia inovadora que pode preparar de forma mais assertiva os professores para lidarem com a heterogeneidade de alunos e situações encontradas no cotidiano da EJA.

Além disso, a instabilidade das políticas públicas e a descontinuidade de programas específicos para a EJA são fatores que fragilizam o sistema. Mudanças políticas e de gestão, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, frequentemente interrompem iniciativas promissoras, gerando incertezas quanto à continuidade dos programas. Essa falta de continuidade afeta não apenas o planejamento das escolas, mas também a confiança dos alunos na seriedade da proposta educacional. Muitos abandonam os estudos ao perceberem que as políticas mudam com frequência, tornando o sistema pouco confiável e dificultando a sua permanência (Paiva, 2006, p. 7).

Apesar desses desafios, a EJA continua a ser uma política pública crucial para a promoção da igualdade educacional no Brasil. No entanto, para que seu impacto seja verdadeiramente transformador, é necessário que o Estado invista mais na infraestrutura das escolas, na formação de professores e na continuidade das políticas educacionais voltadas para jovens e adultos. A educação, especialmente na modalidade EJA, precisa ser encarada como uma prioridade estratégica no combate à desigualdade social, e não apenas como uma reparação histórica. Isso exige o compromisso de gestores públicos em todos os níveis, para que os avanços não sejam isolados ou temporários, mas contínuos e sustentáveis.

3.4 Metodologias de ensino na EJA: desafios e adaptações

As metodologias de ensino aplicadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exigem adaptações significativas em relação ao ensino regular, principalmente devido ao perfil heterogêneo dos estudantes. Uma delas, e que recebe bastante atenção na escola onde estagiei, é a diversidade de idades, experiências de vida e níveis de escolaridade torna desafiador o uso de abordagens padronizadas. Muitos alunos da EJA passaram longos períodos afastados do ambiente escolar, e outros sequer tiveram a oportunidade de completar o ciclo básico. Dessa forma, os métodos utilizados precisam considerar essas diferenças, criando um ambiente pedagógico que favoreça a aprendizagem ao longo da vida e respeite o ritmo individual de cada estudante (Aquino et al., 2022, p. 9).

Uma das principais adaptações que realizamos envolve a utilização de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Esse tipo de abordagem permite que os estudantes da EJA sejam protagonistas na construção do conhecimento, o que é essencial para engajar indivíduos que, muitas vezes, já acumulam uma vasta bagagem de experiências práticas. A aprendizagem por meio da problematização e do estudo de casos é particularmente eficaz nesse contexto, pois permite que os conteúdos acadêmicos sejam conectados com a realidade cotidiana dos alunos, tornando o processo educativo mais significativo e aplicável à vida real.

Outro aspecto importante a ser considerado nas metodologias de ensino da EJA é o respeito ao tempo e ao ritmo de cada estudante. Ao contrário do ensino regular, em que as turmas são homogêneas em termos de idade e nível de conhecimento, a EJA reúne indivíduos com histórias de vida muito distintas. Isso requer que o professor adote estratégias flexíveis e diferenciadas, evitando a imposição de um ritmo de aprendizagem único para todos os alunos. A personalização das atividades, seja através de trabalhos em grupo, propostas de pesquisa individual ou exercícios de leitura e escrita adaptados, permite que cada aluno avance conforme suas capacidades e necessidades. E nesse sentido, nós,

professores, éramos encarregados de personalizar as atividades de acordo com as características e as necessidades de cada grupo de alunos. Particularmente, esse foi o maior desafio que enfrentei, pois a diversidade era muito elevada, e foi muito difícil conciliar metodologias e atividades que fossem adequadas para todos (Ramo, 2019, p. 15).

A alfabetização e o letramento são desafios centrais nas metodologias da EJA. Muitos alunos onde realizei meu estágio, chegavam às salas de aula sem terem sido plenamente alfabetizados ou apresentam analfabetismo funcional, o que requer que os educadores adaptem as atividades para proporcionar não só a aquisição da leitura e escrita, mas também o desenvolvimento da compreensão crítica dos textos. Nesse sentido, metodologias baseadas em Paulo Freire, que propõem a leitura de mundo antes da leitura das palavras, são amplamente utilizadas. Freire defendia que o ato de educar deveria partir da realidade do aluno, explorando temas que fazem parte de sua vivência e que tenham relevância no seu contexto sociocultural.

A formação continuada dos professores da EJA é outro ponto crucial para a adaptação das metodologias de ensino. Muitos educadores não possuem formação específica para lidar com a EJA, o que pode gerar dificuldades na implementação de estratégias pedagógicas mais adequadas a esse público (Amorim e Duques, 2017, p. 232). É fundamental que os professores tenham acesso a programas de capacitação que lhes permitam desenvolver competências específicas para trabalhar com metodologias inovadoras, que considerem a realidade dos alunos adultos e promovam o desenvolvimento de habilidades tanto acadêmicas quanto socioemocionais. Pude perceber uma grande defasagem nas metodologias de ensino de alguns professores que lecionavam havia muito no meu local de estágio. A falta de troca de experiências entre educadores e a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem podem prejudicar muito a qualidade do ensino.

Em suma, a utilização de tecnologias educacionais surge como uma ferramenta potencialmente transformadora na EJA. A incorporação de recursos digitais, como plataformas de ensino a distância, aplicativos educativos e jogos pedagógicos, pode auxiliar na superação de lacunas de aprendizado e promover a autonomia dos alunos. Contudo, o uso da tecnologia precisa ser cuidadoso, uma vez que muitos estudantes da EJA têm pouca familiaridade com dispositivos digitais. A formação dos professores para o uso pedagógico da tecnologia e o acesso dos alunos a esses recursos são desafios adicionais, mas, quando bem implementados, podem enriquecer o processo educativo e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

3.5 Perspectivas de futuro: impactos da EJA na vida dos alunos

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel transformador na vida dos seus estudantes, abrindo portas para oportunidades que anteriormente pareciam inalcançáveis. Para muitos desses alunos, a EJA representa uma segunda chance de alcançar o diploma e adquirir conhecimentos essenciais para sua vida pessoal e profissional. Segundo Reichardt e Silva (2020, p. 6), ao promover a inclusão educacional, a EJA não só resgata o direito à educação, mas também fortalece a autoestima dos alunos, que, por diversos motivos, foram excluídos do sistema educacional regular. Esse impacto psicológico, muitas vezes subestimado, é o primeiro passo para que eles se vejam como capazes de mudar sua própria realidade.

No campo profissional, a EJA pode ser um divisor de águas. Ao concluir o ensino fundamental ou médio, muitos alunos conseguem melhorar sua inserção no mercado de trabalho. O diploma escolar é, para muitos empregadores, um critério básico de contratação, e a ausência dele frequentemente limita as oportunidades. Além disso, os alunos da EJA desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais que vão além dos conteúdos acadêmicos formais. Eles aprendem a lidar com desafios, a administrar seu tempo entre trabalho, família e estudos, e a trabalhar em equipe, competências muito valorizadas no ambiente profissional. Assim, a conclusão da EJA não apenas melhora o currículo, mas também prepara o indivíduo para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Outro aspecto crucial é o impacto da EJA na vida familiar dos alunos. Muitos deles são pais ou responsáveis por crianças e adolescentes, e, ao voltarem a estudar, acabam influenciando positivamente o ambiente familiar. Estudos mostram que a educação dos pais tem um efeito direto no desempenho escolar dos filhos. Ao se tornarem modelos de perseverança e valorização da educação, os alunos da EJA promovem um ciclo virtuoso, incentivando seus filhos a permanecerem na escola e a valorizarem o aprendizado. Dessa forma, a EJA tem o potencial de gerar impactos intergeracionais, ampliando suas repercussões para além do indivíduo (Colavitto e Arruda, 2014, p. 19).

As perspectivas de futuro para os alunos da EJA também passam pelo desenvolvimento pessoal e pela cidadania. O acesso à educação permite que esses estudantes compreendam melhor seus direitos e deveres, ampliando sua participação ativa na sociedade. A formação crítica, promovida por muitos programas de EJA, possibilita que os alunos desenvolvam uma consciência política e social, tornando-os mais engajados nas discussões sobre questões que afetam suas comunidades e o país. O exercício da cidadania plena, que inclui desde o direito ao voto até a participação em movimentos sociais e em conselhos

comunitários, é facilitado pela educação, que lhes proporciona ferramentas para a leitura crítica da realidade.

No entanto, é importante reconhecer que as oportunidades futuras para os alunos da EJA dependem de diversos fatores, como o apoio contínuo de políticas públicas que incentivem a conclusão dos estudos e a oferta de programas de qualificação profissional. As perspectivas de continuidade da formação, por meio de cursos técnicos ou de educação superior, também são uma possibilidade real, mas que exigem esforços adicionais dos estudantes e a criação de condições favoráveis para essa transição (Costa e Costa, 2023, p. 7). Sem o suporte adequado, muitos alunos podem abandonar o processo educativo novamente, o que reforça a necessidade de um olhar atento das políticas públicas para garantir que a EJA não seja apenas um ponto de chegada, mas também um ponto de partida para novas conquistas educacionais e profissionais.

Por fim, o impacto da EJA na vida dos alunos é incontestável, mas sua amplitude e profundidade dependem do conjunto de fatores que envolvem o contexto socioeconômico de cada estudante, a qualidade da formação oferecida e as políticas públicas que sustentam a educação de jovens e adultos. A educação, nesse sentido, continua sendo um dos instrumentos mais poderosos de transformação social, capaz de romper ciclos de exclusão e abrir novas perspectivas de vida para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de acessar o ensino formal na idade adequada. A EJA é, portanto, não apenas uma política de inclusão, mas uma estratégia de mudança e de esperança, que pode reconfigurar trajetórias de vida e ampliar horizontes futuros.

3.6 Minha experiência pessoal

Durante meu estágio no Centro Educacional Municipal Fênix, tive a oportunidade de vivenciar de perto a realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que enriqueceu minha formação como futura educadora. Desde o primeiro dia, pude perceber a diversidade de histórias e trajetórias de vida que cada aluno trazia para a sala de aula. Encontrei estudantes que, após anos de interrupções nos estudos, estavam motivados a retomar a educação, e isso me fez refletir sobre a resiliência e a determinação que muitos demonstram em busca de uma nova oportunidade. Cada aula se tornou um espaço de troca, onde não apenas transmiti conhecimentos, mas também aprendi com as experiências e as vivências de cada um deles.

Uma das experiências mais marcantes foi a interação com alunos que enfrentavam desafios significativos, como a conciliação entre trabalho, responsabilidades familiares e os estudos. Muitos alunos compartilhavam suas dificuldades em gerenciar o tempo, mas, ao mesmo tempo, mostravam-se

entusiasmados em aprender. Essa dinâmica fez com que eu adaptasse minha abordagem pedagógica, buscando formas de tornar o conteúdo mais acessível e relevante para suas realidades. O uso de metodologias ativas e a promoção de um ambiente colaborativo foram essenciais para que pudéssemos superar as barreiras e construir um aprendizado significativo juntos.

Além das interações em sala de aula, participei de momentos que fortaleceram a comunidade escolar, como reuniões com os professores e eventos para engajar os alunos. Essas experiências me mostraram a importância de um trabalho colaborativo, onde a comunicação entre educadores, alunos e famílias é fundamental para o sucesso da EJA. Ao final do estágio, senti que minha compreensão sobre o papel da educação como agente transformador se aprofundou significativamente. A vivência na EJA não só reforçou minha paixão pela docência, mas também me motivou a continuar estudando e defendendo políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos os jovens e adultos.

4. CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na inclusão social e na promoção de oportunidades para aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos no tempo regular. Minha experiência no estágio no Centro Educacional Municipal Fênix, em Lauro de Freitas, evidenciou o impacto positivo que essa modalidade de ensino tem na vida dos alunos, oferecendo-lhes não apenas a possibilidade de retomada dos estudos, mas também de transformação pessoal e profissional. No contato direto com os alunos, percebi suas motivações, desafios e a importância de um ambiente escolar acolhedor que valorize suas vivências e respeite suas trajetórias de vida. A EJA mostrou-se um espaço de reconstrução da autoestima e do direito à educação.

Contudo, é inegável que o sucesso da EJA depende fortemente de políticas públicas que garantam condições adequadas de funcionamento. A infraestrutura escolar, a formação continuada dos educadores e a adoção de metodologias de ensino inclusivas são elementos cruciais para a efetividade desse processo. Minha vivência no estágio reforçou a necessidade de investimentos constantes e do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras para que os alunos possam superar suas dificuldades e conquistar suas metas. Assim, a EJA cumpre não só o papel de garantir o direito à educação, mas também de oferecer novas perspectivas de futuro para seus alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822017000200228&script=sci_abstract>. Acesso em: 05/12/2023.
- AQUINO, Alessandra Alexandrino; CASTRO, Antônio Joel Ramiro; LAVOR, Otávio Paulino; OLIVEIRA, Elrismar Auxiliadora Gomes. Desafios e metodologias de ensino na EJA: um estudo do ponto de vista dos docentes. **Educação & Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 16-26, 2022. Disponível em: <https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2022/06/2_REdLi_2022.1.pdf>. Acesso em: 09/12/2023.
- BOTELHO, Luise Lira Roedel; CUNHA Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Revista Eletrônica Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf>. Acesso em: 03/11/2023.
- COSTA, Fabiola Santos Luna Chagas; COSTA, Vinicius de Luna Chagas. Reflexões sobre o programa escreva seu futuro: a EJA em pauta. **Remici**, v. 2, n. 2, 2023. Disponível em: <<https://remici.com.br/index.php/revista/article/view/51>>. Acesso em: 03/11/2023.
- DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570>>. Acesso em: 19/12/2023.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/>>. Acesso em: 17/11/2023.
- DOURADO, Alex da Silva. **Fatores estruturais das políticas de EJA que impactam na permanência e nas interrupções do percurso escolar dos alunos de EJA**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013.

KLAVA, Maria Elizabete de Oliveira Pinheiro. **O perfil dos alunos da EJA: a juvenilização em pauta.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2015.

LOPES, Ana Paula Neves; BURGARDT, Viviane Marcowicz. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 18, n. 2, p. 311-330, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=LOPES%2C+Ana+Paula+Neves%3B+BURGARDT%2C+Viviane+Marcowicz.+Idoso%3A+um+perfil+de+alunos+na+EJA+e+no+mercado+de+trabalho.+Estudos+Interdisciplinares+sobre+o+Envelhecimento%2C+v.+18%2C+n.+2%2C+p.+311-330%2C+2013&btnG=>>. Acesso em: 07/12/2023.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação Técnica Integrada ao ensino Médio. **TV Escola – Salto para o futuro**, p. 24-35, 2006.

PASSOS, Rogério Neves. **Programa EJA integrada: o lúdico enquanto estratégia pedagógica para a formação humana de estudantes da EJA fundamental no curso de qualificação profissional.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2023.

RAMO, Luciano Bernardo. Metodologias para o Ensino de Química na modalidade EJA: uma revisão sistemática da literatura. **Redequim**, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2345>>. Acesso em: 03/12/2023.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 23, 2020. Disponível em: <<https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1666>>. Acesso em: 02/12/2023.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9339>>. Acesso em: 04/12/2023.

SOUZA, Thiana do Eirado Sena; GONÇALVES, Maria de Passos Brandão; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. **O processo histórico de consolidação da Educação de Jovens e Adultos: as políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito a educação.** Comunicação Oral. Simpósio 26º ANPAE. Recife/PE, 2013. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9778>>. Acesso em: 21/12/2023.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 05/12/2023.

QEdu. **Centro Educacional Municipal Fênix**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/29385628-centro-educacional-municipal-fenix>>. Acesso em: 03/11/2023.

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: INTERVENÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Vânia Maria Siqueira Alves Siqueira¹

Luziete Alves Paiva²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda a utilização de jogos pedagógicos como estratégia didática no Ensino de História durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado. Os/As estudantes do curso de História, campus de São Francisco, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), realizaram as atividades durante o Estágio Supervisionado em classes do Ensino Fundamental e Médio de instituições públicas na cidade de São Francisco-MG, no período de 2023 a 2024. É importante destacar que se trata do período pós-pandêmico, tanto para os estudantes da Educação Básica, quanto para os estudantes do Ensino Superior, os/as estagiários/as.

No decorrer do Estágio Supervisionado, particularmente durante a fase de observação das classes, notaram-se comportamentos como desinteresse, dificuldades de concentração e de aprendizagem por parte significativa dos estudantes. Dessa forma, tornou-se necessário recorrer a metodologias que despertassem o interesse em sala de aula e contribuísse para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação da aprendizagem. Entre as metodologias utilizadas, destaca-se o uso de jogos pedagógicos no Ensino de História.

A análise da metodologia considera essa prática como uma atividade educativa e como metodologia ativa³. Além disso, o uso de jogos pedagógicos contribui para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados,

1 Professora do Departamento de Estágios e Práticas de ensino da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, vaniamaria_siq@yahoo.com.br.

2 Graduada em História pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, luzietepaiva556@gmail.com.

3 Vários autores definem metodologia ativa. Para Moran (2018, p. 4), metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

promover a recuperação da aprendizagem, criar maior proximidade entre estagiário/a e turmas e incluir atividades que superem a visão memorialista da aprendizagem da História. Entre os jogos pedagógicos utilizados em sala de aula, pode-se citar: bingo histórico, jogo da memória, trilha, batalha naval e jogo de detetive, todos adaptados às turmas e conteúdos trabalhados.

Diante desse cenário, este estudo aborda como as estratégias de ensino têm sido repensadas nos cursos de formação de professores, especialmente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, para atender às demandas do processo ensino e aprendizagem no contexto pós-pandemia. A temática é recente, mas de muita relevância para o mundo acadêmico, pois possibilita apontar novas possibilidades sobre a prática pedagógica, especialmente no que se refere à formação inicial de professores.

A metodologia deste trabalho fundamenta-se na pesquisa qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e pesquisa participante. A revisão bibliográfica, conforme discutida por Cavalcante e Oliveira (2020), permite a análise crítica de diferentes abordagens e pesquisas já realizadas sobre o tema, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos resultados e benefícios da utilização de jogos em sala de aula. Além disso, utilizou-se a pesquisa participante, na qual são analisadas as experiências e os resultados obtidos através das atividades com jogos pedagógicos desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado (monitoria e regência), pelas autoras desse trabalho.

Identificou-se, a partir deste estudo, a necessidade de um olhar mais atento para a formação de professores, no que se refere às demandas educacionais da contemporaneidade pós-pandemia, com foco em um ensino que faça sentido para os estudantes, incluindo-os na dinâmica de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo reflete inicialmente sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores frente às demandas educacionais. Em seguida, situa o uso dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino nesse novo cenário, apostando em ações pedagógicas que enfrentam e/ou atendam às dificuldades de aprendizagem dos estudantes no Ensino de História.

PROMOÇÃO E RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS PÓS-PANDEMIA E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

O período pandêmico deixou lacunas significativas no processo ensino e aprendizagem tanto para os estudantes da Educação Básica, quanto para os estudantes da Educação Superior. Com a retomada do ensino presencial, os impactos da pandemia na vida escolar se mostraram desafiadores em todas as etapas de ensino. A retomada das atividades de estágio não ficou imune a

esses desafios, sobretudo no que se diz respeito às dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes da Educação Básica, público alvo dos/as estagiários/as.

Estudos como o de Barbosa *et al.* (2022)⁴ apontaram que a suspensão das aulas provocou uma lacuna inevitável na aprendizagem escolar nesse período. Ao abordar as dificuldades enfrentadas por estudantes em duas escolas do Estado do Tocantins entre os anos de 2021 e 2022, após o período da pandemia do coronavírus (SARS-COV-2), Duarte, Silva e Carvalho (2022), identificaram que, apesar dos esforços para reinventar a prática pedagógica, as dificuldades de aprendizagem se mostraram evidentes nesse processo.

Os impactos da pandemia no processo educacional escolar também foram sentidos no Ensino Superior. As atividades referentes ao Estágio Curricular Supervisionado foram fortemente impactadas. Além das lacunas nas disciplinas de fundamentos teóricos necessárias à sua preparação para inserção no campo de estágio, as atividades de estágio propriamente também ocorreram remotamente.

Melhorar a qualidade da educação é o nosso maior desafio, e é anterior ao período pandêmico, mas que viu acentuado com a pandemia. Melhorar a qualidade da aprendizagem e recuperar a aprendizagem são ações diferentes, mas correlatas. No período pós-pandemia, melhorar a qualidade da aprendizagem, implica também a recuperação da aprendizagem.

A recuperação da aprendizagem escolar⁵ é um termo com várias definições, sendo tema de pesquisa para diversos estudiosos, provenientes tanto do campo da educação, como de áreas correlatas, e hoje é considerado o principal desafio posto no período pós-pandêmico. Aqui utilizar-se-á se o conceito proposto por Nória (2008, p. 28), que concebe a recuperação como uma oportunidade para se “[...] realizar as correções necessárias ao longo do processo nas questões referentes às concepções e práticas de ensino e às especificidades das modalidades de aprendizagem do aluno”, de modo a proporcionar crescimento em sua aprendizagem e sua inclusão no sistema educacional.

Para Mendes Sant’ana e Ruiz Martins (2024), a recuperação da aprendizagem não é uma tarefa fácil, requer investimentos de ordem financeira,

4 Os autores abordaram os impactos da pandemia na aprendizagem de alunos da Educação Básica por meio de um levantamento da literatura mundial.

5 A recuperação da aprendizagem é um direito do estudante, conforme a LDBEN nº 5.692/71, e também aparece em outros documentos anteriores à pandemia da Covid-19, como a Resolução SE nº 165/97, Indicação CEE nº 22/97, Indicação CEE nº 05/98, Resolução SE nº 67/98, Resolução SE nº 07/99, Indicação nº 08/2001, Deliberação CNE nº 09/97 e LDBEN nº 9.394/96, ainda em vigor. No entanto, é importante destacar o decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, objetivando, em parceria com estados e municípios, elaborar planos de recuperação das aprendizagens e de enfrentamento à evasão e ao abandono escolar (Mendes Sant’ana; Ruiz Martins, 2024).

técnica e pedagógica, mas é uma medida fundamental para a garantia do direito à educação no contexto pós-pandemia. Para essas autoras, é preciso um olhar contínuo, assíduo acerca da aprendizagem, envolvendo intervenções conjuntas entre os entes federativos, e estudos que focalizem os impactos da pandemia e as possibilidades de ações de recuperação da aprendizagem a fim de garantir o direito da criança a uma educação de qualidade.

Mendes Sant'ana e Ruiz Martins (2024, p. 560), enfatizam

vislumbra-se a necessidade da ampliação e do aprofundamento da análise de dimensões que envolvem a recuperação da aprendizagem, como um direito para todos que dela precisam, considerando aspectos como: a formação de professores, a garantia de recursos financeiros e humanos necessários e a continuidade dos programas que visam recuperar o aprendizado e favorecer o desenvolvimento das crianças no período pós-pandêmico (Mendes Sant'ana; Ruiz Martins, 2024, p. 560).

A formação de professores é apontada por Mendes Sant'ana e Ruiz Martins (2024), pelas autoras como um dos aspectos que merece atenção para se pensar de forma contínua e aprofundada a recuperação da aprendizagem no pós-pandemia. Neste estudo, vamos ater ao papel do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores e conseqüentemente na promoção e recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico.

Obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica (DCNs), o estágio curricular supervisionado constitui componente curricular obrigatório para tal formação, totalizando uma carga horária mínima de 400 horas.

Para Lima e Pimenta (2006), pensar o estágio na formação de professores é pensar a primeira experiência de seu campo de atuação. O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Hoje, essa ideia encontra-se superada e/ou em desconstrução. Concepções como a prática como instrumentalização técnica e a prática como imitação de modelos também são concepções que estão sendo superadas. Novas concepções de estágio vêm sendo construídas: concepção de formação de professor que visa produzir conhecimento a partir de sua prática educativa; estágio como articulação entre teoria e prática educativa; estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio; estágio como reflexão na ação e sobre a ação; estágio como aproximação da realidade e atividade teórica.

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

cursos de formação com a realidade que emergem as questões para reflexão, pesquisa e ação.

Conforme relatado pelos/as estagiários/as, durante as etapas de realização do estágio curricular em História nos anos de 2023 e 2024⁶, em especial no primeiro semestre de 2023, percebeu-se um certo desânimo e desinteresse de inúmeros estudantes das escolas onde foram realizadas as atividades de estágio, o que causou inquietação e angústia nos mesmos. Essas reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem demonstraram a necessidade de adotar estratégias para promoção e recuperação da aprendizagem, decorrentes do período pandêmico.

Para operacionalização, as atividades de estágio do curso de História da Unimontes são divididas em 4 (quatro) etapas, iniciando no 5º período. Entre as atividades de estágio estão a caracterização da escola, observação de turmas, monitoria⁷, elaboração e execução de projeto de intervenção pedagógica⁸, participação em reuniões e eventos, regência e elaboração de relatório final. A articulação teoria-prática faz parte do direcionamento dado em todo o processo de formação docente. Conforme Lima e Pimenta (2006), a prática é o objeto de investigação permanente do professor, durante sua formação e na ação profissional.

As atividades de monitoria, elaboração e execução de projeto de intervenção pedagógica e regência constituem momentos e espaços potenciais para que os/as estagiários/as elaborem e executem atividades diversificadas, estabelecendo diálogos entre a teoria e a prática. É o momento do estágio onde se prioriza o diálogo sistemático das questões cotidianas com a colaboração dos professores que estão na escola e de outros instrumentos.

Atendendo a proposta de operacionalização do estágio, que previa suas ações para o primeiro semestre de 2023, a elaboração e execução de um projeto de intervenção, os/as estagiários/as, em articulação com professor orientador de estágio e professores das respectivas escolas, propuseram-se a repensar a prática educativa para enfrentar os desafios pós-pandemia.

Após diagnóstico apresentado pelos/as estagiários/as sobre a situação das turmas observadas na Educação Básica durante as aulas da disciplina de

6 Relatos realizados durante as aulas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II. O estudo refere-se ao acompanhamento de estágio realizado por essa turma específica nos estágios II, III e IV.

7 Como atividade de estágio, a monitoria constitui uma etapa de inserção dos/as estagiários/as em sala de aula, onde comumente atuam auxiliando o professor regente, podendo desempenhar diversas tarefas. Para Vieira (2019, p. 1), a monitoria também se configura como um suporte ao docente, contribuindo para o aprimoramento do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para o progresso da instituição. No entanto, para Natário e Santos (2010) e Faria (2010), a monitoria não deve se limitar as atividades auxiliares, ou de mera assistência, ou cooperação no sentido de auxílio para execução de tarefas, deve ser uma prática colaborativa.

8 O projeto de intervenção deve ser elaborado após diagnóstico da realidade escolar e deve ser uma proposta de para enfrentamento de problema identificado.

Estágio Curricular Supervisionado II, foram elaborados e executados projetos de intervenção para as mesmas. As propostas tiveram como fio condutor, o uso de metodologias ativas, destacando-se os jogos pedagógicos. Durante as aulas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, foram realizados estudos e oficinas sobre o uso de jogos pedagógicos em sala de aula para posterior aplicação nas turmas da Educação Básica.

Em pesquisa realizada, Duarte, Silva e Carvalho (2022), apontam a utilização de diferentes métodos de ensino, entre os quais, os jogos pedagógicos, para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no pós-pandemia. Para essas autoras, os jogos pedagógicos mostraram eficazes na introdução de novos conteúdos e na conexão desses conteúdos com o aprendizado das séries anteriores, propiciando resultados mais satisfatórios. Percebeu-se maior participação e empolgação dos alunos nas atividades resolvidas em sala de aula.

A literatura indica a importância de métodos que despertem o interesse dos alunos e favoreçam sua interação em sala de aula, aspectos fundamentais para promover uma aprendizagem significativa. Também sobre essa premissa, Apresentação e Teixeira (2014), salientam que um dos principais desafios de todo professor está em tornar significativa a aprendizagem dos conteúdos de sua disciplina.

Para além da promoção e/ou recuperação da aprendizagem, os jogos pedagógicos foram incorporados nos projetos de intervenção das atividades de estágio curricular supervisionado como atividades potenciais nas interações sociais e exercício de convivência, necessidade acentuada no período pós-pandemia.

O USO DE JOGOS EM SALA DE AULA

Os jogos pedagógicos podem incluir qualquer jogo adotado ou adaptado com o objetivo de desenvolver a aprendizagem. São ferramentas lúdicas projetadas para alcançar objetivos educacionais específicos, destacando-se por sua capacidade de engajar os estudantes de forma dinâmica. Além disso, oferecem uma alternativa eficaz para melhorar o desempenho em conteúdos considerados de difícil aprendizagem, contribuindo para apoiar e promover o processo educativo de maneira significativa (Campos; Bortolof; Felício, 2003, P. 48).

De acordo com Apresentação e Teixeira (2014), o jogo possui caráter interdisciplinar e sua utilização como material pedagógico destaca-se por criar um ambiente descontraído, dinâmico e participativo, facilitando a aprendizagem por meio da observação, criatividade, pensamento lógico, resolução de problemas, articulação de diferentes conhecimentos e inter-relação entre colegas. Promove, ainda, o senso de autonomia, já que cada participante é responsável por suas próprias escolhas e ações.

Os jogos podem ser empregados para diversos objetivos, incluindo o desenvolvimento de habilidades, estímulo ao raciocínio lógico, substituição de listas tradicionais de exercícios, reforço de conteúdos já estudados, revisão para provas e métodos de avaliação. No entanto, a implementação dos jogos deve ser cuidadosamente planejada pelo professor, de forma que a atividade não se torne apenas uma distração. Para isso, é fundamental que os jogos tenham regras claras, objetivos bem definidos e sejam testados previamente, a fim de garantir o sucesso da atividade. O professor, ao incorporar jogos pedagógicos, deve realizar escolhas criteriosas, considerando aspectos como: objetivos, público-alvo, materiais necessários, tempo, espaço, dinâmica, recursos disponíveis, relação com os conteúdos, formas de avaliação e continuidade da atividade (Apresentação; Teixeira, 2014).

O primeiro passo para o professor que deseja utilizar jogos em sala de aula é definir os objetivos pedagógicos da atividade, atribuindo-lhes significado. É imprescindível que o educador relacione o jogo a conteúdos específicos da disciplina ministrada ou habilidades necessárias no processo educacional. O jogo deve ser escolhido com base na sua finalidade, seja para revisão de conteúdo, avaliação ou reforço de um tópico específico, sempre relacionado ao conhecimento da disciplina. Nesse contexto, o professor deve aproveitar o duplo papel que o jogo pode desempenhar – tanto como ferramenta pedagógica quanto como instrumento de lazer – para motivar os alunos e maximizar o potencial desta ferramenta (Apresentação; Teixeira, 2014).

A utilização dos jogos, também, deve considerar o público-alvo a quem se destina, a faixa etária e o grau de conhecimento dos estudantes (Apresentação; Teixeira, 2014). Os jogos devem ser adaptados às especificidades dos alunos, como idade e nível de conhecimento. Sobre essa premissa, Gonzaga *et al.* (2017, p. 1) ressaltam que,

Não há uma receita de sucesso que possa ser utilizada por todos os docentes, em todas as escolas e que obtenha o mesmo resultado. A diversidade de métodos e ferramentas precisa ser analisada por cada professor, a fim de que sejam empregados de forma correta e da melhor maneira possível. A realidade dos alunos, assim como seus interesses, deve sempre ser levada em consideração para que o método e a ferramenta supram as necessidades didáticas, auxiliando verdadeiramente no objetivo ao qual se destinam.

Após a definição dos objetivos e do público-alvo, é necessário considerar o material que será utilizado na atividade, garantindo que ele esteja adequado à realidade da escola e dos alunos. Avaliar o tempo e o espaço necessários para a aplicação dos jogos é igualmente importante, pois isso ajuda a evitar imprevistos que prejudiquem o andamento da atividade. A organização do ambiente, disposição dos móveis e limpeza do espaço são partes do planejamento

que impactam diretamente o sucesso da aplicação do jogo em sala de aula (Apresentação; Teixeira, 2014).

Durante a aplicação dos jogos, a função do professor será determinada pela proposta pedagógica da dinâmica previamente estabelecida no planejamento da atividade. O professor pode assumir diferentes funções, como jogador, juiz, observador ou simplesmente circular pela sala, criando situações-problema e mecanismos que estimulem questionamentos e reflexões entre os alunos (Apresentação; Teixeira, 2014).

A avaliação de uma atividade didática que utiliza jogos deve ser feita a partir dos objetivos inicialmente propostos. O professor deve verificar se esses objetivos estão sendo alcançados e, caso necessário, ajustar aspectos da abordagem. Apresentação e Teixeira (2014), destacam dois aspectos importantes dos jogos acerca da avaliação, sua naturalidade e erro. Durante o jogo, os alunos não se sentem pressionados por uma avaliação formal, como ocorre em exames ou provas, facilitando o acesso do educador às suas dificuldades e permite a verbalização e a superação de obstáculos no processo de aprendizagem.

A análise do erro e do acerto ocorre naturalmente, proporcionando ao aluno a oportunidade de refletir e recriar conceitos que estão sendo discutidos. O professor, por sua vez, pode compreender melhor o desenvolvimento do raciocínio do aluno e dinamizar o processo de aprendizagem por meio de questionamentos sobre as jogadas realizadas. Uma jogada mal realizada torna-se, então, uma excelente oportunidade para a intervenção do professor, que pode analisar o erro de forma construtiva, utilizando-o como base para a formulação de novas hipóteses (Apresentação; Teixeira, 2014).

Por fim, os autores destacam a importância de manter uma continuidade no uso de jogos pedagógicos, permitindo a avaliação contínua das atividades, das necessidades dos estudantes, dos objetivos a serem atingidos e do progresso dos alunos. Uma sequência bem estruturada de atividades com jogos facilita o acompanhamento do desenvolvimento e das habilidades adquiridas pelos alunos ao longo do tempo, oferecendo ao professor uma visão mais clara sobre a eficácia da metodologia utilizada (Apresentação; Teixeira, 2014).

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA SALA DE AULA: VANTAGENS E BENEFÍCIOS

Conforme Apresentação e Teixeira (2014), e Barros *et al.* (2019), a utilização de jogos como método de ensino não é uma proposta recente, tendo sido parte da história da humanidade como instrumentos pedagógicos. No entanto, a ideia de jogo, muitas vezes associada ao prazer, foi considerada de pouca relevância para a formação infantil, o que gerou resistência à sua aceitação como recurso

educativo. A incorporação dos jogos ao ambiente educacional no Brasil ganhou força, especialmente a partir da década de 1980. Apesar de sua relevância, o uso de jogos ainda é restrito entre muitos professores.

Conforme Miranda (2002), vários objetivos podem ser alcançados a partir da utilização dos jogos pedagógicos: socialização, afeição, criatividade, cognição e motivação. Nos aspectos de socialização, o autor enfatiza que os jogos favorecem a interação social, promove a integração, a disciplina e o desenvolvimento do convívio social por meio das atividades em grupo. Ao trabalhar em equipe, os alunos aprendem a colaborar, resolver problemas e tomar decisões em conjunto, contribuindo para a construção de habilidades sociais e promoção de um clima de respeito e apoio mútuo na sala de aula.

Nos aspectos afetivos, os jogos contribuem para o desenvolvimento de sentimentos positivos, como estima, sensibilidade e amizade, fortalecendo a proximidade entre os próprios colegas em sala de aula e entre professor e alunos. No aspecto da criatividade, os jogos incentivam o desenvolvimento do potencial criativo e da imaginação dos estudantes, facilitando a resolução de problemas e amplia as alternativas para enfrentar desafios (Miranda, 2002).

Do ponto de vista cognitivo, os jogos possibilitam desenvolver competências como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a tomada de decisões, sendo uma oportunidade para que o aluno se torne agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem (Miranda, 2002). Segundo Gonzaga et al. (2017), os jogos, além de permitir o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, promovem a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. Também possibilita ao docente maior flexibilidade para contextualizar e promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento, bem como o papel de mediador, facilitando o aprendizado e incentivando a autonomia dos estudantes. Os jogos podem ainda ser utilizados como ferramenta diagnóstica para identificar dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Nos aspectos de motivação, “os jogos promovem um maior estímulo e interesse à participação nas aulas, injetando alegria, ânimo e entusiasmo” (Miranda, 2002, p. 27). Ao motivar os alunos e tornar o aprendizado mais prazeroso, os jogos despertam o interesse dos estudantes, promovendo maior participação, atenção e dinamismo nas aulas.

Ao pensar e propor práticas e metodologias que estimulem o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico e incentivem discussões em sala de aula durante as atividades de Estágio Curricular Supervisionado em História pós-pandemia, foi necessário pensar também o Ensino de História. Inúmeras estratégias podem provocar aprendizagem significativa na aula de História,

entre as quais, os jogos pedagógicos. Conforme Meinerz (2018), a aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, no qual o jogar é admitido e valorizado.

Para Silva (2024), o Ensino de História deve promover um aprendizado dialógico e significativo, que incentive a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Os jogos permitem aos alunos desenvolver um aprendizado que vai além da simples memorização de conceitos, estimulando reflexão e compreensão sobre situações históricas específicas. Ao promover práticas de debate, diálogo e questionamento, os jogos incentivam uma abordagem questionadora, autônoma e significativa do Ensino de História.

Sobre essa premissa, Schimdt (1998), ressalta que o docente deve inovar o Ensino de História, rompendo com a concepção de que ele é o detentor do conhecimento e o estudante um mero agente passivo, que só recebe informações. O método bancário e memorialístico de aulas deve ser substituído, adotando novas metodologias de ensino-aprendizagem.

A utilização de jogos no Ensino de História não apenas contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, mas também promove o desenvolvimento cognitivo e de habilidades, o trabalho em equipe, o pensamento crítico, a inclusão e interação social. Além de serem instrumentos e registros de avaliação, permitindo ao educador avaliar quais os objetivos de aprendizagem foram atingidos (Giacomoni; Pereira, 2018, p. 164).

Para Fortuna (2018), a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo. O brincar é, efetivamente, aprender.

Os jogos destacam-se pelo caráter lúdico e envolvente, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e, principalmente, incentivando a participação ativa dos estudantes. Os jogos pedagógicos permitem a relação entre conteúdos históricos do passado e a realidade contemporânea, estimulando a criatividade e interação em sala de aula. Dessa forma, o uso de jogos torna-se uma ferramenta que facilita a compreensão de conceitos e fatos históricos, promovendo o aprendizado de maneira dinâmica (Juchem; Pereira, 2018). Essa necessidade é ainda mais evidente no contexto atual, pós-pandemia, em que muitos estudantes demonstram desinteresse, dificuldades de concentração e desafios na aprendizagem.

RESULTADOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM OS JOGOS

Durante a realização do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História, entre 2023 e 2024, em escolas da rede pública do município de São Francisco-MG, foram empregados jogos pedagógicos nas etapas de monitoria, elaboração e execução de projeto de intervenção e regência, envolvendo turmas do Ensino Fundamental e Médio. Entre os jogos utilizados podem-se citar: bingo histórico, jogo da memória, trilha, batalha naval e jogo de detetive. Esses jogos foram adaptados e utilizados com diferentes finalidades pedagógicas, tais como revisão de conteúdos, introdução de novos temas, desenvolvimento de projetos e atividades de recuperação contínua e paralela.

No contexto do Estágio Curricular Supervisionado, observou-se que houve atividades de coparticipação e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem por parte dos/as estagiários/as durante a etapa da monitoria. Todos(as) os/as estagiários/as aplicaram atividades com jogos durante a etapa da monitoria. Os jogos mais utilizados foram o bingo histórico e o jogo da memória. A aplicação dos jogos pedagógicos durante a monitoria foi realizada, em sua maioria, como estratégias com foco na recuperação das aprendizagens que, por ocorrerem no tempo regular de aula, caracterizam-se por um plano de recuperação contínua. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas fazem diferença no processo de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Alliprandini e Teixeira (2013, p. 281),

Alunos com baixo rendimento escolar podem beneficiar-se muito de intervenções em estratégias de aprendizagem. Estes alunos podem aprender a ampliar anotações de aulas, sublinhar partes relevantes de um texto, monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, controlar cognições negativas e estados afetivos motivacionais disfuncionais, entre outras estratégias. Saber utilizar as estratégias de aprendizagem pode se tornar um diferencial nos resultados desses alunos.

Além da aplicação dos jogos, os/as estagiários/as realizaram as seguintes atividades: elaboração de materiais complementares para estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoio na resolução de atividades e provas em sala de aula, orientação para pesquisas no laboratório de informática, supervisão na escrita de textos, condução de aulas expositivas e práticas – como oficinas sobre arte rupestre e celebração do Dia dos Povos Indígenas. Dessa forma, as ações realizadas transcenderam o mero apoio ao docente, possibilitando uma colaboração ativa na condução das práticas didático-pedagógicas.

Na elaboração e execução do projeto de intervenção – proposta para enfrentamento de problema identificado após diagnóstico da realidade escolar –,

as questões relativas às dificuldades em leitura e escrita, paralelo à necessidade de educação para a diversidade e combate ao racismo representaram o maior quantitativo das propostas apresentadas. O tema sobre os Povos Indígenas foi predominante nos projetos apresentados. As duas questões foram trabalhadas de forma articulada e, mais uma vez, os jogos pedagógicos foram o carro chefe para o desenvolvimento dos projetos. A aplicação dos jogos pedagógicos nessa atividade teve como foco principal a promoção da aprendizagem.

Na etapa de regência, em que os/as estagiários/as assumem a condução das aulas, o bingo histórico, jogo da memória e jogo de detetive foram os mais empregados nas turmas do Ensino Fundamental e Médio, adaptados conforme o público-alvo e utilizados como estratégias de revisão de conteúdos, aprofundamento de temas específicos e como métodos de avaliação. Na operacionalização da regência, a aplicação dos jogos pedagógicos nessa fase teve como foco tanto a promoção da aprendizagem como a recuperação da aprendizagem.

Durante o Estágio Supervisionado, observou-se que, independentemente da turma, o momento de maior engajamento foram o de aplicação dos jogos pedagógicos. Os jogos pedagógicos despertaram o interesse e a participação dos estudantes em sala de aula. A aprendizagem ocorreu de forma natural e descontraída, com os alunos frequentemente perguntando quando haveria uma nova oportunidade de jogar, demonstrando entusiasmo e engajamento. Além do caráter lúdico, os jogos contribuíram significativamente para a construção do conhecimento, estimulando o interesse dos estudantes em aprender.

A utilização de jogos pedagógicos alinha-se também aos propósitos da BNCC. Esse documento aponta as brincadeiras e os jogos como facilitadores da construção do conhecimento e essenciais na materialização de estratégias de ensino que envolvam o ato de cooperar e ser solidário (BNCC, 2018).

Além de estratégia para promoção da aprendizagem, os jogos pedagógicos inserem-se também na pedagogia da cooperação, proporcionando a formação integral dos educandos. As atividades em grupo também desempenharam um papel importante, favorecendo a socialização e a cooperação em sala de aula. Estudantes mais tímidos começaram a se soltar e a participar mais ativamente das atividades. Observou-se, ainda, que os jogos auxiliaram os alunos a entender que o erro faz parte do processo de aprendizagem, incentivando-os a persistir e a se dedicar para superar as dificuldades. Como afirma Brotto (2001, p. 55), “os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos da pandemia no contexto escolar foram diversos e duradouros e devem ser analisados sob diversos vieses, entre os quais, o da formação de professores. Discutir esses impactos e possíveis estratégias para promover e recuperar a aprendizagem durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado é apenas uma das inúmeras possibilidades que podem ser colocadas em prática, diante dos desafios que atravessam o contexto pós-pandemia.

O uso de jogos pedagógicos destacou-se entre as estratégias utilizadas para a promoção e recuperação da aprendizagem. Além do aumento significativo do interesse, interação e participação dos estudantes em sala de aula, percebeu-se também o desenvolvimento cognitivo e de habilidades, o trabalho em equipe, o pensamento crítico, a inclusão e interação social.

Ao experimentar e refletir sobre o uso dos jogos pedagógicos como prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico e de recuperação da aprendizagem, durante a realização das atividades de Estágio Curricular Supervisionado, aponta-se para novas possibilidades e olhares para a formação docente. Nesse processo de formação, os/as estagiários/as buscaram articular teoria e prática educativa, vivenciaram experiências de estágio como reflexão na ação e sobre ação e como aproximação da realidade e atividade teórica.

O brincar é, efetivamente, aprender (Fortuna, 2018). Promover brincadeiras, também é aprender. As escolhas, adaptações, criações, recortes, tanto dos conteúdos como formas de jogos, ensinaram que promoção da aprendizagem deverá ser o fio condutor que norteará a ação docente.

REFERÊNCIAS

ALLIPRANDINI, P. M. Z.; TEIXEIRA, A. R. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 2, p. 279-288, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vhXVHCMBPty4DF6B8KGx4Ck/?lang=pt#>. Acesso em: 01 out. 2024.

APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302–323, 2014. DOI: 10.5965/1984723815282014302. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014302>. Acesso em: 20 out. 2024.

BARBOSA, A. L.; DOS ANJOS, A. B.; AZONI, C. A. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. *CoDAS*, v. 34, n. 4, p. e20200373, 2022.

- BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 19, n° 23, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto cooperação, 2001.
- CAMPOS, Luciana Mari Lunardi; BORTOLOFO, Tânia Mara; FELÍCIO, Ana Karina Calahani. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. *Cadernos dos Núcleos de Ensino*, p. 35-48, 2003.
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em revista* (Belo Horizonte) v. 26 n. 1, Belo Horizonte jan./abr. 2020.
- DUARTE, Nataty da Silva; SILVA, Janaina Costa; CARVALHO, Juliana Barros. Dificuldades encontradas após o período pandêmico nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. *Anais do VII CONAPESC...* Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- FARIA, Joelma Pereira de. *A monitoria na escola pública: sentidos e significados de professores e monitores*. 2010. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- GONZAGA, Gláucia Ribeiro.; MIRANDA, Jean Carlos; FERREIRA, Matheus Lopes; COSTA, Rosa Cristine; FREITAS, Caroline Coutinho Carneiro; FARIA, Ana Clara de Oliveira. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. *Educação Pública*, v. 17, n° 7, p. 1-11, 2017.
- JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de história. *Revista Brasileira de Educação Básica*, 2018. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/2018/04/01/sobre-o-uso-de-jogos-no-ensino-de-historia/> Acesso em: 29 out. 2024.
- LIMA, Maria. Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, Goiás, 3(3 e 4), 5-24, 2006. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf> Acesso em: 28 out. 2024.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

MENDES SANT'ANA, I.; RUIZ MARTINS, M. A. A recuperação da aprendizagem no pós-pandemia: medida fundamental para a garantia do direito à educação. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 3, p. 550-563, 2024. DOI: 10.18224/frag.v33i3.13734. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13734>. Acesso em: 29 out. 2024.

MIRANDA, Simão de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, v. 8, n° 14, p. 21-34, 2002.

MORAN, J. “Mudando a educação com metodologias ativas” In: *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. <http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> Acesso em: 03 out. 2024.

NATARIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de monitores para o ensino superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 3, p. 355-364, 2010.

NORCIA, M. S. *A recuperação no processo de ensino - aprendizagem: legislação e discurso de professores*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009-112737/>. Acesso em: 03 out. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOUR, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, Paula Beatriz Oliveira da. *Jogos e Ensino de História: trabalhando o lúdico na sala de aula*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

VIEIRA, Lucas Rocha. “*Monitoria é tirar dúvida, não é dar aula*”: significações construídas em um programa de monitoria de uma Universidade Federal brasileira sob a perspectiva do construcionismo social. 2019. 133 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras, 2019.

DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO: PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA BNCC E CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO

Jonathan Thomas Neto Gazeto¹

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado ocupa um papel central na formação inicial de professores, constituindo-se como um espaço de interação direta com a prática docente e de desenvolvimento de competências que, segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, devem aliar teoria e prática desde o início da formação (BRASIL, 2019). Para os futuros professores de Física, o estágio supervisionado representa a oportunidade de observar, analisar e experimentar o ambiente escolar, visando não apenas o domínio dos conteúdos, mas a construção de uma identidade docente que responda às demandas educacionais contemporâneas.

No entanto, os desafios para a formação de professores no contexto do Ensino Médio se tornam evidentes ao se observar a discrepância entre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM), contrastando com as práticas pedagógicas tradicionais que ainda predominam nas escolas.

A BNCC e o CBTCEM estabelecem uma série de competências e habilidades que orientam a prática docente e visam promover uma educação integral e contextualizada, que considere as especificidades culturais, sociais e regionais do estado de Santa Catarina. Contudo, as observações realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado II, de uma universidade de Santa Catarina, indicam que as práticas dos professores supervisores das escolas de Ensino Médio públicas e privadas de Santa Catarina, em muitos

¹ Licenciado em Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre e Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor colaborador no Departamento de Física, Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: jonathangazeto@gmail.com.

casos, seguem uma estrutura tradicional de ensino que ainda se organiza em torno de metodologias expositivas e predominantemente em atividades de resolução de exercícios, em desacordo com os princípios de contextualização e interdisciplinaridade promovidos pela BNCC e pelo CBTCEM. Essa situação revela um descompasso entre o que é proposto como formação teórica e o que é vivenciado pelos estagiários nas escolas, apontando para a necessidade de uma reavaliação das práticas pedagógicas e da estrutura do estágio supervisionado.

Nesse contexto, este capítulo aborda os desafios e limitações encontrados no Estágio Curricular Supervisionado II, com foco na experiência dos estagiários de Física em escolas de Santa Catarina e na análise crítica da estrutura curricular vigente. As questões discutidas incluem a integração entre teoria e prática, a adequação das práticas observadas às competências da BNCC e do CBTCEM, e a necessidade de promover uma formação colaborativa, que envolva práticas de docência compartilhada e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Propõe-se a discutir o estágio supervisionado não apenas como um requisito curricular, mas como um espaço de transformação da prática docente e de fortalecimento da relação entre universidade e escola.

2. O CONTEXTO DA BNCC E DO CBTCEM NO ENSINO MÉDIO: A PREDOMINÂNCIA DE UMA SEQUÊNCIA CURRICULAR TRADICIONAL EM SANTA CATARINA

A BNCC e o CBTCEM estabelecem diretrizes fundamentais para a educação no Brasil e em Santa Catarina, respectivamente, orientando as práticas pedagógicas e organizacionais no Ensino Médio. Ambos os documentos têm o objetivo de garantir uma formação integral aos estudantes, com a BNCC organizando-se em três competências específicas e 26 habilidades na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Brasil, 2017), enquanto o CBTCEM estrutura seus conteúdos em oito grupos temáticos (Santa Catarina, 2020).

Nesse contexto da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o CBTCEM apresenta uma organização curricular dividida em grupos denominados *Grupo 1 - Como fazemos e argumentamos com ciência*, *Grupo 2 - Origem e evolução no universo*, *Grupo 3 - Estrutura da terra e universo*, *Grupo 4 - Organização e conservação da biodiversidade*, *Grupo 5 - Matéria, energia e ecossistemas*, *Grupo 6 - Formas de energia, suas transformações e sustentabilidade*, *Grupo 7 - Fenômenos naturais e processos tecnológicos*, e *Grupo 8 - Desafios contemporâneos dos estudantes e preservação da integridade física e socioambiental*. Cada grupo traz conceitos estruturantes, objetos de conhecimento e habilidades específicas, alinhados à BNCC, e também identifica quais competências específicas da BNCC são mobilizadas por cada “objeto do conhecimento” (Santa Catarina, 2020).

Como exemplo, no *Grupo 6 - Formas de energia, suas transformações e sustentabilidade*, um dos conceitos estruturantes é *Matéria e Energia* (mesmo conceito que aparece na BNCC), englobando objetos de conhecimento como *processos de propagação de calor, calor, temperatura e energia interna, mudanças de estado físico, curvas de aquecimento, quantidade de calor sensível e latente, sociedades sustentáveis, termodinâmica e termoquímica, e propriedades dos materiais como condutibilidade térmica e calor específico* (Santa Catarina, 2020). A habilidade específica (EM13CNT102) para este grupo envolve a realização de previsões e construção de protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, contemplando as variáveis termodinâmicas e uso de tecnologias digitais. Essa habilidade mobiliza a competência específica número 1 da BNCC, demonstrando a articulação entre o CBTCEM e as competências da BNCC.

Entretanto, há um notável distanciamento entre a estrutura teórica da BNCC e CBTCEM e as práticas observadas pelos estagiários no campo escolar. Mesmo com um desenho curricular inovador proposto por esses documentos, os planos de ensino anuais observados pelos estagiários frequentemente seguem uma sequência tradicional de conteúdo. Esse formato se assemelha ao de manuais de Física universitários clássicos, como os volumes I, II, III e IV de Halliday, em que o conteúdo é distribuído na ordem de Mecânica Clássica, Termodinâmica, Ondulatória, Óptica, Eletromagnetismo e Física Moderna. É essa ordem que também aparecem nos livros didáticos tradicionais aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), antes da nova BNCC. Nesses livros didáticos clássicos, os conteúdos são divididos em volumes para cada série do ensino médio, geralmente abordando Mecânica Clássica no primeiro volume, Termodinâmica, Ondulatória e Óptica no segundo, e Eletromagnetismo e Física Moderna no terceiro.

Considerando que, no Estágio Curricular Supervisionado II, os licenciandos observam e analisam o funcionamento das escolas, acompanhando aulas sem intervenção direta e registrando suas percepções em relatórios detalhados (Carmo et al., 2016), as práticas pedagógicas observadas pelos estagiários têm evidenciado uma desconexão entre a sequência de objetos de conhecimento e as propostas da BNCC e do CBTCEM. Em nenhuma das observações foi identificada uma efetiva interdisciplinaridade ou qualquer evidência que conecte a prática docente a esses novos currículos. Além disso, os estagiários destacaram que as práticas observadas se caracterizam predominantemente por aulas expositivas dialogadas, uso do quadro e/ou slides, seguidas por resolução de exercícios, ou seja, práticas tradicionais de ensino, refletindo metodologias que já eram criticadas há mais de vinte anos, sob a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e que continuam inalterados com a implementação da BNCC e do CBTCEM.

3. A EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

No contexto do Estágio Curricular Supervisionado II, a experiência de observação e análise configura-se como uma introdução prática do licenciando na realidade escolar, em particular nas práticas pedagógicas do ensino de Física. Segundo Carmo et al. (2016), essa etapa do estágio permite que os licenciandos acompanhem o funcionamento da escola, observem aulas de Física e avaliem criticamente a organização da disciplina, a partir da análise dos documentos oficiais e atividades correlatas. Realizado na 6ª fase do curso de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado II dispõe de 72 horas-aula, em que o licenciando observa, investiga e documenta suas experiências por meio de relatórios detalhados.

O objetivo geral do Estágio Curricular Supervisionado II é, portanto, familiarizar o licenciando com a prática escolar sem a intervenção direta em sala de aula. Esse processo envolve a análise das condições de trabalho, a observação dos programas oficiais de Física e dos planos específicos das escolas, bem como a avaliação crítica da prática pedagógica observada. Em termos metodológicos, o estagiário se coloca como observador, documentando suas percepções em diários de atividades e registros de acompanhamento de aulas, que são rubricados pelos responsáveis da escola e pelo professor regente. Como coloca Carmo et al. (2016), essa observação se estende, ainda que em menor proporção, a outras disciplinas curriculares e proporciona ao estagiário uma visão integrada da dinâmica escolar.

Ao longo do semestre, os licenciandos mantêm encontros presenciais com o professor orientador de estágio para discutir as observações realizadas e compartilhar reflexões sobre as práticas pedagógicas. Esses encontros, previstos pelo plano de ensino do estágio, são fundamentais para o desenvolvimento de uma postura crítica, promovendo um diálogo constante entre o conhecimento acadêmico e a prática observada. No entanto, Pimentel e Pontuschka (2014) apontam que, em muitos casos, há uma ausência de aprofundamento nas discussões e nas orientações sobre o conteúdo, resultando em um estágio mais mecânico e menos reflexivo. Essa situação enfatiza a importância do acompanhamento contínuo e das discussões presenciais, para que o estágio não se limite à formalidade curricular, mas promova uma análise crítica das práticas pedagógicas e das condições de trabalho.

Ao final do estágio, os licenciandos devem apresentar um relatório escrito e uma apresentação pública, detalhando o desenvolvimento das atividades, as condições observadas e as reflexões sobre a prática escolar. Esse relatório, além de formalizar as experiências vividas no estágio, permite que o licenciando

expresse suas impressões sobre a organização e a prática pedagógica nas escolas, proporcionando uma oportunidade de integrar o conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica com as práticas observadas. No entanto, conforme discutido por Ghedin, Costa e Santos (2020), a estrutura predominantemente técnica das observações limita o estágio a uma análise prática sem a profundidade teórica necessária para promover uma práxis docente completa. Assim, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação, a exigência de que o estágio seja acompanhado por um professor experiente na escola e por um docente da instituição formadora visa garantir a articulação entre teoria e prática (Brasil, 2019).

4. O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA

Além de regulamentar a duração mínima do curso de formação inicial, que deve ter 3.200 horas, das quais 400 horas são dedicadas ao estágio supervisionado, a BNC-Formação estabelece que a prática pedagógica deve ocorrer desde o primeiro ano do curso. O estágio supervisionado, assim, é entendido não como uma aplicação final de conhecimentos teóricos, mas como uma experiência prática contínua que articula teoria e prática durante toda a formação docente. A estrutura do estágio tem a finalidade de preparar o futuro professor em três dimensões fundamentais: o conhecimento profissional, que envolve o domínio dos conteúdos e a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos em seus contextos; a prática profissional, que inclui o planejamento pedagógico e a criação de ambientes de aprendizagem centrados no estudante; e o engajamento profissional, destacando o compromisso com o desenvolvimento contínuo e a participação ativa no projeto pedagógico e na comunidade escolar.

Apesar de seu papel central, estudos indicam que a execução do estágio supervisionado encontra diversos desafios. Segundo Ghedin, Costa e Santos (2020), o estágio é frequentemente orientado por uma racionalidade técnica, onde as práticas docentes carecem de uma fundamentação teórica que fomente uma práxis docente crítica e reflexiva. Este cenário gera limitações para a formação de uma identidade docente transformadora, deixando os estagiários sem o suporte necessário para analisar criticamente os contextos educacionais em que atuarão. Em muitos cursos de licenciatura, o estágio é visto apenas como uma formalidade curricular, sem uma proposta pedagógica clara.

O Estágio Curricular Supervisionado II, por exemplo, é direcionado à observação e análise da realidade escolar, oferecendo aos estagiários um contato inicial com o ambiente escolar e as práticas dos professores de Física. No entanto, quando esse contato inicial se limita a uma observação de aulas que usam apenas

abordagens tradicionais, ocorre uma vivência que reforça o modelo tradicional de ensino, em vez de incentivar uma abordagem inovadora e crítica.

Dessa forma, o estágio supervisionado enfrenta uma dicotomia entre a formação acadêmica e a prática pedagógica observada. Ao inserir os futuros professores em um contexto predominantemente tradicional e muitas vezes desvinculado dos princípios da BNCC e do CBTCEM, o estágio supervisionado pode, em vez de promover a inovação, reforçar práticas arcaicas. A presença de um professor supervisor experiente, exigida pela BNC-Formação, é essencial para guiar o estagiário nesse processo; porém, cabe questionar até que ponto o acompanhamento de um professor com práticas desatualizadas contribui para a formação. Nesse sentido, o estágio supervisionado, mesmo sendo um componente obrigatório e central na formação inicial, enfrenta desafios e limitações em cumprir seu papel de forma efetiva na construção de uma identidade docente transformadora e alinhada às exigências contemporâneas da educação.

5. DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA OBSERVAÇÃO EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE FÍSICA: A PREDOMINÂNCIA DE ABORDAGENS TRADICIONAIS

É este o principal desafio encontrado no estágio de observação: expor os licenciandos de Física a um cenário onde, frequentemente, há uma desconexão entre o conteúdo teórico discutido na universidade e as práticas tradicionais observadas nas escolas. Mesmo que essa aproximação entre universidade e escola, seja essencial, o professor orientador tem um desafio gigantesco em suas mãos, uma vez que as aulas observadas refletem predominantemente metodologias tradicionais, que não contemplam a estrutura curricular orientada pela BNCC e o CBTCEM.

O descompasso entre teoria e prática pode resultar em diversas questões que os orientadores de estágio precisam enfrentar. Primeiramente, surge a questão de como associar a teoria adquirida na universidade com a prática observada nas escolas. Os estagiários quando frequentemente relatam que as aulas observadas são majoritariamente expositivas, dialogadas, e focadas na resolução de exercícios, questionam se o que estão aprendendo na universidade realmente reflete as melhores práticas educacionais, tendo em vista que seus professores supervisores possuem abordagens tradicionais. Os estagiários entendem que há um afastamento entre as práticas dos professores supervisores e as diretrizes da BNCC, que promovem o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e contextualização cultural dos conteúdos. Contudo, em algumas situações, em vez de questionarem as práticas tradicionais dos supervisores, acabam questionando a própria BNCC, uma vez que suas diretrizes não se

refletem nas práticas observadas. Assim, essa desconexão dificulta a inserção dos futuros professores em práticas que valorizem a reflexão e a contextualização científica conforme preconizam as diretrizes da BNCC.

Segundamente, outro desafio envolve a desmotivação dos estagiários ao observarem uma discrepância entre o que aprendem na universidade e o que encontram nas escolas. Essa desmotivação reflete em como eles interagem com seus professores supervisores. Segundo Pimentel e Pontuschka (2014), os estagiários relatam a falta de oportunidades para interagir de maneira mais aprofundada com os professores supervisores, o que limita a troca de experiências e a discussão sobre a prática docente. Além do mais, essa discrepância entre formação acadêmica e prática pedagógica observada compromete o desenvolvimento de uma identidade docente crítica e inovadora, podendo tornar o estágio um processo mais mecânico e menos reflexivo, ao invés de promover a transformação e a construção de práticas educativas.

Adicionalmente, um terceiro desafio seria a ausência de um ambiente colaborativo nas práticas de ensino. Tendo em vista que as práticas tradicionais observadas nas escolas, muitas vezes limitadas a uma abordagem expositiva e centrada no professor, não favorecem o desenvolvimento de competências colaborativas entre os estagiários. Os estagiários não se sentem à vontade em discutir sobre as práticas tradicionais que observaram, muito menos se sentem à vontade para refletirem com os professores supervisores sobre as aulas que eles observaram. Aroeira (2014) destaca que o estágio colaborativo e a docência compartilhada são essenciais para a construção de uma prática pedagógica crítica, pois incentivam a troca de experiências e a criação de redes de apoio e reflexão entre os futuros professores e seus supervisores. No entanto, quando o estagiário se vê inserido em um ambiente onde predominam práticas isoladas e rígidas, essa construção colaborativa torna-se inviável.

Além disso, um quarto aspecto limitador se refere à adequação dos conteúdos trabalhados às habilidades complexas propostas pela BNCC. Muitas aulas observadas pelos estagiários são predominantemente centradas na resolução de exercícios numéricos, o que não permite um desenvolvimento integral das 26 habilidades da BNCC para Ciências da Natureza. Por exemplo, a habilidade (EM13CNT201), propõe que os estudantes analisem e discutam modelos, teorias e leis, o que até seria possível por meio de resoluções de exercícios, contudo essa habilidade está atrelada a analisarem e discutirem esses modelos, teorias e leis em diferentes épocas e culturas, comparando-os às teorias científicas atuais. Esse objetivo raramente é contemplado em aulas focadas apenas na aplicação de fórmulas, que deixam de lado a análise crítica e a contextualização histórica e cultural do conhecimento científico. Assim, o estágio supervisionado se torna

limitado em termos de proporcionar uma experiência educacional completa, de acordo com os padrões estabelecidos pela BNCC e pelo CBTCEM.

Sendo assim, os desafios e limitações encontrados no Estágio Curricular Supervisionado II refletem a necessidade de repensar o papel das práticas de observação e a escolha dos professores supervisores nas escolas. Dada a exigência da BNC-Formação de que os estagiários sejam acompanhados por professores experientes, é pertinente questionar se os professores que seguem práticas exclusivamente tradicionais devem continuar a orientar estagiários em etapas subsequentes do estágio, como o Estágio Curricular Supervisionado III, no qual os futuros docentes passam a lecionar.

6. REFLEXÃO E AÇÃO NO ESTÁGIO: A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A docência compartilhada surge como uma proposta promissora para o estágio supervisionado, pois oferece uma alternativa às práticas de observação passiva e às metodologias tradicionais que predominam no ambiente escolar. A proposta de docência compartilhada, discutida por Calderano (2017), fundamenta-se na integração ativa entre o estagiário e os professores da escola, promovendo uma experiência formativa que ultrapassa a simples observação. Nessa abordagem, a atuação conjunta entre professores da universidade e da escola proporciona uma troca contínua de saberes e práticas, gerando um espaço de reflexão e ação que favorece o desenvolvimento de competências docentes críticas e inovadoras. A docência compartilhada, nesse contexto, articula a formação teórica com a prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma identidade docente fundamentada na colaboração e na pesquisa.

Assim, a metodologia de docência compartilhada almeja superar a separação entre teoria e prática ao possibilitar que o estagiário se envolva diretamente nas atividades de ensino, em um ambiente colaborativo. Prática semelhante aos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em que as Instituições de Ensino Superior possibilitam que estudantes de licenciatura, professores supervisores, coordenadores de área e coordenador institucional dialoguem e reflitam sobre as práticas docentes. Aroeira (2014) destaca a importância de um estágio colaborativo, onde a construção de redes de trabalho entre estagiários e professores permite um aprendizado coletivo. Esse processo estabelece justamente um ambiente de reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo a superação das limitações que caracterizam as metodologias tradicionais de ensino. Ao compartilhar a responsabilidade do ensino, o estagiário tem a oportunidade de experimentar práticas pedagógicas

contextualizadas, que dialoguem com as diretrizes da BNCC e do CBTECM e, ao mesmo tempo, com as necessidades reais dos alunos.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2014) também concordam que a docência compartilhada e o vínculo entre estágio e pesquisa configuram uma das maneiras mais eficazes de aproximar os futuros professores da realidade escolar. Ao possibilitar que o estagiário investigue e reflita sobre a prática pedagógica, a docência compartilhada fomenta a construção de saberes docentes essenciais, que, conforme Tardif (2006), integram conhecimentos teóricos, saberes profissionais e experiências acumuladas. Essa abordagem permite ao estagiário desenvolver uma prática educativa fundamentada, crítica e transformadora, promovendo o diálogo entre a universidade e a escola e incentivando uma postura investigativa e autônoma na formação inicial do professor.

Outro aspecto fundamental da docência compartilhada é a superação do isolamento característico das práticas tradicionais. Em muitos casos, conforme observado no Estágio Curricular Supervisionado II, os estagiários encontram-se inseridos em um ambiente onde as aulas expositivas e centradas no professor são dominantes, limitando as oportunidades de interação e troca de experiências. Por outro lado, a docência compartilhada propõe um ambiente onde os estagiários participam ativamente das atividades pedagógicas, discutem estratégias e refletem sobre a prática em tempo real, promovendo uma formação integrada e colaborativa que ultrapassa as limitações das abordagens tradicionais.

Por fim, a docência compartilhada deveria ser algo previsto em todos os projetos políticos-pedagógicos das escolas, de modo que até mesmo no estágio de observação os professores supervisores estivessem preparados para receber os estagiários em um ambiente próximo semelhante a um laboratório de pesquisa. Pimenta e Lima (2014) argumentam que a formação inicial de professores deve incorporar a pesquisa como um método fundamental, considerando que o estágio supervisionado não deve ser visto apenas como uma prática instrumental, mas como um espaço de investigação e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a docência compartilhada se coloca como uma abordagem que valoriza o estágio supervisionado como um processo contínuo de formação e reflexão, oferecendo aos futuros professores uma vivência pedagógica crítica e integrada, que favorece a aplicação dos conhecimentos teóricos e promove a adequação das práticas às demandas contemporâneas da educação, conforme preconizam a BNCC e o CBTECM.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado no contexto da formação inicial de professores de Física emerge como um elemento crucial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que integre teoria e realidade escolar, promovendo uma identidade docente crítica e adaptável aos desafios educacionais contemporâneos. As observações realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado II demonstram que, embora a BNCC e o CBTECM proponham competências e habilidades que visam à formação integral dos estudantes e à contextualização dos conteúdos, o cenário escolar ainda se apresenta distante dessas orientações. É quase inacreditável que abordagens tradicionais ainda sejam empregadas nas aulas e que precisemos continuar debatendo sobre elas. No entanto, não podemos ignorar sua existência, especialmente considerando que os estagiários têm apontado, com crescente frequência, a utilização de metodologias expositivas e de resolução de exercícios.

É essencial que reforçamos que para que o estágio cumpra seu papel formador, ele precisa ser concebido não apenas como uma exigência curricular, mas como um campo de investigação e transformação das práticas pedagógicas. A docência compartilhada e a criação de redes colaborativas entre os estagiários, professor orientador e os professores supervisores destacam-se como alternativas viáveis para superar as limitações do modelo tradicional, possibilitando ao futuro professor experimentar e desenvolver práticas que respondam aos objetivos da BNCC e do CBTECM. Além disso, a troca de saberes e a pesquisa aplicada no estágio ampliam a experiência prática, permitindo ao licenciando transitar entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as demandas específicas do ambiente escolar.

Ademais, a escolha dos professores supervisores precisa ser revista, considerando o papel essencial que desempenham na orientação dos estagiários. Professores com práticas distantes das diretrizes curriculares podem comprometer a qualidade da formação, ao reproduzir modelos que não dialogam com as exigências contemporâneas. Assim, a formação inicial precisa estar acompanhada de uma estrutura política e pedagógica que valorize o estágio como um espaço de reflexão crítica, onde o licenciando seja encorajado a investigar, experimentar e adaptar seu conhecimento à prática docente.

Sendo assim, para que o estágio supervisionado seja um meio efetivo de construção de uma prática docente inovadora, é necessário que as instituições formadoras, em parceria com as escolas, estabeleçam um compromisso com a reformulação das práticas escolares. Ao valorizar o estágio como um espaço de diálogo entre universidade e escola e como um ambiente de experimentação e reflexão, seria possível promover uma formação que não apenas respeite as orientações da BNCC e do CBTECM, mas que também forme professores comprometidos com a transformação e melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 253 f, 2009. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/publico/KallinePereiraAroeira.pdf>> Acesso em 6 de dezembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 6 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em 6 de dezembro de 2024.

CALDERANO, Maria da Assunção. **O estágio curricular e docência compartilhada: na perspectiva do realismo**. 1.^a ed. Curitiba. Appris, 2017.

CARMO, A. B. et al. Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Física da UDESC: reestruturação, impactos e desafios. In: LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. (Org.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado**: cursos de licenciatura da UDESC. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016. p. 43-61.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 2. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>> Acesso em 6 de dezembro de 2024.

GHEDIN, E., COSTA, M. L. J. E SANTOS, P. M. Da formação inicial do professor ao estágio: os diferentes olhares sobre a produção científica na América Latina. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 69-91. 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6838/5220>> Acesso em 6 de dezembro de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7.^a ed. São Paulo. São Paulo. Cortez, 2014.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular**: experiências na educação básica. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. Tradução. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: UMA ANÁLISE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Alessandra Feitosa Neves¹

Joyce Melo Mesquita²

1. INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma prática social complexa, que envolve tanto aspectos éticos quanto políticos. Para que o professor desempenhe seu papel adequadamente, é essencial uma formação inicial sólida, que permita reflexão sobre sua prática profissional (Pimenta; Lima, 2017). Dessa forma, a formação de professores deve incluir princípios reflexivos, ajudando-os a superar o trabalho meramente reprodutivo de teorias e a obediência a currículos rígidos. Os educadores devem ser mediadores do conhecimento, cientes dos desafios da sala de aula, atuando com base na reflexão sobre suas práticas e na troca de experiências com colegas e alunos.

Um grande desafio na formação de professores com essa perspectiva reflexiva é o reflexo e influência da Racionalidade Técnica (Schön, 1992), que simplificou a profissão docente ao domínio do conteúdo específico e conhecimento de algumas metodologias de ensino. Pesquisadores como Schön (1992) e García (1999) criticam esse modelo, argumentando que são inúmeros os fatores no cotidiano escolar que devem ser discutidos e enfrentados por professores que desejam educar adequadamente as novas gerações. O foco em tornar a formação docente meramente uma aquisição de conteúdo não satisfaz para uma abordagem crítica e reflexiva.

1 Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão no campus Barreirinhas. Email: a.neves@acad.ifma.edu.br.

2 Professora de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão no campus Barreirinhas, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará e Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Email: joyce.mesquita@ifma.edu.br.

Esse trabalho destaca a relevância do estágio supervisionado na formação inicial de futuros professores de Biologia/Ciências, pois aproxima os estagiários de sua futura atuação, permitindo que explorem aspectos da profissão enquanto constroem saberes relevantes para sua prática. Assim, o estágio supervisionado é crucial na formação do professor (Assai; Broietti; Arruda, 2018).

Durante os estágios supervisionados, os licenciandos desenvolvem saberes relacionados à identidade profissional. Esses saberes, variados em origem e natureza, são vivenciados no ambiente experimental que o estágio oferece (Tardif, 2014). Os saberes docentes envolvem habilidades e competências essenciais para a prática, contribuindo para que o futuro docente se reconheça em sua profissão. É na formação inicial que esses saberes se desenvolvem, permitindo a ressignificação de valores, práticas e conteúdos específicos da área profissional.

A identidade docente se forma na prática, onde se relacionam teoria e prática de maneira indissociável. Tardif e Gauthier (1996) afirmam que os saberes docentes incluem não apenas conhecimentos específicos, mas um conjunto plural de saberes que fornecem os elementos necessários para ensinar. A prática profissional é fundamental para a produção desses saberes, que são gerados em contextos institucionais e profissionais.

Diversos teóricos discutem os saberes docentes. Entre eles, destacam-se Nóvoa (1992; 2003), Tardif (2014), Gauthier (2013), Perrenoud (1999) e Shulman (1987). Esta pesquisa dará destaque à abordagem de Shulman (1987), em particular ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), que representa a interseção entre conteúdo e pedagogia, construída pelos professores em situações práticas.

Esse conhecimento é complexo e não surge apenas de simulações; ele se forma a partir da imersão do futuro professor em contextos práticos. O estágio supervisionado oferece um ambiente propício para o desenvolvimento do PCK ao permitir o contato com a realidade escolar e a adaptação do conteúdo para o contexto dos alunos. Esse processo, acompanhado por profissionais experientes, favorece o desenvolvimento profissional do futuro educador.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como questão norteadora central: Em que medida o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* por parte dos licenciandos em Ciências Biológicas? Para responder à questão, realizou-se um estudo de caso com cinco licenciandos do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal do Maranhão, campus Barreirinhas, com o objetivo de investigar as premissas de formação emergidas no estágio supervisionado e suas implicações para o desenvolvimento do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* de Biologia dos futuros professores.

2. Formação de professores: aspectos históricos, legais e estruturais

A formação de professores deve ser entendida como um contínuo que engloba tanto a formação inicial como a continuada, exigindo uma articulação entre Universidade e Escola, espaços onde se desenvolvem as características específicas do professor, como competências, saberes necessários para sua prática e aprendizagem profissional, por meio da formação investigativa (Nóvoa, 2003).

A preocupação voltada à formação de professores não é recente. Contudo, historicamente, o processo de constituição da docência e dos instrumentos de formação para professores revela que há desvalorização e pouco investimento para a educação. Esse fato se evidencia nos baixos investimentos para a infraestrutura das escolas, na desvalorização do professor, nos baixos salários e no pouco investimento na formação docente (Rodrigues, 2013). Todas as questões apontadas pelo autor explicam a baixa procura de jovens pela escolha da docência como profissão, para além dos altos índices de evasão dos cursos de licenciatura.

Uma formação pautada na reflexão e na investigação no ensino deve garantir a prática antecipada, ou seja, deve proporcionar ao futuro professor a possibilidade de acessar o campo profissional durante a formação e interagir com as condicionantes plurais que afetarão sua prática, é nessa direção que as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado se constituem imprescindíveis à formação de professores.

Os estágios supervisionados têm como objetivo a preparação do licenciando para exercer o magistério em determinada área (Pimenta, 2009). Dessa forma, considerando as contribuições já citadas do estágio para a formação de professores, tem-se a promulgação da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, a Lei do Estágio. Essa lei regulamenta o estágio dos estudantes, bem como a obrigatoriedade nos currículos dos cursos, além da carga horária estipulada para obtenção de diploma (Brasil, 2008).

No que diz respeito à Lei do Estágio, aponta-se a seguinte definição no Art. 1º: “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior” (Brasil, 2008). Em seus demais artigos constituintes, a Lei do Estágio determina os direitos e deveres do estagiário, bem como o das instituições de ensino e os processos de fiscalização. Do mesmo modo, aponta as condições necessárias à prática do estágio, visando um melhor aproveitamento da matriz curricular incluída nos variados cursos formativos, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno (Brasil, 2008).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996 existe a exigência da atividade do estágio com definição de carga horária a ser cumprida. Assim, ela regulamenta em seu Art. 65 que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996). Entretanto, constatou-se que a carga horária estabelecida seria insuficiente para que a prática do estágio pudesse englobar o desenvolvimento científico, cultural e humano, exercitando a reflexão da prática e, assim, formando profissionais aptos para suas respectivas carreiras.

Além da problemática da carga horária limitada, outro desafio a ser superado era a oferta das disciplinas de estágio nos cursos de Licenciatura apenas nos semestres finais, quando todas as demais disciplinas específicas de conteúdo já foram finalizadas. A disciplina de Estágio é fundamental para que ocorra a comunicação entre teoria e prática, e esse modelo curricular já mencionado neste texto (3+1), se mostrou insuficiente para a formação de professores (Carvalho; Gil-Pérez, 1993).

Assim, entende-se que a prática envolve mais aspectos que somente observar uma metodologia para então, posteriormente, transmiti-la. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 002 de 2002, que regulamenta a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica em nível superior, um curso de licenciatura deve ter, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado.

Alguns autores (Pimenta, 1999; Tardif; Lessard, 2002; Pimenta; 2009) pontuam que, pelo vasto campo de conhecimentos e aprendizados ofertados pelo estágio, ele deve ser realizado mesclando a teoria e prática, o aluno deve ser capaz de refletir sobre sua própria práxis, para que se construa conhecimento inerentes à profissão e ocorra desenvolvimento da identidade docente.

Pimenta (2009) adverte que o estágio é, comumente, concebido como “a hora da prática”, esta concepção contribui para o reforço da dicotomia entre teoria e prática, já que a maioria dos alunos costuma considerá-las dissociadas ou concorrentes. A oposição entre prática e teoria fragiliza a experiência do estágio, quando estas deveriam ser abordadas de modo integrado, uma vez que estão imbricadas.

Ao reforçar a advertência das autoras supracitadas, é possível perceber que essa dicotomia resulta em uma fragmentação do currículo, desconectando as diversas disciplinas entre si e da prática. Dessa maneira, o estágio acaba se limitando a uma mera atividade burocrática necessária para a obtenção do diploma. Contudo, é fundamental superar essa visão, visando que esse momento formativo seja plenamente desenvolvido. É essencial buscar aspectos investigativos na prática e fomentar a reflexão, para que, assim, o futuro profissional consiga atuar de maneira transformadora em sua área de atuação.

No âmbito do estágio ocorre a mobilização de saberes docentes construídos ao longo de sua formação, e a ressignificação deles, importante no desenvolvimento de habilidades e competências, e na construção da identidade docente. O referencial teórico apresentado até aqui, contribui para a defesa da importância do estágio na composição curricular das Licenciaturas. Como esta pesquisa objetiva investigar a contribuição do estágio como um espaço de desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, faz-se necessária a apresentação do referencial que conceitua este saber docente, o que será tratado na próxima seção.

3. Saberes docentes: o conhecimento pedagógico do conteúdo no contexto das diferentes conceituações teóricas

A profissão docente é constituída por um conjunto de “saberes” diversos, que permitem ao professor a perícia e autoridade necessárias ao ato de ensinar. Os saberes docentes são considerados a base de toda a docência e são construídos a partir da prática e vivência de formação, incluindo experiências prévias de atuação em sala de aula (Tardif, 2014). O autor aponta que tais saberes podem ser adquiridos em diferentes espaços como no contexto familiar, na escola, no espaço acadêmico etc.

Nesse sentido, os saberes possuem uma natureza plural, uma vez que são obtidos na esfera sociocultural de sua profissão e são mutáveis, pois a partir das experiências vivenciadas estes saberes podem ser ressignificados no contexto da formação e prática. Posto que são provenientes da interação entre características pessoais e experiências profissionais vivenciadas ao longo da trajetória de vida docente.

A depender dos pesquisadores que desenvolveram teorias acerca dos saberes docentes, estes podem receber diferentes nomenclaturas no campo educacional. Segundo Pimenta (1999), os saberes docentes podem ser divididos em categorias: *saberes da experiência*, aqueles provenientes das diferentes interações e experiências que o profissional estabelece com o meio, com os alunos, com o conhecimento e com a sociedade; *saberes do conhecimento específico*, referentes a uma formação específica, como Ciências/Biologia, por exemplo; e os *saberes pedagógicos*, relacionados aos recursos, estratégias e metodologias próprias ao ato de ensinar.

Para Tardif (2014), um dos mais conhecidos teóricos que discutem os saberes docentes, os saberes docentes englobam competências, habilidades e atitudes docentes, elementos que garantem a autonomia do professor ao exercer sua prática. Classificando-os em *saberes da formação profissional* (oriundos das instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (desenvolvidos em disciplinas específicas, como é o caso de Biologia); *saberes curriculares*

(correspondentes aos programas escolares) e *saberes experienciais* (adquiridos por meio da experiência prática da profissão).

Já Gauthier (2013) apresenta outras variações de saberes: os *disciplinares*, atribuídos aos conteúdos a serem ensinados; os *curriculares*, relacionados à conversão de disciplinas nos programas de estudo; os das *Ciências da Educação*, ligados aos saberes específicos, dissociados dos saberes pedagógicos; os da *Tradição Pedagógica*, que são aqueles saberes associados à prática de sala de aula, que poderão ser transformados por saberes experienciais; os da *Experiência*, que irão se tornar responsáveis por convicções próprias, que futuramente, ajudarão a elaborar um entendimento individual, e os da *Ação Pedagógica*, que relacionam-se aos saberes experienciais que, ao serem desenvolvidos nos espaços de prática, tornam-se públicos e irão compor a prática pedagógica do profissional.

Apesar da importância, a prática pedagógica é frequentemente reduzida em sua complexidade para defesa de outros saberes e áreas do conhecimento (Almeida; Biajone, 2007), tudo isso pode comprometer a educação como um todo, já que os educadores se constituem como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, Shulman (1987) contribui para essa discussão ao dar enfoque aos saberes que são mobilizados durante o exercício da docência. O autor elenca sete categorias de conhecimento: *conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento dos materiais e programas; conhecimento dos alunos e conhecimento do contexto e dos fins, propósitos e valores educativos.*

O Conhecimento do Conteúdo do Conteúdo (PCK), investigado por Shulman, será o enfoque deste trabalho, tratando do entendimento do professor sobre a elaboração da disciplina e de como ele irá organizar o conteúdo, para apresentá-lo aos seus alunos. O professor é um dos primeiros mediadores formais entre o aluno e o conhecimento científico, isso demanda uma maior responsabilidade com relação ao conhecimento do conteúdo e, principalmente, com as articulações que faz para proporcionar o alcance da aprendizagem discente (Almeida; Biajone, 2007).

Shulman (1986) argumenta que ter conhecimento amplo e geral acerca do conteúdo e das estratégias pedagógicas não é suficiente para sugerir bom conhecimento dos professores. Numa direção mais complexa, sugere que um dos conhecimentos necessários aos professores é a reelaboração pedagógica e didática do conteúdo que torna possível ensiná-lo a alunos em idade escolar. Assim, o PCK é o conhecimento do conteúdo que lida diretamente com o processo de ensino, isso exige adaptar as formas de representação e formulação do conhecimento para torná-lo acessível e compreensível a outros. Ainda para o autor, professores alcançam êxito quando equilibram as dimensões do conteúdo e dos aspectos pedagógicos.

Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado se apresenta como um espaço/tempo para a construção de conhecimento e ponto central nos cursos de formação de professores, possibilitando que o futuro professor trabalhe e construa saberes indispensáveis e posturas específicas à docência, uma vez que propicia espaço para a prática profissional (Pimenta; Lima, 2017). No caso específico do PCK, o estágio supervisionado é uma oportunidade para que o Licenciando ressignifique o conhecimento aprendido em disciplinas específicas do conhecimento biológico em conhecimento reelaborado para ser ensinado a crianças, jovens e adultos em processo de formação escolar, a depender dos objetivos do ensino.

Entretanto, para que o estágio oportunize a construção e ressignificação destes saberes é necessário que ele não seja reduzido apenas a uma atividade técnico-burocrática que precisa ser cumprida, mas que seja entendido como um espaço de articulação entre teoria e prática que permite aos licenciandos refletir sobre suas ações e, a partir dela, ressignificarem suas práticas pedagógicas.

4. Percurso metodológico

Esse estudo será realizado por meio da abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Esta metodologia oportuniza uma maior aproximação com o objeto de estudo possibilitando um conhecimento pormenorizado uma vez que está fundamentada nas características do método indutivo (Gil, 2021).

Essa pesquisa foi desenvolvida no contexto de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal do Maranhão, Campus Barreirinhas, localizado no estado do Maranhão. No referido curso a carga horária de 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado está dividida nos componentes curriculares: Estágio Supervisionado I, realizado no Ensino Fundamental na disciplina de Ciências, Estágio Supervisionado II, realizado no Ensino Médio na disciplina de Biologia e Estágio Supervisionado III, realizado nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Participaram da pesquisa cinco alunos do curso em questão que, no semestre 2022.2, cursaram o componente curricular Estágio Supervisionado III. A escolha justifica-se pelos sujeitos envolvidos terem experienciado os três estágios que a instituição oferece e, desse modo, terem melhores condições para reflexão e discussão de modo mais amplo acerca das implicações do estágio sobre suas respectivas formações.

Os participantes da pesquisa responderam a uma entrevista semiestruturada que se constitui o *corpus*³ da pesquisa que foi transcrito para permitir análise. De

3 O *Corpus* é um conjunto de documentos no qual a ATD se fundamenta. O *Corpus* é sua matéria prima, constituído basicamente de construções textuais.

acordo com Gil (2021), a entrevista semiestruturada permite a livre manifestação do participante ao expor suas experiências e vivências⁴. Como nesta pesquisa objetiva-se a compreensão a respeito do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo por parte dos licenciandos que vivenciaram o estágio supervisionado, a opção da entrevista semiestruturada possibilitou conhecer melhor as experiências vividas e as implicações nos conhecimentos dos participantes.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta pelos autores Moraes e Galiazzi (2016), a ATD pode ser compreendida como um processo organizado de construção na qual os significados e entendimentos surgem a partir de um processo que compreende três etapas: *I–Desmontagem dos textos; II–Estabelecimento de Relações; III– Captação do Novo Emergente*.

5. Resultados e discussão

O processo de Análise Textual Discursiva permitiu a emergência de três categorias analíticas, a saber: i. A importância da atuação de um professor experiente no estágio supervisionado; ii. O estágio supervisionado e a importância da prática antecipada e iii. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Neste artigo serão discutidos e analisados os resultados da última categoria.

A prática pedagógica do professor é fundamentada e construída nas vivências experimentadas em sua formação docente. Nesse sentido, o estágio se constitui como uma ferramenta indispensável para que o futuro professor possa construir e mobilizar saberes, conhecimentos e práticas.

Sob o ponto de vista de Tardif (2014) o saber do professor apresenta caráter social, por ser construído por meio de uma “socialização profissional” onde tais saberes são transmutados, incorporados, modificados e adaptados ao longo da prática docente de um profissional, à medida que ele aprende a ensinar, a exercer sua profissão. Podemos observar o ponto de vista do autor no relato de Ana, ao ser questionada sobre saberes docentes que foram construídos ou ressignificados durante o estágio.

Acredito que o saber-fazer. Saber repassar. Eu tive que saber repassar [...] o saber da criatividade. Também tem que ser criativa, eu aprendi a ser criativa, tem que ser, para não ser tradicionalista, entendeu? (ANA⁵).

A participante também citou como habilidade construída durante os estágios a criatividade, e a importância dela como ferramenta para tornar as

4 Os dados foram coletados e construídos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE dos colaboradores da pesquisa.

5 Ao longo dessa seção serão apresentados excertos das falas dos sujeitos investigados. Os licenciandos receberam nomes fictícios para preservação de suas identidades.

aulas mais interessantes. Pimenta (1999) descreve o saber-fazer como um saber da experiência, que permeia todo o processo de formação docente e é resultante da prática e reflexão.

No que diz respeito ao *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (PCK), ele se insere em uma categoria específica ao conhecimento prático do professor. O PCK se caracteriza como o cruzamento entre conteúdo e pedagogia (Shulman, 1986; Fernandez, 2011). Por ser um conhecimento complexo que se desenvolve em situação de prática, é possível observar em muitos relatos que os primeiros processos de reelaboração e ressignificação dos conteúdos ainda foram limitados no aspecto da preocupação com a adaptação deste material para os alunos da educação básica, conforme narram os entrevistados:

Inclusive um dia também eu peguei o assunto de célula e levei a célula animal, célula vegetal, a célula procarionte... [fazendo referência ao material concreto] (ANA).

Na segunda aula, que foi de répteis, levei vários materiais didáticos como as cobras em feltros, tartarugas em feltros, em EVA's também eu levei uma serpente, levei jacarés (MARIA).

Olha, em questão de planejamento das aulas, dependia muito do conteúdo, por exemplo, nas minhas primeiras aulas no ensino fundamental foi sobre água. Então para planejar, eu pesquisei na internet, que modelo didático eu poderia levar (JASMINE).

No estágio I utilizei o livro didático também para ajudar a planejar como eu iria trabalhar a aula. Porque no livro didático, já tem certo roteiro, então eu fui seguindo ele, e complementando com outras informações (ROSE).

No segundo estágio, no Ensino Médio, trabalhei assuntos sobre Genética, a Origem da Vida e até Embriologia. Durante o planejamento das aulas, sempre buscava em sites educativos, estudava o conteúdo, para poder repassar da melhor forma (BRUNO).

Embora o processo de ressignificação do conteúdo para adequação ao nível e linguagem dos estudantes ainda não fosse uma preocupação expressa nos relatos, vê-se a compreensão da importância de dispor de materiais concretos, realizar um planejamento prévio e organizar as atividades. É necessário salientar que existem questões problemáticas como o planejamento do programa de aula pelo livro didático e a concepção do ensino como “repasso do conteúdo”. No entanto, já se manifestam preocupações que possibilitam a defesa do estágio como um espaço transformador de concepções.

Shulman (1987) explica esse processo ao apresentar o *Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação* (MRPA), onde o autor sistematiza o ciclo da prática pedagógica de ensino. De acordo com o autor, o ciclo segue a seguinte ordem: Compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação e Reflexão. O MRPA, portanto, se constitui como um modelo que permite a transformação da prática a partir da reflexão sobre a mesma (Fernandez, 2011).

É nítido perceber as nuances do modelo MRPA nas falas dos estagiários. Segundo o modelo apresentado por Shulman (1987) o próximo passo depois da compreensão de um conteúdo, seria o processo de transformação pedagógica visando à adequação ao nível de ensino desejado. Este processo pode ser identificado nos relatos dos licenciandos:

No ensino fundamental eu sempre prezava por remodelar os assuntos, porque eram crianças que estavam vindo ali da pandemia, que estavam só tendo aula em casa, depois tiveram que se readaptar no ambiente escolar (ANA).

Esses conteúdos, tanto de peixes como de anfíbios, eu tentei trazer muito para a realidade deles, para o dia-a-dia, entendeu? (MARIA).

Já tive outra aula também no Ensino fundamental que foi sobre misturas homogêneas, e eu já tinha visto também que tinha um modelo didático que a gente levava as misturas para a escola e as crianças mesmo faziam, então eu levei e foi bem interessante essa aula (JASMINE).

No estágio II trabalhei plantas, mas também sobre fungos e vírus. Sempre procurava buscar coisas interessantes em artigos científicos, mas sempre tomava o cuidado de explicar de formas simples, trazendo sempre para o contexto dos alunos (ROSE).

A internet é fundamental, a meu ver, porque lá tem muito conteúdo já remodelado, com linguagens próprias de cada série e faixa etária. Quero dizer, que você pode encontrar o conteúdo de forma mais simples, principalmente em sites educativos. Eu buscava nesses sites, remodelava o conteúdo de acordo com a minha aula, então eu adaptava o conteúdo (BRUNO).

Cada um dos excertos reflete um aspecto interessante do processo de transformação pedagógica do conteúdo específico, mas destacam-se alguns relatos. Na fala de Ana, vê-se uma preocupação com o contexto vivido pelos estudantes, a sensibilidade de perceber que os alunos haviam enfrentado a dificuldade do estudo remoto em virtude da pandemia do novo coronavírus e que tudo isso trouxe consequências para a aprendizagem e o ritmo de estudo. De mesmo modo, Jasmine e Rose destacam a importância de que esta resignificação do conteúdo não perca de vista o contexto onde se inserem os estudantes. Já Bruno resolveu defender a importância da internet, de sites educativos, vídeo-aulas de professores, para encontrar uma maneira de reconstruir o conteúdo para seus alunos de forma mais acessível.

A preocupação com o contexto social discente e as implicações desse contexto na discussão do conteúdo específico de Biologia foi uma presença constante nas discussões dos licenciandos. Ao formularem o conteúdo de suas aulas, utilizavam a realidade do seu público para tornar a aula mais significativa, conforme narram:

Em todos os estágios e conteúdos, tentei trazer para a realidade deles, essa foi minha forma de trabalhar o conteúdo (MARIA).

A nossa primeira aula foi sobre a degradação do solo, então a gente relacionou com nosso cotidiano, pegou uma imagem lá do Bambaê [restaurante local às margens do Rio Preguiças, importante rio da cidade de Barreirinhas], lá da Boa Vista [bairro da cidade de Barreirinhas], onde aquele solo está sofrendo degradação, então a gente trouxe um conteúdo que estava bem próximo deles (JASMINE).

Tive que preparar uma aula sobre espécies invasoras. Explorei bastante a situação de Barreirinhas, porque aqui existem muitos casos disso. Então, adaptei o conteúdo, e quando chegava em espécies invasoras conhecidas deles, eu trazia fotos daqui da cidade mesmo (ROSE).

Tentei aproximar o conteúdo da realidade deles, trazendo doenças e anomalias causadas por alguma falha no funcionamento do DNA. Foi muito legal e interessante, porque eles ficaram muito curiosos e faziam muitas perguntas (BRUNO).

A disponibilidade de material para a consulta foi um aspecto evidenciado em alguns relatos, observando os estudantes uma dificuldade na construção do conteúdo que seria trabalhado com as turmas. Aqui se reforça a premência, já defendida neste trabalho, do espaço do estágio ser necessariamente coletivo com professores mais experientes, inclusive no processo de planejamento das aulas.

No estágio III, trabalhamos sobre Tópicos Ambientais, em uma turma do Técnico, do terceiro ano. Era um conteúdo técnico, específico e limitado, é bem difícil de achar, isso me deixou super estressada e assustada (ROSE).

Era um conteúdo muito específico, trabalhei Avaliação de Impactos Ambientais, e foi horrível, porque era pouca coisa que eu encontrava. Além disso, fiquei preocupado que ficasse enfadonho para os alunos, então no meu planejamento, busquei em sites e em vídeo-aulas no youtube uma forma de adaptar a linguagem de um conteúdo complexo para uma mais fácil e ter uma aula mais dinâmica. Eu tive um bom resultado (BRUNO).

Nas falas dos estagiários, evidenciamos a dificuldade que tiveram com o conteúdo específico de disciplinas técnicas, e como o medo de trabalhar tais temáticas gerou insegurança e preocupação. Na fala de Bruno, ele expressa o medo da aula se tornar enfadonha por conta da complexidade do conteúdo técnico, mas que ao remodelar o assunto e sua linguagem deixou a aula mais dinâmica.

Segundo Shulman (1986) aqui se enquadram todas as formas de representação, exemplos, dinâmicas, tópicos que tornem fácil a compreensão do conteúdo. Ao se analisar as experiências dos estagiários por meio do modelo de Shulman, a próxima etapa diz respeito ao ensino, **instrução**, e aqui a presença de recursos didáticos foi unânime para todos os cinco participantes.

Eu comecei com células, e falando sobre célula... Eu sempre trazia recursos didáticos para eles tipo a célula animal, a célula vegetal né, a Procariontes e trazendo os recursos didáticos e associando esses recursos à realidade dos alunos né, trabalhei muito com jogos didáticos... (ANA).

Não sabia ainda um método melhor para eles, mas através dessa aula eu vi que o melhor método era realmente levar algo que eles pudessem olhar eu explicando (MARIA).

Então eu achei um modelo didático que era, um recurso didático na verdade, que era uma caixa... uma caixa misteriosa, coloquei vários objetos dentro dessa caixa e relacionei com o tema da aula né, porque o método científico tem o passo a passo do que uma pesquisa deve conter (JASMINE).

Eu sempre levava materiais, e nessa regência eu levei organismos vivos das briófitas para que eles observassem as estruturas. Foi uma aula muito especial para mim (ROSE).

O Uso de recursos didáticos ajudou bastante a fazer a adaptação desse conteúdo. Às vezes, eu usava só o slide mesmo. Mais o modo de conduzir a aula, eu adotava uma linguagem mais próxima da deles (BRUNO).

O uso de recursos didáticos aqui, sejam maquetes, slides, jogos (lúdico) em sala de aula, foram utilizados como ferramentas para tornar as aulas mais dinâmicas, o assunto mais simples e de fácil compreensão, e também em uma tentativa de se afastar de aulas tradicionais, o que era orientado pela instituição de ensino. No relato de Bruno, a ressalva para o fato de que adotava uma linguagem mais próxima de seus alunos, o que também o ajudava a ter resultados positivos ao mediar um conteúdo.

No estágio demarcado por Shulman como avaliação, abordando os meios dos professores de validarem suas aulas, bem como se seus alunos realmente aprenderam o conteúdo, ressaltamos os seguintes relatos:

Estudo de caso! Essa metodologia para ver como eles avaliariam os impactos da implementação dessa agroindústria no ambiente. Essa foi uma aula que me deu um feedback, de que eles tinham apreendido o conteúdo, porque eu tive um resultado positivo (BRUNO).

A gente organizou a aula para acontecer de uma maneira em que eles apresentassem propostas de projetos (ROSE).

A gente também aplicou uma atividade, foi um Quiz, com perguntas e respostas e eu acho que eles prestaram bastante atenção na aula, porque eles souberam responder tudinho (JASMINE).

Nessa terceira aula a gente já pediu para que eles produzissem materiais didáticos através de biscuit sobre o sistema reprodutor... (MARIA).

Jogos, muito jogos, recursos para eles fabricarem dentro da sala, seminário, sala de aula invertida, e prova (ANA).

Percebe-se através dos excertos, as mais variadas atividades de avaliações possíveis, desde jogos em formato de quiz, estudo de caso, seminários, projetos de intervenção, etc. Todos pensados como ferramenta de avaliação de suas próprias práticas docentes. Na maioria dos casos, os participantes relataram resultados positivos. Na fala de Ana a seguir, ela faz uma crítica às provas como

métodos de avaliação “*se fosse por mim eu retirava a prova e fazia algo mais dinâmico, mais didático, para que os alunos pudessem se desenvolver melhor*” (ANA).

Na defesa de Ana, a prova é uma ferramenta de avaliação tradicional que não contempla os requisitos de uma avaliação satisfatória e integral da aprendizagem discente, e se não fosse uma exigência da instituição onde ela realizava o estágio, teria substituído por outro meio avaliativo.

A última etapa proposta por Shulman (1987) é a reflexão sobre a prática docente, no caso específico desta pesquisa, os licenciandos foram convidados a refletir sobre o processo de ressignificação do conteúdo biológico para o ensino na educação básica. Todo este processo de ressignificação perpassa por condicionantes que foram incentivos ou desafios ao processo de desenvolvimento profissional docente dos licenciandos. Podemos destacar vários que foram levantados e discutidos neste trabalho: (i) a presença de um profissional mais experiente (da escola e da universidade) para apoiar o professor em formação; (ii) o desenvolvimento de metodologias de ensino; (iii) a insegurança e nervosismo; (iv) as raízes profundas do ensino tradicional em funcionamento nas instituições de ensino; (v) a disponibilidade de material de apoio com adaptações para os níveis de ensino atendidos no estágio; (vi) a ausência de momentos práticos antes das disciplinas de estágio supervisionado.

A análise dos resultados desta categoria permite a defesa de que o estágio é um necessário espaço-tempo para a aprendizagem docente, subsidiando condições para a reflexão na/sobre a prática o que pode contribuir para o processo de ressignificação do conteúdo com vistas à realidade escolar, o que Shulman (1987) denomina como *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. É válido reforçar, no entanto, que os pontos asseverados como desafios, narrados pelos licenciandos, devem ser refletidos nos diferentes espaços de formação inicial para permitir uma aproximação cada vez maior dos estágios com sua finalidade máxima: a preparação para o exercício docente por meio da prática assistida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado se configura como uma importante ferramenta na formação docente por possibilitar a integração entre teoria e prática, promovendo a compreensão acerca da realidade escolar e dos muitos desafios da prática docente, fazendo com que os estudantes consigam construir sua identidade profissional. A importância do Estágio Supervisionado também se estende ao desenvolvimento do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* por parte dos Licenciandos, permitindo que, ao vivenciar a prática antecipada, os estudantes possam remodelar e construir sua prática pedagógica ao mesmo tempo em que permite a reflexão crítica sobre a mesma.

Assim, investigamos as premissas de formação emergidas no Estágio Supervisionado, analisando suas implicações para o desenvolvimento do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* de Biologia. Os resultados apresentados expressam que o estágio supervisionado permite a emergência de premissas formativas como: i. formação crítica sobre a realidade escolar; ii. o trabalho colaborativo e a interlocução docente e iii. o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados ao conteúdo biológico, ao contexto dos alunos e aos processos de reelaborações pedagógicas necessários para ensiná-lo. Tudo isso implica que o estágio supervisionado é um importante tempo/espaço para o desenvolvimento do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*.

Os resultados apresentados por essa pesquisa indicam ainda a importância da aproximação dos estagiários com a experiência profissional de professores supervisores/orientadores durante o estágio, e como essa relação influencia diretamente na prática pedagógica dos estudantes. Do mesmo modo, chama-se atenção para os espaços de prática onde os estágios são realizados, já que são os responsáveis por auxiliar os estagiários a desenvolverem saberes e conhecimentos oriundos do contato com um espaço formativo e social.

No estágio supervisionado os Licenciandos constroem sua prática docente, desenvolvem sua autonomia, realizam ajustes em suas metodologias para adaptá-las à conteúdos como: zoologia, botânica, citologia, genética, ecologia e, a partir disso, refletirem sobre sua prática. Um encaminhamento possível desta pesquisa, ancorado nas defesas realizadas pelos entrevistados é a compreensão de que as Licenciaturas devem ofertar condições de acesso ao contexto escolar predecessoras das disciplinas de estágio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 281-295, 2007.
- ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção no original no D.O.U., de 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escoladegestoresdaeducacaobasica/323secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDEZ, Carmen. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências**, 8., 2011, p. 1-12.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, v. 1, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 51-69.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Porto Editora, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano, v. 3, p. 15-19, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Ed. 2017.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 1009-1034, 2013.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, Lee. Aqueles que entendem: Crescimento do conhecimento no ensino. **Pesquisador Educacional**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: Fundamentos da nova reforma. **Revisão Educacional de Harvard**, v. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. **Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**. Anais..., Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eduardo Santos de Sousa¹

Jonas Brito dos Santos²

Livia Jânia de Matos Silva³

Mágela Viegas Cardoso⁴

Reinaldo Feio Lima⁵

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é umas das etapas curriculares na formação de professores, especialmente no contexto da educação especial, em que o desenvolvimento de habilidades e competências específicas se torna imprescindível para a atuação em sala de aula e suas práticas, que são complementares e notáveis para a formação docente. Práticas desenvolvidas no estágio promovem o desenvolvimento para a atuação e o equilíbrio entre a teoria e a prática, pois, de acordo com Silva e Oliveira (2021, p.446), o Estágio Supervisionado para a Licenciatura em matemática “não só pode, mas influencia frequentemente a prática dos recém-egressos, a partir das memórias, relações e afetos construídos durante o Estágio”, corroborando o autor Milanesi et. al. (2008, p. 141) ao referir que

a função principal da prática pedagógica é a de desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Essa prática deve estar pautada numa aliança entre educador e educando com um único objetivo, a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, devendo, portanto, ambos exercer uma ação de aliados.

1 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, edusantos12558@gmail.com.

2 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, jonasbritto2001@gmail.com.

3 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, livia.silva@abaetetuba.ufpa.br.

4 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, magelacardoso2001@gmail.com.

5 Doutor em Educação (UFBA), Faculdade Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) - UFPA, reinaldo.lima@ufpa.br.

O Estágio Supervisionado II, voltado para a Educação Especial, oferece aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar na prática os desafios, as possibilidades e as necessidades do ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo principal observar e participar das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo. Além disso, aborda a importância da colaboração entre professores, equipe escolar e famílias, bem como o papel do estagiário como agente ativo no processo para a Educação Inclusiva, pois

o princípio que rege este Marco de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas, crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (...) No contexto deste Marco de Ação, o termo “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e a todos os jovens cujas necessidades decorrem de sua condição de deficiência ou de suas dificuldades de aprendizagem (...). As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências graves. Há um consenso cada vez maior de que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos educativos elaborados para a maioria dos meninos e das meninas. Essa ideia levou ao conceito de escola inclusiva. (Marchesi, 2004, p. 27)

O campo da educação especial demanda um olhar atento e sensível para as singularidades de cada aluno, exigindo do educador uma postura flexível e investigativa. Portanto, este capítulo também reflete sobre os desafios encontrados durante o estágio, como a falta de recursos materiais e humanos, e as estratégias utilizadas para superá-los, sempre visando garantir o direito à educação para todos os estudantes, conforme preconizado pela legislação brasileira e pelos princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, no contexto de políticas públicas brasileiras, o art. 112, inciso X, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, alude a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

A partir dessas experiências, pretende-se proporcionar uma compreensão mais profunda sobre a prática docente na educação especial e contribuir para a formação de professores mais conscientes e preparados para atuar nesse importante campo da educação. O presente trabalho está organizado em: Introdução, Metodologia, Relato de Experiência, Resultados e Discussões e Considerações Finais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste relato baseia-se nos princípios da Educação Inclusiva, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que enfatizam o direito de todos os alunos à educação de qualidade, independentemente de suas condições (Brasil, 1996; 2008). Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo que visa à formação de cidadãos críticos e participativos, respeitando a diversidade e promovendo a equidade.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, permitindo uma análise detalhada das práticas educativas em contexto. Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa oferece uma visão ampla e interpretativa dos fenômenos, sendo apropriada para entender as interações e complexidades das práticas inclusivas. A coleta de dados se deu por meio de Observação Participativa, pelo acompanhamento das aulas e atividades dos professores, registrando os métodos utilizados e as interações entre alunos e educadores. Segundo Angrosino e Perez (2004), a observação participativa possibilita ao pesquisador captar as sutilezas e dinâmicas presentes nas interações cotidianas, enriquecendo a análise de dados.

Além disso, foram realizadas entrevistas e conversas informais com os professores especialistas, discutindo as estratégias de ensino, os desafios enfrentados e as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Gil (2002) ressalta que entrevistas informais permitem maior flexibilidade e naturalidade, incentivando os participantes a compartilharem suas percepções de maneira espontânea.

A reflexão crítica foi um componente fundamental da metodologia, possibilitando aos estagiários questionar e avaliar suas experiências, bem como considerar como poderiam contribuir para um ambiente mais inclusivo. Essa reflexão foi realizada em encontros regulares, em que os estagiários discutiram suas observações e aprenderam com as experiências dos professores, o que promoveu um ambiente de colaboração e troca de saberes (Zeichner, 1993). A metodologia adotada neste relato de experiência permitiu uma compreensão aprofundada das práticas da Educação Especial na escola, contribuindo para a formação dos estagiários e para a promoção da Educação Inclusiva.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Com o desenvolvimento a campo que iniciou no dia 10 de setembro de 2024, o Estágio Supervisionado II, com direcionamento para a sala do Multifuncional onde aconteceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apresentação dos professores que atuam naquele espaço, foi um momento importante para o convívio com todos os agentes da Educação Especial e Inclusiva. Tal percepção se dá através das atividades desenvolvidas dentro deste campo, com o intuito de interagir com o aluno e suas especificidades criando meios para que o professor, em sala de aula, possa adequar e interceptar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Assim, os professores da sala do Multifuncional elaboram toda a documentação com propostas de práticas inclusivas, que é direcionada para a direção da escola e em seguida para os professores. Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014, p. 345), a proposta de inclusão é uma mudança na atuação do professor, ao conduzir práticas inovadoras direcionadas aos alunos, e este possa elaborar materiais que envolvam ações e habilidades, a fim de tornar sua aula dinâmica e intuitiva para a educação dos jovens.

Essas atitudes foram percebidas logo no primeiro contato com os professores, que explicaram as formas e métodos de trabalhar com estudantes, no atendimento na sala do Multifuncional, apresentadas de maneira positiva e desafiadora, e, ao mesmo tempo, promovendo a educação dos alunos. Assim, foi imediato o reforço de que o professor deva proporcionar educação de maneira igual para todos sem excluir, e evitando o preconceito, pois é um dever da escola e do professor garantir acesso à educação para os estudantes. De acordo com Galvão e Casimiro (2023, p.135), “o papel do professor vai além de entregar conteúdo, é também responsável por identificar as necessidades únicas dos alunos e ajustar a abordagem de ensino”, dado que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e estilo cognitivo, devendo estabelecer um ambiente inclusivo que permita a todos os alunos atingir seu potencial.

As atividades aplicadas durante o estágio, principalmente jogos recreativos como parte da educação aos alunos, auxiliam na coordenação motora, no raciocínio e nas linguagens, e outras que estavam sendo trabalhadas pelos professores conforme necessário, para garantir aos jovens uma interação com todos, como explicado por eles: os exercícios são colocados em prática e quando os alunos chegam ao local é o momento de realizar o que foi planejado.

Sendo assim, as observações que o estágio proporcionou com as práticas dos professores que atuam nessa área parece fácil quando se está apenas em observação, mas se mostra difícil na prática, porque exige uma atenção ainda maior, diferente dos alunos sem deficiência que não precisam de educação

especial, pois dentro do espaço são atendidos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Desafiador de Oposição (TOD) e Altas Habilidades (AH), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Intelectual (DI).

As primeiras atividades desenvolvidas foram conduzidas sob a supervisão da professora, o aluno atendido é matriculado no 7º ano da Escola Pedro Teixeira (Anexo 1), localizada no Rio Campompema, porém desenvolve atividades na escola SEDE. Esse aluno apresenta um quadro de Deficiência Intelectual (DI) e as atividades foram planejadas para estimular sua concentração e habilidades psicomotoras. A mesma consistiu na criação de um labirinto utilizando fita adesiva, sob a supervisão da professora. O processo de construção exigiu do aluno atenção aos detalhes e coordenação motora. Essa interação foi fundamental para desenvolver a confiança e a comunicação entre aluno e supervisor. Vygotsky (1997, p. x), ressalta que

o desenvolvimento cognitivo é um processo profundamente influenciado pela interação social. O aprendizado ocorre quando o indivíduo é exposto a trocas sociais que envolvem a comunicação e a colaboração com outros, permitindo a internalização de conhecimentos e habilidades que ele não desenvolveria de forma isolada. A interação entre pares, o apoio de indivíduos mais experientes e a participação ativa em atividades conjuntas são fundamentais para que o aprendizado e o desenvolvimento aconteçam.

Após essa experiência, inverteram-se os papéis: nós o orientamos enquanto ele tentava atravessar o labirinto, demonstrando grande concentração, memória e habilidade ao seguir nossos comandos. Para finalizar a dinâmica, decidimos trilhar o labirinto sem orientações, testando assim nossa memória fotográfica. Essa atividade proporcionou aprendizado e fortaleceu a relação entre aluno e professor.

A segunda dinâmica foi projetada para estimular habilidades como leitura, interpretação, agilidade e ritmo. Participaram dois alunos, criando um ambiente de competição saudável e motivadora. A atividade intitulada “Pense Rápido” consistiu em um jogo interativo, onde um aluno lia um comando de um livrinho e o outro precisava responder corretamente o mais rápido possível. De acordo com Coll (2005), atividades que desafiam a cognição e incentivam a rápida tomada de decisões ajudam no desenvolvimento de habilidades de interpretação e raciocínio em alunos com DI. O objetivo dessa atividade era testar o conhecimento dos alunos e desenvolver a rapidez de raciocínio e a capacidade de interpretar os comandos.

A terceira e última atividade envolveu um quebra-cabeça do alfabeto embaralhado, essa atividade foi realizada contra o tempo, cronometrada pela professora supervisora, em que o aluno deveria montar as letras na ordem correta o mais rápido que conseguisse. No início, ele avançou rapidamente, mas, em determinado momento, enfrentou dificuldades para lembrar a sequência

das letras, então a professora ofereceu dicas simples, mencionando nomes de animais que começavam com as letras esquecidas.

Ao concluir a montagem do alfabeto, relembramos ao aluno que no alfabeto existem vogais e consoantes. Em seguida, a professora pediu que ele desmontasse novamente o quebra-cabeça, mantendo a mesma ordem e verbalizando cada letra correspondente. Além disso, o uso de pistas verbais e a repetição da tarefa, onde o aluno desmontou e remontou o quebra-cabeça verbalizando as letras, está em consonância com Ferreira (2006), que defende a prática repetitiva e associativa como um método eficaz para reforçar a aprendizagem em alunos com DI. Essa atividade prática ajudou na memorização do alfabeto e expressão verbal, tornando o aprendizado dinâmico, sendo uma experiência que contribuirá para seu desenvolvimento.

Em alusão ao Dia Internacional da Língua de Sinais e, conseqüentemente, ao Dia Mundial do Tradutor e Intérprete de LIBRAS surgiu uma iniciativa dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em conjunto com a coordenação da escola – a gincana de LIBRAS. Este evento foi planejado com o objetivo de promover a inclusão e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) entre os alunos, visando à interação social e à sensibilização para a importância da comunicação com pessoas surdas.

A gincana ocorreu na sala de Recursos Multifuncionais, um espaço dedicado ao suporte de alunos com necessidades especiais. Participaram do evento turmas do 6º e 9º ano, além das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, com a divisão dos alunos em grupos de meninos e meninas. Durante a atividade, os professores do AEE conduziram a dinâmica, demonstrando os sinais em LIBRAS, enquanto os alunos tentavam adivinhar qual era o sinal apresentado. Para garantir uma comunicação eficaz e inclusiva, houve também a presença de uma tradutora e intérprete, que auxiliou um aluno surdo da 3ª série do Ensino Médio, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), “A LIBRAS não é apenas um recurso para facilitar a comunicação, mas também um direito linguístico das pessoas surdas, pois é a língua que permite o acesso ao conhecimento e à interação social”. Com base nisso, fica claro que o ensino de LIBRAS contribui para a comunicação com pessoas surdas e promove uma sociedade inclusiva e respeitosa, onde todos têm direito à expressão e ao entendimento. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar não se resume apenas à presença física do aluno com deficiência nas salas de aula, mas envolve a criação de oportunidades para que esses alunos participem ativamente do processo de ensino aprendizagem. A gincana incentivou a participação, a interação e a cooperação dos alunos.

Nesse mesmo sentido, Lima e Silva (2018) ressaltam que “Atividades que promovem a inclusão, como gincanas, jogos e eventos culturais, incentivam a empatia e a cooperação, elementos fundamentais para uma escola inclusiva”. Assim, a gincana foi mais do que um evento de aprendizado de LIBRAS, foi um momento de integração entre os alunos e de estímulo à empatia, ajudando a construir uma cultura escolar que valoriza a diversidade e o respeito. Dessa forma, a gincana de LIBRAS promoveu a aprendizagem da língua de sinais e contribuiu para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora, em que a diversidade é celebrada e todos os alunos têm a oportunidade de se expressar e de se conectar com seus colegas.

Outra atividade desenvolvida foi o torneio de xadrez, quando o professor supervisor sugeriu que fossem aplicados conceitos matemáticos para o torneio. Assim, começamos a busca por quais temas poderiam ser abordados e quais métodos de ensino facilitariam a compreensão dos alunos sobre a intersecção entre xadrez e matemática. De acordo com Santos e Melo, o xadrez é

considerado o segundo esporte mais praticado no mundo, ficando atrás apenas do futebol. Tem o poder de estimular a imaginação contribuindo para o desenvolvimento da memória e da capacidade de concentração, bem como da velocidade de raciocínio. O xadrez ainda tem o poder de promover a socialização entre as pessoas, é um esporte que ensina o jogador a aceitar a vitória e ou a derrota de modo que este as visualize não como sinônimo de sucesso e ou de fracasso (Santos; Melo, 2015, p. 66).

Após algumas pesquisas, identificamos que seria interessante trabalhar com o sistema de coordenadas cartesianas, números exponenciais, raciocínio de numeração crescente e geometria plana. Com esses conceitos em mente, preparamos uma aula utilizando o quadro da sala para desenhar um tabuleiro de xadrez dentro de um plano cartesiano. No eixo X, colocamos as letras A, B, C, D, E, F, G e H, e no eixo Y os números de 1 a 8, simulando, assim, o tabuleiro. Além disso, desenhamos as casas claras e escuras para que os alunos visualizassem melhor o jogo, aplicamos essa aula e logo percebemos a diferença de nível entre os alunos, já que alguns tinham maior domínio sobre os temas, enquanto outros nunca haviam sido expostos a eles.

Após explicar os conceitos desde a base, começando por pontos e retas, mostramos como quatro pontos formavam as casas do xadrez e, em seguida, associamos letras às peças do jogo: P para o peão, T para a torre, C para o cavalo, B para o bispo, Ra para a rainha e R para o rei. Após a explicação, fizemos perguntas sobre o plano cartesiano e as coordenadas para verificar a compreensão dos alunos. Dos nove participantes, oito acertaram, e quando perguntamos se já haviam visto algo assim no contexto do xadrez todos disseram que não.

Com o conteúdo abordado, seguimos para o torneio, sob a supervisão do professor, e organizamos as partidas de modo que cada vitória valesse 2 pontos, empates resultassem em 1 ponto para cada jogador e derrotas não somassem. Caso o aluno não participasse de nenhuma das quatro partidas, ele receberia 1 ponto. Dessa forma, o sistema de pontuação também envolvia conceitos matemáticos, demonstrando como a matemática permeava as regras do torneio. Essa experiência foi muito rica, pois permitiu que os estudantes aplicassem conceitos de matemática de forma prática, enquanto desenvolviam o pensamento crítico e estratégico por meio do xadrez. Percebemos como essa integração entre o jogo e os conceitos matemáticos estimulou o aprendizado e tornou o processo de ensino dinâmico e envolvente para todos nós.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação das atividades realizadas no Estágio Supervisionado II revela uma abordagem prática e interativa de ensino, que envolveu diferentes estratégias para promover o aprendizado e a inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A proposta de atividades adaptadas para alunos com necessidades específicas, como as desenvolvidas na sala de Recursos Multifuncionais, está em consonância com Rosin-Pinola e Del Prette (2014), que destacam a importância de práticas inclusivas que permitam ao professor ajustar sua metodologia para melhor atender os alunos. A observação e a participação nas atividades confirmam que ao personalizar o ensino os professores conseguem realizar práticas que envolvem habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos, construindo um ambiente de aprendizado dinâmico.

A primeira atividade, o labirinto guiado, aplicada com um aluno com Deficiência Intelectual (DI), foi desenvolvida para fortalecer a coordenação motora e a confiança, seguindo o entendimento de Vygotsky (1997) de que o desenvolvimento cognitivo é construído através da interação social. Essa atividade criou um espaço para o aluno desenvolver habilidades psicomotoras enquanto interagiu com o supervisor, facilitando a internalização de habilidades através de uma experiência prática.

Na atividade “Pense Rápido”, baseada nas sugestões de Coll (2005), o foco estava em desenvolver a agilidade mental e a capacidade interpretativa dos alunos. Ao expor os alunos a um ambiente competitivo, foi possível trabalhar a tomada rápida de decisões, o que auxilia no fortalecimento do raciocínio lógico e da interpretação. Essa atividade reforçou a importância de desafiar cognitivamente os alunos com Deficiência Intelectual, permitindo que eles se envolvessem em uma experiência de aprendizado que incentivava respostas rápidas e assertivas.

A dinâmica com o quebra-cabeça do alfabeto reforçou a memorização e o conhecimento sequencial do alfabeto, além de envolver práticas repetitivas

e associativas, conforme proposto por Ferreira (2006). Essa repetição, acompanhada de pistas verbais, foi essencial para consolidar o conhecimento e manter o aluno engajado. Observamos, ainda, que essa prática repetitiva e interativa ajudou na retenção das letras do alfabeto e na expressão verbal, criando uma experiência de aprendizado eficaz e ajustada às necessidades do aluno.

A gincana de Libras, realizada em homenagem ao Dia Internacional da Língua de Sinais, ofereceu aos alunos uma oportunidade de aprendizado inclusivo, promovendo a interação social e a sensibilização para a importância da comunicação com pessoas surdas. A atividade enfatizou o conceito de inclusão escolar, descrito por Mantoan (2003), como uma prática que vai além da simples presença física dos alunos com deficiência e envolve a criação de oportunidades de participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. A gincana permitiu que os alunos interagissem com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), fortalecendo o respeito à diversidade e à inclusão.

Por fim, a integração do xadrez com conceitos matemáticos, como coordenadas cartesianas e geometria, trouxe um valor educacional adicional ao torneio, estimulando o pensamento crítico e estratégico dos alunos, conforme Santos e Melo (2015). O xadrez se mostrou uma ferramenta eficaz para ensinar matemática de maneira prática e contextualizada, permitindo que os alunos aplicassem o conhecimento teórico em uma atividade interativa. Essa atividade reforçou a ideia de que a aprendizagem de matemática pode ser envolvente e acessível, quando vinculada a práticas significativas como o jogo.

Assim, todas as atividades promovidas no estágio reforçaram a ideia de uma educação inclusiva e acessível, onde o professor é essencial na adaptação e criação de métodos que beneficiem a aprendizagem de todos os alunos, conforme enfatizado por Galvão e Casimiro (2023). Esse envolvimento prático com os alunos e suas especificidades proporcionou uma experiência enriquecedora e essencial para o desenvolvimento profissional, destacando que o papel do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdo.

A prática possibilitou compreender que o professor deve identificar as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, e ajustar suas abordagens pedagógicas para criar um ambiente estimulante, onde todos os alunos se sintam capazes de participar ativamente do processo educativo. Esse contato direto evidencia que o docente precisa adotar práticas adaptativas, buscando constantemente estratégias que promovam a construção do conhecimento em conjunto, além de sensibilizar-se para as especificidades dos alunos com deficiência. Como destaca Vygotsky (1997), a interação social e a colaboração são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, o que reforça a importância de um ambiente educativo que estimule as trocas e permita que os alunos alcancem seu potencial com apoio e empatia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que as experiências que visam realizar apresentações neste acervo, na perspectiva Inclusiva dos estudantes das escolas públicas da rede ensino, abordaram diretamente a inclusão destes alunos dentro do ambiente escolar, pois promover tal ação é garantir aos estudantes o acesso à educação. Assim, a formação dos professores, seja inicial ou continuada, deve estar entrelaçada à perspectiva Inclusiva, com práticas e experiências que possam impor aos futuros docentes uma percepção de como é trabalhar com a Educação Especial, porque é dever do professor, da escola, da família e da sociedade garantir que todos se sintam incluídos dentro dos espaços com adaptações, e interligados aos seus direitos de estarem dentro dos ambientes públicos ou privados.

Logo, as vivências abordadas, que foram realizadas com as atividades na sala de Recursos Multifuncionais, são essenciais para o processo de formação na concepção dos professores com a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, já que é importante elaborar atividades e conteúdos adaptados aos alunos, com objetivo de desenvolver meios de integrá-los em sala de aula. Portanto, o papel do professor é educar e moldar o trabalho com os estudantes, oportunizando a eles pensar, criticar e refletir sobre a execução de cada exercício desenvolvido, pois é fundamental a participação de todos no processo integrativo, reduzindo, assim, o preconceito com os jovens estudantes deficientes.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa instigar novas concepções a outras pessoas, que já exercem atividades como professores ou futuros educadores, na perspectiva da Educação Especial, visando garantir a inclusão social dos estudantes juntamente com uma pesquisa em metodologias de trabalhos sobre práticas educacionais ao trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para refletir ações e procedimentos que são os grandes passos para avançar no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANGROSINHO, M. V., & PEREZ, K. A. Reavaliando a Observação Participante: Implicações para a Pesquisa Qualitativa em Educação. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERREIRA, L. F. **Educação especial e inclusão escolar: fundamentos históricos e teóricos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL (Owl Journal) -Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023. Disponível em: v. 1 n. 2 (2023): Edição Trimestral - julho/agosto/setembro (fluxo contínuo) | Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO Acesso em: 14 out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, M. M.; SILVA, L. S. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem**. Curitiba/PR: Appris, 2018.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESE, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESE, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação 3: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. Cap. 1 e 2.

MILANESI, Irton et al. **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres-MT: UNEMAT, 2008.

NGROSINO, M. V. Observação participante: implicações para a pesquisa qualitativa em educação. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014. Disponível em: SciELO - Revista Brasileira de Educação Especial, Volume: 20, Número: 3, Publicado: 2014 Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, A. M.; MELO, A. S. A. S. Os benefícios do xadrez como ferramenta pedagógica complementar no processo de ensino-aprendizagem do Centro Educacional e Vivência. *In: Revista Educação*, v. 8. p. 63-69, 2015. Disponível em: <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view/3479/3066>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Ulisses Dias da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. Relações e habilidades desenvolvidas no estágio supervisionado e sua importância para professores de matemática em início de carreira. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 72, p. 431-449, 2022. Disponível em: scielo.br/j/bolema/a/twRvDnHJ8swLxQ7Q3tjXvCb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

PERCURSOS LITERÁRIOS: UMA ANÁLISE DA RECEPTIVIDADE DOS ALUNOS COM A LITERATURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisca Júlia da Silva Soares¹

Jenicélia Duarte da Silva²

1. INTRODUÇÃO

O Estágio é o espaço essencial no processo de formação profissional. É construído um exercício que permite ao estudante vivenciar o que foi aprendido dentro da Universidade; a prática das teorias estudadas tem como objetivo a integração das várias disciplinas que constroem o currículo acadêmico. Promovendo uma unidade estrutural que exercita as teorias consistentes e auxiliares para a formação, o estágio é a promoção dos estudos teóricos que embasam a graduação. O estagiário tem por objetivo perceber as distinções do mundo organizado e disciplinado existente dentro da faculdade, com suas normas e construções teóricas e o espaço adaptado do mercado de trabalho, preenchidos de situações, por vezes problemáticas, que necessitam de conhecimentos científicos, emocionais, sociais, etc. Assim, observa-se como o papel do estágio volta-se a um conjunto em que a atuação surge por meio da adição de teoria e prática, e que principalmente em sua fórmula necessita do conhecimento social para se estabelecer.

Na prática, é possível observar como os métodos e estratégias são aplicados de acordo com as adversidades encontradas, ou seja, o confronto entre a realidade e a teoria. Espera-se que os futuros profissionais estejam estimulados e preparados para atuar em sua formação permanente. No caso da formação profissional em licenciatura, é preciso uma série de aplicações, mudanças estratégicas de acordo com os movimentos sociais e de conhecimentos apresentados pelo aluno e seu grupo de estudo em sala de aula. Além de, após os problemas sanitários e de saúde enfrentados, o professor depara-se com um

1 Mestranda pelo programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, frjulias08@gmail.com.

2 Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, duartejenicelia@gmail.com.

novo modelo de ensino presencial, pós-covid 19, sendo crucial extrapolar as técnicas de concentração e formação nos conteúdos aplicados e formar um método eficaz que auxilie no ensino-aprendizagem do adolescente.

Tendo em vista os aspectos apresentados, o estágio supervisionado IV, estágio de prática em Ensino Médio, constrói uma relação pessoal, simbólica e profissional importante para o graduado. Este relatório objetiva, assim, mostrar como foram planejados os exercícios, bem como a seleção dos textos e exercícios para atuação em sala de aula. Sendo assim, este relatório se desdobra em primeiro momento nos fundamentos teóricos que foram abordados durante o curso de letras, desde as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, que demonstram ser essenciais para a formação conteudística, e a disciplina de Estágio Supervisionado IV, que objetiva uma inovação e a necessidade de se repensar a maneira em que o ensino de língua e da literatura é abordado. Em sua última parte, são descritas a organização e a estrutura do corpo docente, e a atuação enquanto estagiária na respectiva turma, a descrição dos exercícios ministrados na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras. Por fim, são apresentados as referências e os anexos.

2. DESENVOLVIMENTO

A metodologia aplicada foi a do ensino orientado, em que ocorre troca entre envolvimento e comprometimento, sendo cruciais três ações: planejamento, preparação e aplicação como a base de uma caminhada direcionada a conquistas. O planejamento possui objetivos próprios e especificidades, que juntam tamanha diversidade de conteúdos e necessidade de acompanhamento da apresentação e absorção dos mesmos, além de definir prioridades de acordo com o que é expressivo e costumeiro, oportunizando o estudo estratégico, a concentração necessária, otimização e maximização dos resultados.

O conteúdo a ser apresentado em sala foi organizado de modo que o estudante tivesse contato com o conteúdo geral e trabalhasse em grupo questões associadas, desenvolvendo as competências para o aprendizado com alta performance. A aplicação ocorreu na prática com questões de provas, analisando o aprendizado, e nas correções discutidas em sala. A aplicação ocorreu para possibilitar o desenvolvimento de habilidades, ao errar e corrigir os erros para conquistar a resiliência na prova e conseqüentemente a aprovação.

2.1 Relato de experiência

Os cursinhos populares aparecem no Brasil na década de 1950, obtendo um crescimento expressivo a partir dos anos de 1990, por intercessão de movimentos comunitários, com envolvimento de várias figuras sociais, em grande parte professores de instituições públicas e estudantes universitários que atuaram nos gestos sociais defendendo a democratização da educação no Brasil.

A relevância de ofertar um cursinho preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio é discutida por Da Silva Souza (2021) no que diz respeito à democratização do acesso à universidade, servindo como base teórica para o estágio realizado. O teórico indica os problemas de acesso ao ensino superior de jovens e adolescentes que finalizaram o Ensino Médio. Esses estudantes veem seu vínculo com a escola se dissipando e, em grande parte, não possuem condições de se instalar em um curso superior, e consequentemente envolver-se em um curso preparatório pago. A partir dessas questões, os “cursinhos pré-vestibulares populares constituem, hoje, a via de acesso mais utilizada por grande parte dos indivíduos das classes populares que ingressaram na universidade” (Souza, 2009, p. 3).

Na cidade de Cajazeiras e cidades vizinhas, os alunos que estão em fase de conclusão do ensino médio ou concluintes possuem a chance de participar de um cursinho preparatório para ingresso no ensino superior por meio do Programa Pré-Vestibular Solidário (PVS), da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC). Este projeto demonstra que a universidade socialmente se compromete em ofertar uma educação qualificada para a comunidade inserida na cidade e também nas cidades vizinhas. O PVS oportuniza aos interessados em ingressar na universidade o aproveitamento de um espaço de conhecimentos e revisão de conteúdos, objetivando maior qualidade de aprendizagem para o preparatório para vestibulares. O ambiente é também um local em que a coletividade oportuniza a socialização dos conhecimentos e construção de subjetividades. Bacchetto (2003) explica que isso ocorre pois os cursinhos populares simbolizam espaços agradáveis para estudar e se envolver nas experiências sociais, com colegas e professores.

O Pré-vestibular Solidário (PVS) em Cajazeiras-PB só foi possível por meio do incentivo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, que por meio da Coordenação Geral de Extensão, a partir de suas atribuições legais e em conformidade com a Resolução 04/2009, da Câmara Superior de Pesquisa e Extensão, criou o edital e tornou possível que os extensionistas da UFCG – servidores docentes e técnico-administrativos de nível superior - disponibilizassem propostas de Projetos e Programas para a vigência do PROBEX 2022.

Objetivando dissipar a desigualdade do acesso ao ensino superior público e gratuito, o PVS volta-se para alunos que provêm de escolas públicas e de baixa renda, não possuindo condições financeiras de arcar com um pré-vestibular particular. Camargo (2009) auxilia a compreender a diferença entre os cursos pré-vestibulares privados e públicos. O objetivo dos cursos particulares constrói-se com base na revisão dos conteúdos estudados no Ensino Médio, e visando a promoção de um rendimento alto dos estudantes em exames de vestibulares, enquanto que no cursinho popular a revisão dos conteúdos não possui competência suficiente para promover a aprovação do vestibular. Isso surge em decorrência do ensino faltante, o qual é ofertado para os estudantes de escola pública e que, em maior parte, possui uma alta defasagem nos conteúdos básicos. Assim, as aulas do cursinho público necessitam retomar consideravelmente os conteúdos da Educação Básica, que foram apresentados aos alunos pela primeira vez em ensino médio e fundamental, o que estabelece um desafio imenso aos responsáveis pelas disciplinas e aos interessados em aprender.

2.2 Projeto pré-vestibular solidário

O Projeto Pré-Vestibular Solidário da Escola Técnica de Saúde Pública, da Universidade Federal de Campina Grande, é um movimento social de educação popular que se responsabiliza em desenvolver atividades direcionadas à educação de jovens de escolas públicas. Também objetiva desenvolver estudos e práticas de aperfeiçoamento na organização de cursinhos populares pré-universitários, bem como em sua eficácia.

2.3 A disciplina de literatura no contexto do pré-vestibular solidário

Durante o estágio realizado para ensino de Literatura com alunos do pré-vestibular, da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras, com alunos na faixa etária entre 17 e 30 anos, foi apresentada a Literatura Brasileira e sua formação, bem como a aplicação dessa disciplina. Por serem poucos encontros, buscou-se contemplar os principais conteúdos cobrados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como: Interpretação de texto, Escolas literárias, Figuras de linguagem, Funções de linguagem e Gêneros literários.

Foram encontradas algumas dificuldades, contudo é crucial introduzir a literatura para os alunos, utilizando dos escritos de William Roberto Cereja: A introdução da história da literatura nos programas escolares, no século XIX, rompeu com a milenar tradição clássico-humanista de ensino, centrada nos estudos da retórica e da poética e há mais de 150 anos vem orientando os estudos de literatura na escola (Cereja, 2004, p.195).

Ao entender como é crucial o ensino de Literatura para alunos presentes no ensino médio ou já concluintes, o objetivo do trabalho é validar o processo de execução do ensino no curso pré-vestibular. O ensino de literatura por vezes é falho, inicialmente, por meio do progresso da leitura, objetivando que o aluno se transforme em um leitor capacitado para ler textos literários. Ademais, a literatura detém de discurso, objeto artístico, obtendo uma dimensão comunicativa, que produz interação, como também em sua dimensão histórica, social e ideológica.

As aulas tiveram início no dia 04 de julho de 2022; inicialmente, houve um momento de acolhimento e recepção dos participantes. As aulas de literatura eram ministradas às terças-feiras. Na primeira aula, dia 05 de julho de 2022, foi o primeiro contato com a turma, realizou-se uma breve apresentação, manifestando os seus objetivos e expectativas; logo após, foram apresentados a disciplina e o cronograma.

De acordo com o cronograma e o julgado importante para o desenvolvimento da disciplina, fez-se necessário partir do contato com o texto e, conseqüentemente, o seu entendimento, para só assim adentrar propriamente nos textos literários. Logo, a primeira aula foi destinada a trabalhar sobre Leitura e Interpretação de Textos, na qual foram discutidos métodos e estratégias de interpretação e compreensão de textos; recorreu-se aos textos e modos de leituras eficazes que auxiliassem no processo de interpretação, além da orientação no desenvolvimento de habilidades de leitura, principalmente a leitura visual, imagética entre outras para que, além de ler, pudessem inferir as suas possíveis análises e interpretações. Vale ressaltar que esse olhar interpretativo é um dos maiores recursos elencados nos pré-vestibulares, principalmente no ENEM, que já possui um caráter interdisciplinar.

Após discussão dos métodos de leitura, iniciou-se o conteúdo das escolas literárias, que foram apresentadas a cada aula seguinte, sendo 11 escolas literárias: quinhentismo, barroco, arcadismo, romantismo, realismo, naturalismo, parnasianismo, simbolismo, pré-modernismo, modernismo e movimento contemporâneo.

Partindo propriamente para a literatura, para introduzir os alunos ao universo literário, foi apresentada uma série de obras da literatura mundial, como *Madame Bovary*, romance francês de Gustave Flaubert em que é ressaltada a figura da mulher e que marca o início do realismo francês. Para reforçar o papel da figura feminina na obra foi apresentada *Anna Karenina*, obra de Liev Tolstói, em que uma mulher casada destrói sua vida em comunhão para viver um amor. Além dessas obras, foi discutida a formação da literatura inglesa, com *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, assim como foi apresentada a literatura portuguesa, com obras de Eça de Queiroz.

Para reforçar a literatura brasileira e sua relevância para a sociedade e cultura, foram apresentadas obras de grandes escritores como José de Alencar, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Hilda Hilst. Podemos destacar e aprimorar os conhecimentos acerca da literatura e seus responsáveis de escrita e propagação. Curiosamente e cuidadosamente foram levadas as obras físicas conforme as escolas literárias abordadas na aula para que os alunos pudessem ter esse contato com a obra.

Antes de partir para as escolas literárias brasileiras, tendo em vista que não seria possível trabalhar a literatura portuguesa por questões de tempo, fez-se necessário introduzir sobre a era medieval, ou seja, escolas literárias portuguesas que estavam inseridas nesse contexto: Trovadorismo, Humanismo e Renascimento, já que é a partir do Renascimento, na era clássica, que surge propriamente a literatura brasileira; conseqüentemente, no decorrer das aulas, manteve-se o cuidado em estabelecer uma ponte entre a literatura portuguesa e a brasileira, citando os principais autores que se destacaram na literatura portuguesa durante o Romantismo.

As três primeiras escolas literárias brasileiras (Quinhentismo, Barroco e Arcadismo) compõem a Era Colonial; em cada aula era apresentado o conteúdo e discutido o contexto em que se manifestou a escola literária, a formação e caracterização da escrita literária dos autores da época e, a partir do próprio texto literário, foram apresentados os autores em destaque.

No Quinhentismo, são apresentadas a visão, as ambições e as intenções do homem europeu mercantilista que procura riqueza em novas terras, sendo crucial trabalhar com imagens de cartas e textos descritivos que circulavam na época; neste caso, a carta do descobrimento de Pero Vaz de Caminha; os diálogos de Padre Manuel da Nóbrega entre outros.

No Barroco, mesmo sob influência da literatura Europeia, foram produzidos em terras tupiniquins os movimentos literários no período colonial, o qual se destacou por grandes batalhas religiosas que movimentaram a sociedade e suas lacunas, trazendo consigo grandes nomes como Gregório de Matos, que apresentou seus escritos em poesia; por meio de livros a turma conheceu sua obra.

No Arcadismo, foram apresentadas músicas que retratavam o período, o que combinou com os aspectos da própria escola, que é um período que retoma a simplicidade do Classicismo; um dos principais autores desse período foi Tomás Antônio Gonzaga, com a obra *Marília de Dirceu*.

Após a Era Colonial, em 1808, chega a Corte Portuguesa e inicia-se um período de transição, que passa pela Proclamação da Independência, em 1822, e é encerrado em 1836, no início da fase literária que perdura até hoje, a Era Nacional. As nove escolas seguintes: Romantismo, Realismo, Naturalismo,

Parnasianismo, Simbolismo, Pré-modernismo, Modernismo e Contemporâneo foram elencadas em sala de aula no mesmo modelo das três primeiras, sendo trabalhadas conforme o seu contexto histórico, as temáticas abordadas, características e autores. Além disso, foram utilizados imagens, mapas mentais, vídeos, resumo de filmes, indicação de séries, músicas, etc. Necessariamente, ocorreu a discussão das temáticas e características presentes nas obras literárias, bem como o uso recorrente dos livros físicos para os alunos terem contato e serem provocados quanto ao seu desejo de leitura.

O Romantismo se apresenta de forma exacerbada, uma das escolas mais extensas e com caráter subjetivo, pois está focada nas emoções, no pensamento, ou seja, no próprio eu. A escola romântica aborda temas amorosos, nacionalistas, mas sempre nessa perspectiva amorosa, dramática ou sofrida. Por ser uma das escolas mais extensas, foi então dividida em três fases/gerações: Nacionalista/Indianista; Ultrarromântica; Social Condoreira.

Na fase nacionalista/indianista o foco principal era a exaltação da pátria, o amor impossível, o índio. Um dos principais autores dessa geração é Antônio Gonçalves Dias com sua obra *Canção de Exílio*. A geração ultrarromântica, considerada como “mal do século”, possui um caráter egoísta, aprofundamento do eu lírico para si mesmo, fuga da realidade e, conseqüentemente, culto à morte. O poeta Álvares de Azevedo, em sua obra *Lira dos vinte anos*, manifesta tais características. A terceira geração, social/condoreira, diferentemente da segunda, possui mais esse olhar para as questões sociais; foi então justamente através desse olhar que Castro Alves se destacou ao escrever *Navios Negreiros*, indagando os graves problemas sociais de seu tempo.

O Realismo, como o próprio nome já diz, é uma escola realista que busca transformar a literatura em instrumento de análise social, descritiva e objetiva. O grande e ilustre Machado de Assis, por meio das suas obras, de forma irônica e crítica enfatiza questões da realidade através dos personagens submersos de aprofundamento psicológico. Simultaneamente, durante o mesmo período, acontece também o naturalismo e o parnasianismo; digamos que eram a extensão do realismo. As produções literárias do naturalismo tinham influências das teorias filosóficas vigentes como positivismo, determinismo entre outras e, com base nisso, ocupavam-se em apresentarem uma visão científica do homem, do caráter do indivíduo diante da miséria, o crime, o adultério entre outros temas obscuros que fazem parte da sociedade, enquanto o parnasianismo surge como uma forma de resgate das estéticas literárias, voltada para produções poéticas, “a arte pela arte”.

O simbolismo, recheado de subjetividade e voltado para as questões interiores e do inconsciente, ao significado das coisas, é simbólico. Uma outra

característica desta escola é a musicalidade dos versos e o uso frequente das figuras de linguagem, sendo o Alphonsus de Guimarães um dos principais autores deste período.

O Pré-modernismo, assim como o próprio nome denota, antecipa em torno de uns vinte anos o rebentar da literatura brasileira – modernismo. É um período de transição e fortes influências, totalmente diferente das produções anteriores, com ausência de idealização de personagens, temáticas regionalistas e denúncias sociais, pois tinham como objetivo trazer à tona um Brasil real na literatura.

A Semana de Arte Moderna foi o ponto de virada cultural, a verdadeira ruptura com toda estrutura estilística literária já existente. O modernismo é caracterizado pela busca do original da literatura propriamente brasileira, foi período significativo não só para a literatura, mas para história sociocultural brasileira. O modernismo classifica-se em três fases: primeira fase de destruição; segunda fase de amadurecimento e a terceira fase de leitura como instrumento. Grandes nomes que afloraram durante esse período e especificamente representando cada fase foram Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes entre outros afamados autores.

O pós-modernismo, ou seja, a literatura contemporânea que surge depois do movimento modernista, passa a usufruir e considerar as mais variadas habilidades estilísticas como a utilização de técnicas inovadoras, tais quais o uso dos recursos gráficos, colagem, formas reduzidas, como os mini contos e microcontos. A poesia contemporânea passa a ocupar um espaço global e significativo por recorrer a técnicas que vão além da palavra; com isso, surge o concretismo, assim como outros estilos de escrita, como a poesia marginal, que também surge diante desse contexto do pós-modernismo. Pode-se destacar desse período Hilda Hilst (*Tu não te moves de ti*), Paulo Leminski (*Toda Poesia*), Lya Luft (*Perdas e Ganhos*), Caio Fernando Abreu (*Morangos Mofados*), Lygia Fagundes Telles (*As Meninas*); esses são apenas alguns dos autores desse período tão complexo e intenso que ainda hoje vivenciamos.

Antonio Candido ressalta em sua obra *O Direito à Literatura e Outros Ensaios* o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (Candido, 2006, p. 117).

A literatura não é apenas mais uma disciplina exigida nas grades curriculares e por isso cobrada nos pré-vestibulares, com um meio e um fim.

A literatura e as aulas sobre literatura vão além da perspectiva individual do aprender; as aulas de literatura são um verdadeiro ato político. Por isso, assim como Candido orienta, nessas aulas busca-se praticar o exercício de reflexão e, assim, desenvolver a quota de humanidade a partir das próprias obras literárias. Por fim, salienta-se que o ensino de literatura assim como as outras disciplinas contribuíram de forma significativa para a vida de cada um dos participantes, independentemente dos resultados, pois “saber é poder”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as experiências obtidas, o ensino de literatura no pré-vestibular solidário objetiva incluir um projeto popular e social, em que se busca analisar a metodologia de trabalho utilizada no processo de ensino de Literatura, pois a disciplina nas escolas ainda é muito precária, acarretando uma bagagem.

Uma das maiores dificuldades na disciplina de Literatura foi despertar interesse na literatura e produzir leitores. Assim, um dos modos de provocar o contato dos alunos com a literatura foi apresentar, em impressos, obras trabalhadas em cada período literário, utilizando obras físicas que continham imagens e até mesmo questões comentadas de outros pré-vestibulares; foi reforçada a importância da literatura para os pré-vestibulares, como artifício para questões de muitas áreas e formação social da cultura e arte da sociedade. A utilização de diferentes métodos, como vídeos, músicas, imagens artísticas e livros físicos possibilitou que uma gama de recursos eficazes e de maneira contextualizada auxiliassem os alunos na compreensão do conteúdo. Mas que, principalmente, permitisse a apresentação e trabalho com a literatura algo dinâmico e prazeroso, que oportunize para o aluno, mas em especial para o ser humano um acalento nos momentos de desânimo, um espaço de fruição e uma medida de felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCHETTO, João Galvão. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP, Brasil, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médios Mais**. Brasília, DF: MEC/SEF, (s/d).

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP**: alguns condicionantes à sua criação e transformação. 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 9. ed., 2006.

CEREJA, William Roberto et al. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio**. São Paulo, SP; Pontifícia Universidade Católica., 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DA SILVA SOUSA, Samuel et al. Relato de experiência vivenciada no cursinho popular multicampi Emancipa: movimento de educação popular com ênfase na prática docente do componente curricular de química, Santana do Araguaia-PA. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, v. 7, n. 1, p. 12146-01-07e, 2021.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SOUZA, Claudia Oliveira. O acesso à universidade e o destino social de ex-alunos de cursinhos populares. **Dissertação de Mestrado em Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2009.

DIÁLOGOS ENTRE SABERES: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Nairys Costa de Freitas¹

Mairton Cavalcante Romeu²

Maria Cleide da Silva Barroso³

1. INTRODUÇÃO

A estrutura curricular de diversos cursos de licenciaturas no Brasil rege os conteúdos teóricos e práticos que serão experienciados durante o período de estudo. No entanto, esses conteúdos dispõem de uma expectativa tradicionalista do ensino, pois continuam adotando um pensamento hegemônico, centrado em um currículo que se limita a um único modo de pensar, fazendo com que as minorias sejam silenciadas (Lima, 2019).

Considerando a importância de abordar as vivências, culturas e curiosidades do cotidiano dos estudantes, torna-se fundamental criar meios de inserção e divulgação científica que dê empoderamento e visibilidade ao público que por muitos anos tiveram seus saberes e culturas silenciados, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa, participativa e emancipatória (Freitas *et al.*, 2024). Além disso, a abordagem de epistemologias de diversas culturas possibilita que os saberes que estão prestes a serem extintos venham ser conhecido pelos estudantes (Freitas *et al.*, 2023), como Astronomia Indígena, plantas medicinais, Etnomatemática, práticas culturais e rituais voltados para a cura de doenças, conforme o período estabelecido pelos pajés.

1 Mestre em ensino de Ciências e Matemática, estudante de doutorado acadêmico em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (E-mail: nairys.freitas07@aluno.ifce.edu.br).

2 Doutor em Física pela Universidade Federal do Ceará e professor do programa de doutorado acadêmico em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (E-mail: mairtoncavalcante@ifce.edu.br).

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e professora do programa de doutorado acadêmico em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (E-mail: ccleide@ifce.edu.br).

Neste trabalho, faremos uma reflexão sobre o estágio supervisionado à luz da concepção abordada por Simas e Rufino (2019), o qual questiona o regime monorracional/monocultural que ocasiona o epistemicídio e desconexão ontológica, moldando pensamentos limitados e incapazes de questionar a desumanização dos povos, a incongruência com o valor do conhecimento e todas as desigualdades sociais e cognitivas emanadas deste cenário.

Para compreendermos a importância do estágio supervisionado na formação docente, é fundamental reconhecer que desde o século XIX com o Ensino Normal, vem sendo desenvolvido um vínculo entre as instituições de Ensino Superior e as instituições de Educação Básica constantemente (Pimenta, 2006; Saviani, 2009). Esse vínculo ocorre principalmente por meio dos estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas, abrangendo diversas parcerias entre escolas e universidades (Foerste, 2005).

O estágio é considerado por Pimenta e Lima (2012) como um componente curricular de caráter obrigatório dos cursos de licenciatura, sendo considerado fundamental, pois possui características fundamentais para construção do profissional docente, no que diz respeito a atribuição de significado e sentido da profissão ao adquirir nesse processo competências, habilidades, emancipação profissional e construção da identidade profissional.

A formação inicial, especialmente o estágio supervisionado, exerce um papel fundamental na construção da identidade profissional docente. Diversos estudos, como os de Almeida e Pimenta (2014), Garcia e Higa (2016) e outros, corroboram essa afirmação, evidenciando que as experiências vividas durante essa etapa, sobretudo as interações no ambiente institucional, moldam significativamente a visão de si como professor (Guedes-Pinto e Kleiman, 2021).

A crescente preocupação com a formação de professores, impulsionada por essas pesquisas, culminou na formulação de políticas públicas específicas para os cursos de licenciatura, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa legislação marcou um ponto de inflexão, desencadeando uma série de iniciativas governamentais, como o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que visaram qualificar a formação inicial e continuada dos docentes.

Ao longo dos anos, o Brasil tem implementado diversas políticas públicas com o objetivo de fortalecer a formação docente, buscando atender às demandas da educação básica e garantir a qualidade do ensino. Essas políticas, ao estabelecer diretrizes e oferecer recursos para a formação inicial e continuada, além de contribuir para a construção de uma identidade profissional mais sólida e comprometida com a aprendizagem dos estudantes (Mori; Kasseboehmer, 2024).

O estágio em ensino de Ciências desempenha um papel crucial na formação de professores, considerando especialmente as diversas funções sociais que a disciplina assume. Krasilchik (2000) destaca a tensão entre a formação técnica e a preparação para a cidadania. Rebelo *et al.* (2024) complementa essa discussão ao enfatizar a importância da escola como um espaço de conexão entre biodiversidade e diversidade cultural. A formação inicial de professores de Ciências, por sua vez, é um campo complexo e dinâmico, fortemente influenciado pelo contexto histórico, político e social (Rotta; França, 2018).

Considerando os aspectos epistemológicos, culturais e científicos que intervêm na interculturalidade e sua importância na formação de professores de Ciências, este capítulo visa refletir a respeito do papel do estágio na construção de práticas pedagógicas interculturais neste ensino, com foco na valorização das epistemologias indígenas, tendo em vista a necessidade de diálogo entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais por meio de ações que promovam a interculturalidade.

Neste capítulo, investigamos a interseção entre a Educação Intercultural e o ensino de Ciências, com foco no estágio supervisionado. Adotamos uma metodologia de revisão narrativa da literatura (Botelho *et al.*, 2011; Rother, 2007) sobre estágio supervisionado, formação de professores, ensino de Ciências e Educação Intercultural. Essa revisão nos permitiu construir um referencial teórico sólido para analisar, de forma aprofundada, as práticas pedagógicas que promovem a interculturalidade e como essa abordagem pode contribuir para um ensino de Ciências mais rico e significativo.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O docente em formação precisa compreender que a docência é parte de um processo dinâmico, prático e mais complexo do que um aprendizado preliminar para o exercício da profissão. A formação inicial é o marco inicial, mas a conclusão do curso não é o final do processo formativo. Assim, grande parte da experiência adquirida pelo professor vem da sua vivência em sala de aula (Pereira *et al.*, 2017).

Pimenta e Lima (2006, p. 7) consideram que “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”. No decorrer do estágio supervisionado, os futuros professores vivenciam experiências que colaborem para o desenvolvimento de uma didática abrangente, ou seja, um enfoque mais humano e menos técnico (Santos *et al.*, 2023). Além disso, é importante questionar as visões simplistas a respeito da formação docente em Ciências e almejar uma formação mais ampla para assegurar uma docência de qualidade (Gil-Pérez, 1996).

Na maioria dos cursos de formação docente, o estágio é organizado em duas etapas, a primeira é observação e a segunda fase é a prática (Tardif, 2002; Ludke; Scott, 2018). A organização das aulas práticas pode ser composta por estratégias de sequências didáticas, as quais se tratam de um conjunto de atividades organizadas e estruturadas para atingir os objetivos da aula (Zabala, 1998).

A respeito da formação inicial de professores de Ciências, especificamente, é fundamental apropriar-se das ideias de Silva e Schnetzler (2008) que afirmam no sentido de que:

O Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (p. 2175).

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado é composto por um momento de entrega por parte do estagiário no ambiente escolar, o qual envolve as vivências formativas de caráter significativo para a construção da identidade profissional docente, bem como saberes e práticas, conforme asseveram os pesquisadores da área (Araújo, 2020; Aroeira, Pimenta, 2018; Gomes, 2011; Araújo; Martins, 2020; Piconez, 2012; Pimenta; Lima, 2011; Santos *et al.*, 2018).

No ensino de Ciências a metodologia deve ser diversificada, com recursos pedagógicos, tecnológicos disponíveis e a vasta dimensão dos conhecimentos científicos a serem explorados na instituição de ensino (Wilsek; Tossin, 2009). Além disso, conforme Bassoli (2014), convém (re)pensar o currículo de Ciências para favorecer a construção de conhecimentos científicos e superar a visão distorcida que se solidificou no ensino e nas concepções das pessoas – sejam elas discentes, professores, profissionais de diversas áreas e, até mesmo pesquisadores.

3. ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

Discussões a respeito da diversidade cultural são consideradas um tema indispensável no campo da educação (Oliveira; Almeida, 2023). Essas discussões mobilizaram diferentes posicionamentos e deram origem a projetos filosóficos, éticos, políticos e pedagógicos. A diversidade cultural, embora presente na sociedade brasileira, ganhou maior visibilidade e reconhecimento na educação a partir da promulgação da LDB (Brasil, 1996), que a inscreveu como princípio fundamental da educação nacional. Em 1997, a temática surgiu como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), com possíveis controvérsias a respeito da sua concepção e implementação.

Um dos avanços importantes ocorreu com o sancionamento da *Lei 10.639/03* (Brasil, 2008), que torna obrigatória a inclusão da “História e Cultura

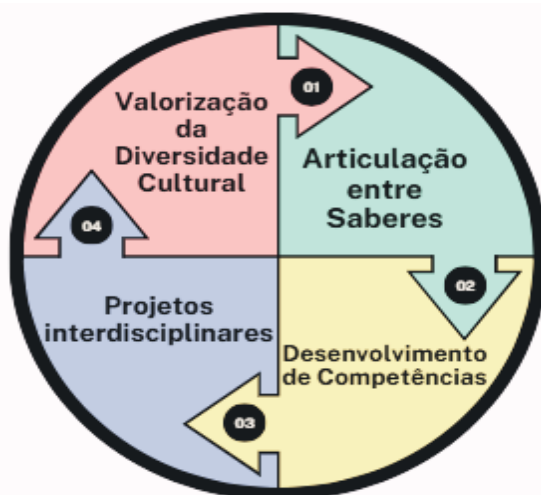
Afro-Brasileira” no currículo das redes públicas e particulares no Brasil. Após cinco anos foi definida a *Lei 11.645* (Brasil, 2008) que inclui histórias e culturas indígenas, possibilitando a desconstrução de imagens estereotipadas a respeito dos povos indígenas inserido no imaginário nacional brasileiro, incorporado ao longo de séculos por narrativas populares versadas sobre o “índio” (Ramos, 2012). O parecer *CNE/CEB 14/2015* (Brasil, 2015), organizado por Rita Gomes do Nascimento, do povo Potiguara, publicado em 2016, resultou nas diretrizes operacionais para a implantação da “temática indígena” na Educação Básica.

A polissemia do termo multiculturalismo abrange diversos paradigmas e tipologias (Gonçalves; Silva, 2003; Candau 2008; Paladino; Almeida, 2012; Nascimento, 2014). Assim, para Hall (2003) todas as civilizações, em tempos históricos distintos e localizações geográficas, foram e são consideradas multiculturais.

Embora exista um debate teórico sobre tipos de interculturalidade, a prática pedagógica intercultural é uma tarefa complexa e desafiadora (Candau, 2008), pois intelectuais negros e indígenas (Gonzalez, 1980; Krenak, 1999; Luciano, 2016; Munanga, 2003), destacam que a nossa formação é conhecida pela violência e se consolidou por meio de genocídios, etnocídios e epistemicídios (Carneiro, 2005). Assim, a prática pedagógica intercultural requer que sejam estabelecidas conexões entre escola, comunidades e movimentos sociais contracoloniais (Santos, 2015).

Assim, a Figura 1 expõe o entrelaçamento de saberes e práticas pedagógicas interculturais na escola.

Figura 1 - Práticas Pedagógicas Interculturais na Escola



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

O esquema exposto na Figura 1 instiga a representação de elementos de diversas culturas, como plantas, pessoas, animais e objetos conectados por fios que mobilizam um intercâmbio de conhecimentos. Em consonância, o Quadro 1 explora de forma detalhada o entrelaçamento desses saberes, de modo que possibilite práticas pedagógicas interculturais no ensino de Ciências.

Quadro 1 - Práticas Pedagógicas Interculturais no Ensino de Ciências

Categoria	Descrição	Exemplos Práticos	Objetivos Pedagógicos
Valorização de Saberes Locais	Integração de conhecimentos tradicionais, indígenas e populares ao currículo de ciências.	Discussão sobre medicina tradicional em comparação com a medicina moderna; estudo de plantas medicinais locais.	Reconhecer a diversidade cultural como fonte de conhecimento e respeito de diferentes epistemologias.
Metodologias Ativas	Utilização de estratégias como projetos, resolução de problemas e experimentação em contextos culturais.	Desenvolvimento de projetos ambientais que considerem os impactos nas comunidades locais.	Estimular a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas reais.
Linguagem e Comunicação	Adaptação da linguagem científica para incluir termos e expressões culturais e regionais.	Uso de narrativas e histórias culturais para explicar conceitos científicos, como o ciclo da água.	Facilitar a compreensão de conceitos científicos e promover o letramento cultural.
Educação para a Sustentabilidade	Enfoque em temas globais com perspectivas locais, como mudanças climáticas e conservação ambiental.	Trabalhos práticos sobre reciclagem, envolvendo práticas locais de reaproveitamento de materiais.	Promover a responsabilidade socioambiental e o diálogo intercultural.
Contextualização Sociocultural	Abordagem de conteúdos científicos ligados às vivências e contextos dos alunos.	Estudo de características de fermentação, relacionando-se com práticas alimentares regionais, como produção de pão ou bebidas típicas.	Tornar o aprendizado relevante para os estudantes e fomentar a inclusão social.
Colaboração Comunitária	Envolvimento de membros da comunidade como parceiros no processo de ensino e aprendizagem.	Convite a líderes indígenas ou especialistas locais para debater sobre biodiversidade ou uso sustentável de recursos.	Construir pontes entre o conhecimento científico e as práticas culturais locais.

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme exposto, o Quadro 1 explora as práticas pedagógicas em ensino de Ciências por meio da interculturalidade, valorizando o reconhecimento do outro e o diálogo como componente fundamental da interculturalidade (Tubino, 2002). Logo, a concepção da interculturalidade como dialogicidade entre culturas possibilita o resgate da essência das culturas (Nascimento, 2014).

Neste sentido, a interculturalidade, na prática, é considerada desejável (Bhabha, 2010; Santos, 2014; Todorov, 2010), principalmente no estágio supervisionado. Em outras palavras, o enfoque da diversidade cultural convida a sociedade à adoção de outro olhar, visando articular a igualdade entre as culturas e a valorização de suas diferenças (Neves; Queiroz, 2020).

Historicamente, a pluralidade cultural tem sido uma das principais causadoras da propagação da desigualdade e da padronização nas sociedades (Neves; Queiroz, 2020). Essas diferenças culturais são identificadas na Antropologia de Lévi-Strauss (1996), as quais são concebidas num sentido negativo, tornando-se uma ameaça aos padrões da cultura dominante. Conforme (Forquin, 1994; McLaren, 1997) esses mecanismos também se desenvolvem na gestão educacional, quer impondo aos grupos minoritários a visão dos padrões da supremacia, quer excluindo esses grupos da convivência nas instituições de ensino.

Em seu trabalho, Alves-Brito e Alho (2022) também problematizam esses mecanismos de exclusão, abordando uma discussão sobre o racismo epistêmico, o qual impede que pessoas negras e indígenas tenham acesso à educação, tornando inferiores sua produção intelectual e conhecimento, incidindo negativamente na autoestima dessas pessoas.

Assim, para fortalecer a educação emancipatória, consideramos Catherine Walsh (2009) que aborda os seguintes conceitos: pensamento-outro, decolonização e pensamento crítico de fronteiras. O pensamento-outro refere-se ao pensamento a partir da decolonização, da dedicação contra a não existência, da existência negada e da desumanização. Já o pensamento de fronteiras é a visibilidade de outras formas de refletir e maneiras de pensar, os quais emergem como diferentes do pensamento eurocêntrico.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo faz uma imersão no estágio supervisionado em ensino de Ciências e nas práticas pedagógicas interculturais, com vistas à decolonização de saberes e à valorização das diversas formas de existir, viver e pensar. Essa imersão visa despertar o interesse de coordenadores, professores e alunos de estágios supervisionados em ensino de Ciências pela propagação de práticas pedagógicas que promovam a igualdade entre as culturas e um diálogo amistoso entre as diferenças.

Considerando a complexidade da prática pedagógica intercultural, é importante reunir os elementos de diversas culturas que estão conectados por fios que instigam um intercâmbio de conhecimentos, os quais podem ser divulgados em sala de aula por meio de estratégias de sequências didáticas, organização de atividades estruturadas e eventos de divulgação científica.

Ao longo deste estudo, percebemos que diferentes autores consideram que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura no Brasil dispõe de um pensamento de ensino tradicionalista e colonizador, tendo em vista que continuam se apropriando de um pensamento hegemônico limitado a uma única forma de pensar e que contribui para o silenciamento e desaparecimento de outras formas de pensar.

Mediante a problematização dos mecanismos de exclusão denunciados neste estudo e o impedimento de pessoas negras e indígenas ao acesso à educação, esta reflexão tem como perspectiva futura que esses grupos tenham acesso às discussões e espaço na Ciência, sem ter que negar suas essências, tendo sua alteridade e saberes epistêmicos valorizados na Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

ALVES-BRITO, A.; ALHO, K. R. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas Ciências Físicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 24, p. e37363, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/zGsLgXRmRn5CrPsbNq9kwNv/#>. Acesso em: 15 set. 2024.

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3096048, 2020. DOI: 10.14244/198271993096. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 191-203, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acessado em: 24 nov. 2024.

AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 579–593, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Mt8mZzjQcXTtK6bxR9Sw4Zg/#>. Acessado em: 24 nov. 2024.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. **O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**. *Gestão e Sociedade*, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 3 jan. 2025.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. **Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**. Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 junho. 2024.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU; Vera Maria (organizadora). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREITAS, Nairys Costa de; ROMEU, Mairton Cavalcante; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Ensino de Etnoastronomia Indígena: uma possibilidade de enculturação científica. **Jornal Mato-Grossense de Física (JMfis)**. v. 3, p. 106–113, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Z_qbx8tUL0T4qLCMT7vXnMNs5-cEh1YM/view. Acessado em: 22 nov. 2024.

FREITAS, Nairys Costa de; ROMEU, Mairton Cavalcante; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Astronomia Indígena: uma Proposta Didática para o Ensino de Ciências da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 3, p. e2024035, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v3.e2024035. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/72>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GARCIA, T. M. F. B.; HIGA, I. Estágio e formação de professores: veredas, fronteiras, caminhos. In: LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. (Org.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado**: cursos de licenciatura da UDESC. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016. p. 11-42.

GIL PEREZ, D. New Trends in science education. **Internacional Journal Science Education**. v. 18, n. 8, p. 889-901, 1996.

GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, pág. 109-123, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984. Apresentado na reunião do Grupo de Trabalho “Temas e problemas da população negra no Brasil”, **IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980.

GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. O Dizer do Outro na Constituição Identitária de Professores em Formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07039, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fkWpP7YssSDrjRsJW8hmVbt/?lang=pt#>. Acessado em: 21 nov. 2024.

HALL, Stuart. Questão multicultural. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Unesco, 2003.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 1, pág. 85-93, 2000. DOI: doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF/?lang=pt>. Acessado em: 22 nov. 2024.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. Campinas: Minc Funarte/Companhia Das Letras, 1999. p. 1-6.

- LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- LIMA, Antonio Jhonata de Oliveira. **Estágio supervisionado e relações étnico-raciais: a construção do pedagogo na perspectiva de educação antirracista**. 2019. 78 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1946>. Acessado em: 21 nov. 2024.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a educação. In: KELLY RUSSO, Mariana Paladino (org.) **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 59-72.
- LUDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n.º. 142, p. 109-125, 2018.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORI, R. C.; KASSEBOEHMER, A. C. Estratégias para a Inserção de Museus de Ciências no Estágio Supervisionado em Ensino de Química. **Química Nova**, v. 42, n. 7, p. 803–811, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/XnCY6gRRsqkbnDCGYXGCQWj/?lang=pt#>. Acessado em: 22 nov. 2024.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [S. l.: s. n.], 2003. In: **SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO**, 3., 2003. Palestra proferida [...]. Niterói: [s. n.], 2003.
- NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- NEVES, F. H. G.; QUEIROZ, P. P. DE. O Ensino de Ciências e a Saúde: por uma Docência Intercultural e Crítico-Reflexiva na Escola Básica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20013, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jYvzLHwn5LN6jX8cPGL5PSH/?lang=pt#>. Acessado em: 26 nov. 2024.
- OLIVEIRA, A. R.; ALMEIDA, B. R. D. P. Práticas pedagógicas interculturais sobre um indígena temático em uma escola do Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e258073, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jjmxxspzWBJCJ35T5MS5Ydt/?lang=pt#>. Acessado em: 25 nov. 2024.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEREIRA, R. F.; FUSINATO, P. A.; GIANOTTO, D. E. P. A Prática Pluralista na Formação Inicial de Professores de Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 19, p. e2682, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/DsXpnsxgwLJ79Tbd8dNBBty/?lang=pt#>. Acessado em: 24 nov. 2024.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo: um orientalismo americano. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, v. 1, pág. 27-48, jul. 2012.

REBELLO, T. J. J.; LIMA, R. M. D.; MEIRELLES, R. M. S. D. Ensino Encantado De Ciências: APORTES DECOLONIAIS DAS MACUMBAS E ENCRUZILHADAS. **Educação em Revista**, v. e40516, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JF4p9SNyyVZFXtVn7qTQWdL/?lang=pt#>. Acessado em: 22 nov. 2024.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; FRANÇA, Rafaela de Souza. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_12_ex1190.pdf. Acessado em: 22 nov. 2024.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, P. F. dos; COSTA, V. G.; PEREIRA, D. C. Registros nos cadernos de estágio supervisionado: contribuições para a constituição da identidade profissional docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7200>. Acessado em: 24 nov. 2024.

SANTOS, R. V. A.; PEREIRA SILVA, W.; OLIVEIRA, W. O estágio supervisionado em Ciências Naturais - Biologia UFMA no campus de Codó-MA e sua relação com a didática multidimensional e das ciências. **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 2, p. 346-360, 18 maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13582>. Acessado em: 24 nov. 2024.

- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acessado em: 21 nov. 2024.
- SILVA, R. M.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/jQHTPGGjNZYjXLvty4sPF6P/?lang=pt>. Acessado em: 24 nov. 2024.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TODOROV, T. **O medo dos bárbaros: para além do choque entre civilizações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. **Interculturalizando el Multiculturalismo**. Bibliotheque de la Méditerranée, Sciences Humaines en Méditerranée, Provence, 2002.
- WALSH, Caterine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WILSEK, M. A. G; OSTIN, J. A. P. **Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas a Partir de Resolução de Problemas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>. Acessado em: 24 nov. 2025.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOS BASTIDORES DA ESCOLA À PRÁTICA EM SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES DE BIOLOGIA

Alayne Wilena Góes dos Santos¹
Tárgila Cristina Rodrigues de Lima²
Núbia Luisa Feitosa Lopes³
Raquel Sousa Valois⁴

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil enfrenta desafios importantes, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Dados publicados em 2022 pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo (Simesp) indicam uma disparidade preocupante entre o aumento expressivo no número de calouros, que cresceu 53,8% entre 2010 e 2020, e o crescimento mais modesto no número de formados nos cursos de licenciatura, que avançaram apenas 4,3% no mesmo período. Essa discrepância evidencia a urgência de compensar e reestruturar os programas de formação de professores, aprimorando a qualidade do ensino e fornecendo suporte adequado aos estudantes.

Paralelamente, conforme o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla do inglês *Program for International Student Assessment*), divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento

1 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS), Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES). E-mail: alaynewilena@gmail.com.

2 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS), Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES). E-mail: cristinatargila@gmail.com.

3 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS), Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES). E-mail: nubialopesbiologia@ufpi.edu.br.

4 Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS). Orientadora do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES), Florianópolis, Piauí, Brasil. E-mail: profavalois@gmail.com.

Econômico (OCDE), a taxa de alunos de 15 anos específicos em seguir a carreira docente caiu de 7,5% para apenas 2,4% entre 2006 e 2015. Esse desinteresse dos estudantes pela formação docente é reforçado pelo número estagnado de formandos em cursos de licenciatura nos últimos anos, especialmente em áreas específicas como a formação de professores de Química e Biologia (Semesp, 2022).

Diante desse cenário, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) surge como uma resposta estratégica para aprimorar a preparação de futuros educadores, estabelecendo uma conexão mais sólida entre a teoria e a prática pedagógica nos cursos de licenciatura. Por meio de parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas, os licenciados têm a oportunidade de imergir no ambiente escolar, sob a supervisão de professores/preceptores, enquanto continuam a receber a sua formação acadêmica.

O Programa, assim como os estágios supervisionados, pode proporcionar uma experiência enriquecedora que contribui para a formação de educadores mais preparados e reflexivos durante o processo de formação inicial, uma vez que possibilita a articulação entre a teoria e a prática. Assim, objetivamos com o presente capítulo compartilhar experiências e tecer reflexões sobre algumas dificuldades vivenciadas durante o Programa de Residência Pedagógica sob as perspectivas de três licenciandas de Ciências Biológicas em três escolas de educação básica.

DESENVOLVIMENTO

O subprojeto de Biologia do Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), foi implementado no biênio 2022–2024 em três escolas públicas de Floriano, Piauí. No contexto deste relato, duas escolas são estaduais e uma é municipal, todas situadas na zona urbana e periférica da cidade, oferecendo diferentes contextos e estruturas de ensino.

A Escola X, estadual, está localizada na periferia e atende anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui infraestrutura com biblioteca, laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala ampla para professores.

A Escola Y, municipal, também na periferia, enfrenta limitações como a ausência de biblioteca, quadra esportiva e laboratório de informática. Durante o projeto, devido à condenação estrutural do prédio, as atividades foram transferidas para outro local, trazendo desafios adicionais.

Por fim, a Escola Z, estadual e central, atende Ensino Médio regular, técnico integrado e EJA. Apesar de ampla, carece de laboratório de informática, sala de AEE e um acervo bibliográfico robusto.

As atividades pedagógicas foram realizadas em turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio, garantindo ampla interação com diferentes realidades escolares. É importante ressaltar que a estrutura deste trabalho incluirá etapas narradas pelas autoras, que compartilharão suas experiências de forma pessoal e reflexiva, utilizando a primeira pessoa do singular e terceira pessoa do plural.

O primeiro relato, intitulado *“O que tenho e o que me falta?”*, da terceira autora deste capítulo, revela algumas necessidades formativas em sua trajetória após entrar no PRP, com as atividades do Programa em andamento. O texto enfatiza como se deu sua descoberta do ambiente escolar e destaca como esses aspectos impactam sua prática docente.

No segundo texto, intitulado *“É necessário conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo”*, as duas primeiras autoras relatam suas experiências no PRP, abordando desde as reuniões de formação até suas vivências anteriores com referenciais teóricos, disciplinas pedagógicas, estágios obrigatórios e participação no Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (LEnCiBio).

Nos textos *“Qualquer novo conhecimento tem origem em um conhecimento anterior”* e *“O desenvolvimento do EnCI em diferentes cenários: o que podemos aprender na prática?”*, as mesmas duas autoras têm continuidade e destacam o impacto significativo dessas experiências em suas vivências durante o Programa. Elas ressaltam o desenvolvimento de duas atividades investigativas realizadas em contextos diferentes, que resultaram em aprendizados diferentes para nós, professoras em formação.

O que tenho e o que me falta?

Para caracterizar meu percurso pelo PRP, destaco que ingressei no Programa em seu sétimo mês de vigência, por meio da reabertura do edital para preenchimento de vagas remanescentes, atuando, inicialmente, na escola X. Nesse período, eu ainda não tinha cumprido a carga horária de disciplinas como, Didática e Estágios Obrigatórios, somente estava no início da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas.

Vale destacar, ainda, que não tive a oportunidade de participar das atividades-discussões (exclusivas) de formação teórica-metodológica que aconteceram no início do Programa, com o intuito de fornecer subsídios a práticas escolares presentes nos currículos de Ciências e Biologia. E, tão logo, na semana consecutiva ao ingresso na escola, já precisei iniciar as atividades de

regência de Ciências no 7º ano do Ensino Fundamental (EF).

Entretanto, recorro Maknamara (2020), que alerta sobre professores, atribuírem nas disciplinas a esperança de lhe ajudarem a ensinar bem. E que tal expectativa aproxima-se de um modelo de racionalidade técnica, reduzindo as disciplinas aos únicos garantidores de uma boa formação. Por isso, ao remeter-me a esses aspectos, relembro o quanto foi necessário empreender uma formação teórico-metodológica contínua, inclusive, para romper com visões simplistas do ensino de ciências (Carvalho; Gil-Pérez, 2011). Para Santana, Santos e Silveira (2022), o ato de ensinar deve ser entendido pelos professores em formação (inicial) como apenas um dos processos que constitui o “ser professor”.

Carvalho e Gil-Pérez (2011), ressaltam ainda que a atividade de um professor vai muito além do ato de ministrar aula, e que para a elaboração de atividades a serem resolvidas pelos alunos, exige um trabalho coletivo de inovação e pesquisa, destacando a importância das formações – teórico-metodológicas – contínuas. Para os autores, existem necessidades formativas para os professores de ciências que estabelecem desafios a serem enfrentados pelas instituições formadoras e pela sociedade em geral.

Enquanto eu estava no Programa, deparei-me com situações em que era necessário desenvolver habilidades para abraçar necessidades formativas. Enfrentar esses desafios formativos significou não apenas dominar o conteúdo científico, mas também questionar e superar as ideias preconcebidas sobre ensino e aprendizagem. Foi fundamental adquirir uma base teórica robusta que me permitisse analisar e criticar o ensino tradicional, preparando-me para desenvolver atividades que realmente promovam uma aprendizagem significativa. Além disso, aprender a dirigir o trabalho dos alunos, avaliar seu progresso e integrar ensino com pesquisa didática, tornou-se uma parte essencial da minha formação. Essas competências não são desenvolvidas isoladamente, mas através de um processo contínuo de reflexão e prática, apoiado por formações teórico-metodológicas.

Por outro lado, olhar a imersão na escola – possibilitada pelo PRP – com uma intencionalidade investigadora, fez eu perceber a relevância de estar atento aos movimentos que atravessam a escola. Quando interagimos com o cotidiano dos que a compõem, nos permitimos observar a realidade que tanto se discute nos textos sobre cultura escolar. Essa intencionalidade investigadora pode vir acompanhada de experiências formativas (Lima, 2012), aspecto que entendo ser indispensável na vivência dentro do PRP. Sendo assim, adiante, exponho outros percursos-caminhos percorridos durante o Programa, nas escolas X e Y.

Durante o PRP, carreguei comigo alguns anseios, talvez, comuns a professores que se encontram em processo de formação inicial, onde, posso reuni-lo em um questionamento: “como posso dar continuidade a um trabalho

que não iniciiei?”. Essa inquietação revelou uma necessidade: estabelecer uma postura dialógica com outros professores (experientes) das escolas.

Com isso, admito que durante a passagem pelas escolas, existiu um lugar que eu transitei mais que a sala de aula: a sala dos professores. E esse movimento, por mais previsível que seja (devido a posição em que fui inserida: professor-residente), foi inicialmente, por mim, indesejada, pois, inconscientemente, acreditei na “hierarquia” entre professores. Eu percebia essa hierarquia como uma divisão informal, através da qual, professores mais experientes ou com cargos administrativos eram vistos como superiores, enquanto professores iniciantes, ou residentes, como eu, eram percebidos dentro de um patamar inferior.

Essa percepção despertou-me uma postura alheia em discussões pedagógicas, por achar que minhas contribuições seriam menos valorizadas. Mas, excepcionalmente, devido à carga horária mínima semanal do Programa (12 horas), precisei me inserir nesse espaço físico, que aos poucos se tornou um local com potencial de investigação-formação. Por isso, entendo que a sala dos professores emergiu como um espaço privilegiado para minha formação enquanto profissional. Por isso, aqui trago um questionamento oriundo de uma “atividade” proposta de Lima (2012, p. 69), que me instigou a observar a escola e analisar: “como a investigação sobre a escola tem favorecido a produção do conhecimento e a formação profissional docente?”

Assim, a partir da realidade vivenciada por mim durante do PRP, ousou responder que, transformar o anseio supracitado em investigação dentro da escola, observando e dialogando com outros sujeitos, como professores e gestores, me trouxeram lições valiosas e habilidades que tampouco sabia como desenvolver.

Resumidamente, ali, naquele espaço compartilhado por professores, ocorreram conversas informais, trocas de experiências e reflexões sobre práticas pedagógicas que muitas vezes não estão registradas nos documentos oficiais. A sala dos professores permitiu-me observar a intersecção entre o escrito e o vivido, revelando as tensões, os desafios e as soluções encontradas no dia a dia escolar. Por vezes, nas escolas, desconsiderei possíveis contextos de determinados obstáculos e situações internas em sala de aula, sem dar oportunidade de extrapolá-los às quatro paredes da sala.

Por exemplo, na escola Y, encarei um grande desafio ao tentar estabelecer uma troca de diálogos nas aulas. Os alunos, principalmente das turmas de 1^a ano do EM, dificilmente demonstraram interesse em participar das discussões, tampouco vinham às aulas. Somente em conversa com professores (e gestores) mais experientes ali na sala de professores da escola, descobri que não era uma realidade particular das minhas aulas, e, sim, de muitos outros professores. E isso

me levou a pensar no contexto dos alunos desta turma-escola, sendo provável que, os motivos deste fenômeno somem-se para além do muro escolar.

É dando atenção especial às interações que, mesmo diante das coisas que parecem comuns, “oferecem pequenos e importantes detalhes para um olhar investigativo e interessado na profissão» (Lima, 2012, p. 90). Portanto, entendo que a sala dos professores não seja apenas um local de descanso, mas também um espaço de formação contínua, onde o aprendizado acontece de forma colaborativa e dinâmica entre os sujeitos que ali frequentam.

É necessário conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo

A participação no PRP pode proporcionar aos estudantes de licenciatura uma imersão mais completa no contexto escolar, considerando, sobretudo, a sua carga horária. Com uma durabilidade de dezoito meses, o Programa vai além do período obrigatório de regência, permitindo que os residentes participem de eventos importantes que ocorrem ao longo do ano letivo, por exemplo, o conselho de classe. Nós, enquanto residentes, tivemos a oportunidade de vivenciar este momento e perceber que essa vivência não só permite aos licenciandos uma experiência mais abrangente, mas também os prepara para lidar com diferentes aspectos da escola e sua complexidade.

Vários aspectos da cultura escolar são frequentemente debatidos entre os professores da educação básica. Algumas reclamações sobre a falta de tempo e diálogo por parte da coordenação e direção sugerem um ambiente onde um “sistema” é seguido, mas as decisões são tomadas de forma unilateral, sem espaço para negociação e como resultado, os professores se sentem desvalorizados, revoltados e principalmente desmotivados. Estudos feitos por Sasseron (2015) afirmam que este ambiente educacional envolve diretamente as relações estabelecidas nele, uma vez que estar na instituição já é participar de uma cultura específica, onde concepções e juízos se encontram com experiências e conhecimentos práticos. Para a autora, a realidade escolar reflete a dinâmica entre estar na instituição, fazer parte dela e contribuir para sua construção diária.

Dentro deste contexto, Sasseron (2018) ressalta que os campos disciplinares enfatizados pelos professores nas escolas devem abranger não apenas uma lista de temas e conteúdos, mas também incluir métodos para construir, analisar, avaliar e legitimar o conhecimento dentro da comunidade escolar e além dela. Essa visão ampliada nos mostra a importância não apenas do que é ensinado, mas também de como o conhecimento é transmitido e validado dentro desse ambiente educacional.

Os autores Silva, Franco e Mendonça (2024) destacam a crescente

necessidade de reformular o ensino nos últimos anos, especialmente no que diz respeito a uma abordagem mais discursiva, investigativa e argumentativa da ciência educacional. Nesse sentido, é fundamental que os professores busquem estratégias mais imersivas para o contexto escolar dos estudantes, mas para tanto, é imprescindível que a coordenação e a direção promovam diálogos e validem as questões amplamente discutidas e levantadas pelos docentes.

Ademais, trazendo para nossa realidade, as experiências proporcionadas pelo PRP podem despertar nos licenciandos não apenas um aprofundamento do conhecimento, mas também uma reflexão mais acentuada sobre a profissão docente. Esse contato direto com as práticas educacionais e os desafios enfrentados no ambiente escolar pode suscitar questionamentos e inquietações sobre o papel do educador e seu impacto na formação dos estudantes.

Durante as disciplinas de Estágios Obrigatórios, uma das nossas maiores inquietações era a aplicação prática das teorias aprendidas, uma vez que reconhecemos os estágios como uma das fases mais significativas da graduação, especialmente nos cursos de licenciatura, fornecendo ao futuro professor ambientes, situações e desafios que poderá vivenciar ao longo de sua carreira. A partir das experiências nestas disciplinas com carga horária reduzida, vimos no PRP a oportunidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a realidade escolar e, principalmente, colocar em prática o arcabouço teórico construído na IES.

Além dos estágios, destacamos a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas e a participação no LEnCiBio, que desempenharam um papel fundamental em nosso percurso acadêmico, nos proporcionando um repertório de estratégias destinadas ao Ensino das Ciências, com o intuito de promover a Alfabetização Científica (AC) entre nossos alunos. Por meio dessas experiências que nos familiarizamos com a abordagem do Ensino de Ciências por Investigação (EnCI), a qual falaremos um pouco mais adiante e que se destaca por colocar o estudante como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, promovendo assim uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos científicos.

Diante dessas reflexões, destacamos a necessidade de reavaliar e reformular nossas práticas educacionais, buscando promover um ensino mais colaborativo, crítico e reflexivo, pois embora possuamos um arcabouço de experiências, percebemos que o simples acúmulo delas não garantem a eficácia de nosso trabalho como futuras professoras. Em contraste, reconhecemos que é necessário conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo, que tende a subestimar a necessidade de uma constante revisão e inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme evidenciado no estudo de Lopes e Junior (2014), os ingressantes

em cursos de licenciatura já trazem consigo um pensamento docente espontâneo influenciado por suas experiências prévias na educação básica. Para os autores, essas concepções, muitas vezes inconscientes e implícitas, podem se tornar obstáculos para a inovação e a melhoria contínua do processo de ensino. Consequentemente, essa mudança de perspectiva nos permitiu perceber um caminho contínuo de aprimoramento, a partir das reflexões compartilhadas por professores durante seus desabaços nas reuniões escolares, ficou explícito o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e mais significativa.

Nesse viés, surgiu o seguinte questionamento: “As abordagens centradas nos alunos, como o Ensino por Investigação, são de fato suficientes para que os professores, em formação inicial ou continuada, promovam uma aprendizagem mais eficaz dos estudantes?” No próximo tópico, nos propomos a responder a essa indagação, considerando nossos resultados na tentativa de implementar a abordagem investigativa em sala de aula durante o PRP.

Qualquer novo conhecimento tem origem em um conhecimento anterior

Para lançarmos luz sobre a eficácia do Ensino de Ciências por Investigação, é premente uma compreensão inicial da percepção dos estudantes acerca da atividade científica, uma vez que ainda é frequente, entre muitos deles, conceber a ciência como um conjunto imutável de verdades inquestionáveis, destituídas de espaço para dúvidas ou hesitações. No entanto, é primordial sublinhar que a prática científica se revela como um empreendimento humano e permeado por diversas perspectivas e interpretações daqueles que a desenvolve.

Santana e Sedano (2021) apontam que simplesmente apresentar um problema ou uma atividade experimental não é suficiente. Para os autores, é crucial oferecer orientações e contextualizações adequadas, assegurando que os alunos compreendam não apenas os conceitos, mas também como a Ciência se desenvolve. Isso levanta mais uma questão importante: “De que maneira os estudantes podem reconhecer a atividade científica como uma ação humana, com subjetividades e suscetível a erros?”

Nós, professores, normalmente tendemos a querer uma resposta pronta e imediata que resolva esta indagação de uma vez por todas. No entanto, ao analisarmos de perto o discurso e as interações dos estudantes com os conhecimentos científicos, percebemos que a realidade é mais complexa, uma vez que a construção destes não são processos lineares ou simplificados, envolvem diferentes atores, como cientistas, sociedade, instituições de pesquisas e políticas públicas.

Nesse sentido, para compartilhar essa compreensão aos alunos, é essencial

que nós, professores em formação, compreendamos que tais conhecimentos são construídos em contextos sociais, culturais e históricos, isto é, é necessário que estejamos preparados e engajados com metodologias e abordagens que reflitam a real natureza da ciência como um processo dinâmico e contextualizado, envolvendo a complexa interação entre atores e fatores.

A participação em atividades extracurriculares, como o PRP e o LEnCiBio, desempenhou papéis importantes em nossa formação como futuras professoras. Paralelamente, a participação em projetos de iniciação à pesquisa e extensão universitária, nos permitiu lidar com a diversidade em sala de aula de forma mais tranquila, especialmente por ter nos aproximado do EnCI, facilitando consideravelmente o processo de ensino, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos.

Essa abordagem se alinha com a visão da ciência como uma prática social, caracterizada por suas normas, acordos e modos de interação entre indivíduos, conhecimentos, materiais e fenômenos. No ensino de ciências, ao buscar permitir que os estudantes reconheçam a disciplina como uma área de conhecimento, demanda um trabalho em sala de aula que destaque as práticas envolvidas na construção do conhecimento científico (Mota; Silva; Sasseron, 2023).

Dessa forma, ao participarem de experiências práticas e interdisciplinares, os licenciandos têm a oportunidade de desenvolverem competências essenciais para o exercício da docência, como o planejamento de aulas, avaliação das práticas pedagógicas e a promoção de um diálogo mais enriquecedor e inclusivo com os estudantes. Vale ressaltar que, mesmo embasados em referenciais teóricos, muitas vezes é necessário ressignificar a teoria e a prática pedagógica, uma vez que cada sala de aula é formada por sujeitos distintos, com peculiaridades em seus diversos contextos escolares. Um exemplo claro disso foi a realização de uma atividade investigativa bem-sucedida no EF contrastando com a falta de efetividade de uma atividade semelhante em outra escola, em uma turma do EM durante a participação no PRP.

Em relação à abordagem investigativa que utilizamos, estamos de acordo com Sasseron (2021) ao afirmar que ainda há muitas discussões em torno do conceito do ensino por investigação e de como ele pode ser aplicado na sala de aula. Para a autora, esses debates têm gerado interpretações que nos levam a identificar duas vertentes principais: uma associada à investigação como método de abordagem dos conteúdos e outra ligada à investigação como objeto de aprendizagem, sugerindo que os métodos de investigação em si são os conteúdos em destaque.

No entanto, isso reflete uma necessidade vigente da inserção dos licenciandos na educação básica não apenas como observadores ou monitores, mas como agentes ativos e participantes do processo educacional. Em tempos em que a sociedade

precisa urgentemente de uma abordagem educacional que “oportunize condições para a incorporação de modos de pensar, agir e tomar decisões” (Silva; Sasseron, 2021, p. 3), a vivência direta dessas diferenças de contexto e a adaptação constante às demandas específicas de cada ambiente escolar, tais como as possibilitadas pelo PRP, são fundamentais para a formação de professores mais preparados e conscientes das complexidades da prática docente.

Na sequência, com o intuito de ilustramos um pouco da diferença de contextos e a influência no processo de ensino e aprendizagem, bem como na prática docente, apresentaremos o desenvolvimento de duas atividades investigativas, uma no Ensino Fundamental (EF) e outra no Ensino Médio (EM), destacando as peculiaridades e diferenças em cada uma das realidades vivenciadas.

O desenvolvimento do EnCI em diferentes cenários: o que podemos aprender na prática?

No EF, ao percebermos a presença de um grupo de alunos engajados no 8º ano, optamos por implementar a atividade investigativa “Bolinha na Cestinha”, conforme delineada por Carvalho (1998), apresentando-lhes a seguinte questão: “Em qual ponto do trilho é necessário posicionar a bolinha para que ela caia dentro da cestinha?”. Após a exposição do problema, organizamos os alunos em cinco grupos compostos por 4 a 5 integrantes, estimulando, assim, a interação e colaboração entre os envolvidos. Essas iniciativas, como ressaltado pelas autoras Milena, Munford e Fernandes (2023), destacam aos estudantes que o conhecimento é construído por meio da participação ativa dos indivíduos nas práticas culturais de uma comunidade.

Essa dinâmica permitiu que os participantes que estavam mais envolvidos compartilhassem seus esforços com aqueles que, porventura, demonstrassem menos entusiasmo, durante a exposição e discussão de suas ideias. Ao longo da realização da atividade, observamos que, durante as tentativas de direcionar a bolinha para a cestinha, os alunos que costumemente se mostravam menos prolixos revelaram um nível de participação maior ao compartilharem suas suposições, assumindo, por vezes, até mesmo um papel de liderança.

Ao término da atividade, destacamos essas interações, indagando sobre a construção do raciocínio que os levou a elaborar hipóteses e a resolver o problema proposto, bem como sobre a motivação subjacente às decisões tomadas. Por meio dessas discussões, fomentamos uma reflexão crítica sobre suas ações durante o processo investigativo, facilitando a transição do mero manuseio de objetos para a reflexão intelectual. Entendemos que essas iniciativas, possibilitadas por meio do EnCI, facilitam o surgimento de práticas epistêmicas, que segundo

Sasseron (2018), desempenham um papel crucial ao instigar a reflexão sobre as ações realizadas e a consideração de possíveis ajustes, evidenciando a liberdade intelectual concedida aos estudantes e por eles assumida.

Além disso, com o intuito de analisar o aporte da abordagem investigativa no processo de aprendizado dos alunos, adicionamos à avaliação bimestral a seguinte indagação: “Com base na atividade investigativa realizada em sala, ‘bolinha na cestinha’, é correto ou errado afirmar que ‘quanto mais alto colocava a bolinha, menor era a velocidade com que ela chegava ao final do trilho?’ Por quê? Justifique sua resposta”.

Na análise das respostas, constatamos a conexão estabelecida pelos alunos entre a altura da bolinha e sua velocidade, com alguns ressaltando exemplos tangíveis que associam tal fenômeno a cenários cotidianos, como pistas de *skate* e tobogãs. Consequentemente, tal abordagem demonstrou-se altamente eficaz, visto que promoveu a participação ativa de todo o grupo, inclusive daqueles alunos usualmente mais retraídos durante as atividades pedagógicas.

No EM, durante a atividade investigativa com a turma do 1º ano, buscamos despertar o interesse dos estudantes antes de apresentarmos a questão-problema. Perguntamos: “Você já observou como se forma o bolor ou mofo em algum alimento que demorou muito para ser consumido?” De acordo com Pedaste *et al.* (2015), a curiosidade dos alunos pode ser estimulada por problemas e questões investigativas, uma vez que para resolvê-los, eles precisam pensar criticamente e buscar possíveis soluções, sem respostas imediatas, os levando a explorar conceitos, testar diferentes hipóteses e a se envolver ativamente na busca pelo conhecimento.

Ao propor a questão-problema “O bolor ocorre mais facilmente em ambientes úmidos ou secos?”, fornecemos os materiais necessários para a resolução da atividade. No entanto, notamos uma postura mais passiva em sala de aula e a falta de envolvimento por parte dos estudantes, possivelmente devido ao desinteresse pela disciplina. A falta de interesse pode prejudicar a efetividade do processo de aprendizagem, uma vez que a curiosidade é essencial para a participação ativa dos estudantes, como discutido ao longo desta pesquisa.

Consequentemente, o desinteresse impactou negativamente o desenvolvimento da atividade, resultando em uma participação menos ativa e eficaz na resolução do problema relacionado aos fungos, em contraste com a eficácia observada no EF. Após a aplicação da atividade, refletimos sobre possíveis melhorias e percebemos que talvez pudéssemos ter abordado outras questões ou dedicado mais tempo para aumentar o estímulo dos estudantes, porém o êxito em um contexto distinto do EF, nos fez acreditar que o mesmo ocorreria no EM, sem considerarmos as particularidades de outros indivíduos,

de realidades totalmente diferentes.

Recordamos que a ineficiência da atividade nos desanimou bastante, especialmente porque tínhamos experiências com referenciais da área e por não conseguirmos contemplar as necessidades daqueles adolescentes, seja devido à menor carga horária do PRP em Biologia no EM, ou por não compreendermos de imediato que algumas questões não eram de responsabilidade direta nossa, como professoras daquela turma. Alguns exemplos das dificuldades enfrentadas incluem a adaptação dos materiais didáticos ao perfil dos alunos que faziam uso constante do celular e a falta de estratégias para lidar com as questões emocionais que surgiam durante as atividades.

Retomamos a Sasseron (2021), concluindo que essa situação reforça a importância de abordar os métodos de investigação para estimular a curiosidade e o engajamento dos estudantes desde o início do processo, uma vez que as ausências nesta atividade podem ter sido influenciadas pela forma como a questão-problema foi apresentada. Talvez a pergunta inicial não tenha sido suficientemente instigante para despertar o interesse dos estudantes, ou a condução da atividade pode não ter permitido que eles se envolvessem ativamente na investigação. Compreendemos que ao apresentarmos questões desafiadoras, contextualizadas e relevantes para os estudantes, também podemos despertar o interesse pela temática, os motivando a participarem.

Concomitantemente, Mota Silva e Sasseron (2023), afirmam que ao aprenderem com seus próprios erros e tomarem decisões sobre os passos a serem seguidos para alcançar um objetivo, os alunos assumem um papel ativo como construtores do próprio conhecimento. Na situação aqui apresentada, quem aprendeu com os erros, com o que não deu certo e com as decisões tomadas fomos nós, professoras de Ciências e Biologia em formação. O que nos leva à necessidade de constante reflexão sobre a prática docente e, como afirma Lima (2002, p. 39) “É na condição de eternos aprendizes da prática docente que vamos mudando, fazendo e refazendo a nossa profissão, bem como, crescendo como pessoa e como profissionais”. E certamente, participar do PRP e desenvolver atividades, a partir da abordagem do EnCI, nos possibilitou crescer ainda mais como futuras professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das situações abordadas ao longo deste capítulo, fica evidente a complexidade e os desafios inerentes à prática docente, especialmente quando se deseja implementar abordagens como o Ensino de Ciências por Investigação. Essa vivência direta e duradoura nas escolas, promovida pelos Estágios e PRP, oferece uma oportunidade ímpar para que os estudantes de licenciatura compreendam as nuances e particularidades nos mais variados contextos.

É imprescindível também reconhecer a importância da subjetividade e pessoalidade na formação docente, valorizando esses aspectos como elementos enriquecedores para a prática em sala de aula. Nesse sentido, a adoção do relato de experiência como ferramenta para a reflexão diante das vivências durante o PRP é destacada, evidenciando a necessidade de uma formação mais aprofundada e contínua dos professores em formação inicial, além da importância de abordagens pedagógicas adaptativas e significativas para os estudantes.

Reconhecemos, ainda, a relevância de formações teórico-metodológicas coerentes e contínuas para professores de biologia. Para nós, enquanto residentes, o PRP ilustrou como essa formação é essencial para desenvolver competências que vão além do domínio do conteúdo, incluindo a capacidade de questionar e aprimorar práticas tradicionais de ensino, preparar atividades significativas, avaliar de forma eficaz o progresso dos alunos, entre outros.

Continuamente, as interações com professores experientes e gestores das escolas proporcionaram um ambiente rico para a troca de conhecimentos, reflexões e práticas pedagógicas, muitas vezes não documentadas formalmente. Essa convivência permitiu observar a realidade escolar de maneira mais profunda e crítica, destacando a importância de uma postura investigativa e dialogada na prática educativa. Reconhecer a sala dos professores como um local de formação e não apenas de descanso, transformou nossa compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente, mostrando que a formação se dá não só pela assimilação de teorias, abordagens e metodologias, mas também pela vivência compartilhada e pelo aprendizado colaborativo no cotidiano escolar.

Ademais, é necessário reformular e repensar algumas práticas pedagógicas, buscando desenvolver um ensino reflexivo, colaborativo e crítico, alinhado às demandas e desafios da sociedade. Nesse contexto, trouxemos à discussão o Ensino de Ciências por Investigação, que se destaca como principal abordagem utilizada por nós, residentes de biologia. Além disso, diversas pesquisas na área já incorporam elementos do EnCI no ensino de ciências, demonstrando que a comunidade acadêmica, tanto nacional quanto internacional, está atenta aos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem abordagens centradas nos estudantes.

Com isso, é imperativo que as instituições formadoras, comunidade de professores e, sobretudo, estágios e programas como o PRP, promovam e valorizem essa formação contínua (e continuada), proporcionando uma base sólida através de atividades-discussões de formação, trabalhando com teorias educacionais, metodologias de ensino e práticas pedagógicas, aspectos fundamentais em atuações futuras. Acreditamos que essas ações são essenciais para preparar professores bem-formados, reflexivos e capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea com uma abordagem bem fundamentada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES, pelas bolsas concedidas durante o desenvolvimento do Programa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOMICIANO, T. D.; LORENZETTI, L. A educação ciência, tecnologia e sociedade no curso de licenciatura em ciências da UFPR litoral. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v.22, p.e14848, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210105>.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**. 4. ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

LOPES, J. G. da S.; SILVA JUNIOR, L. A. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. **Ensaio pesquisa em educação em ciências**, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2014.

MAKNAMARA, M. Encontros entre pesquisas (auto) biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 2, p. 135-155, 24 ago. 2020.

MILENA, L. M.; MUNFORD, D.; FERNANDES, P. C. O construto de práticas epistêmicas em pesquisas brasileiras em educação em ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 227-259, 2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p227>.

MOTA, A. R.; SILVA, F.; SASSERON, L. H. Podem as práticas epistêmicas contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14897-e14897, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14897>.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação**

Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. 1.], v. 12, n. 25, p. 67–80, 2020. Doi: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.414>.

PEDASTE, M. *et al.* Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, v.14, p.47-61, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>.

SANTANA, I. C. H.; SANTOS, F. A.; SILVEIRA, A. P. Formação inicial de professores de Biologia: o Estágio Supervisionado como momento de reflexão sobre a prática. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n. 2, p. 22-34, 2020. Doi: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i2.230>.

SANTOS, S. dos U.; SEDANO, L. Práticas epistêmicas no ensino de ciências por investigação: contribuições necessárias para a alfabetização científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.26, n. 2, p.378, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n2p378>.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 49-67, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>.

SASSERON, L. H. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018. Doi: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec20181831061>.

SASSERON, L. H. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de ciências: Análise de uma situação. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, 23, e26063, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230101>.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 26 dezembro 2024.

SILVA, E. P. C.; FRANCO, L. G.; MENDONÇA, P. C. C. Ensino de Ciências por Investigação e Questões Sociocientíficas em Sala de Aula: Conexões a Partir da Análise de Práticas Epistêmicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e51371-28, 2024. Doi: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2024u125153>.

SILVA, M. B.; SASSERON, L. H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, p. e34674, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230129>.

TECENDO VIVÊNCIAS: UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

Andrea Valentina Aguilar Hernández¹

Milla Menezes Monte²

Vanessa de Sales Marruche³

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nas licenciaturas é um momento ímpar na vida do professor em pré-serviço, uma etapa fundamental na formação inicial docente, visto que pode proporcionar uma experiência prática imprescindível para a compreensão de teorias aprendidas ao longo da graduação, uma familiarização com o futuro local de trabalho e a (re)construção de saberes necessários ao exercício docente (Marruche, 2022; Tardif, 2014), além do pensamento crítico-reflexivo (Brito; Ribas, 2018; Freire, 2011). Ainda, é necessário destacar que o ECS contribui não apenas para a formação inicial, mas também para a formação do professor em serviço, pois possibilita uma troca entre estagiário e professor da escola; enquanto o primeiro se beneficia dos saberes da experiência desse docente, por exemplo, o segundo pode ter acesso a saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares atualizados – por meio de pesquisas científicas e textos teóricos recentes que o estagiário pode conhecer durante sua formação inicial (Marruche, 2022; Siqueira; Borges, 2022; Tardif, 2014).

Considerando a importância do ECS na formação docente (inicial e/ou continuada), decidimos escrever este relato de experiência, a fim de compartilhar

1 Graduada do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (CLLLI/FLet/UFAM), *Campus* Manaus. *E-mail*: andrehernandez2201@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). Membro do LEnDA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Línguas, Ensino-Aprendizagem e Docência na Amazônia. *E-mail*: menezesmylla@gmail.com.

3 Docente do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (CLLLI/FLet/UFAM), *Campus* Manaus. Líder do LEnDA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Línguas, Ensino-Aprendizagem e Docência na Amazônia. *E-mail*: vsmarruche@ufam.edu.br.

nossas reflexões a respeito do cumprimento de um determinado estágio que envolveu todas nós: Andrea Hernández, discente do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa (CLLLI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que cursou o Estágio em Língua Inglesa (ELI) II em 2023; Milla Monte, professora de inglês da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc-AM), atualmente cursando o mestrado em Letras na UFAM, que é egressa do CLLLI e atuou como supervisora do ECS daquela estagiária; e Vanessa Marruche, docente do magistério superior no CLLLI, que, além de ter sido professora dessa supervisora de estágio até 2016, foi a orientadora de ELI II da referida estagiária. Assim, as três participantes desse ECS foram: uma aluna de licenciatura, uma docente da educação básica e uma professora do ensino superior no contexto de ensino de línguas, especificamente o inglês. Ressalta-se, porém, que as vivências aqui descritas se concentram apenas nas duas primeiras participantes. Ambas escreveram seus relatos sobre suas experiências neste ECS e, com a professora desse estágio, produziram o presente texto.

No curso em questão, o ELI II é realizado em escolas que ofertem o Ensino Fundamental (EF) II. Com relação ao contexto do ECS descrito neste relato, o estágio se deu na Escola Bilingue de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, em uma turma do nono ano. As atividades desse ECS envolveram não apenas a observação de aulas, mas também múltiplas regências realizadas pela estagiária sob a orientação e avaliação tanto da supervisora quanto da orientadora. Essas atividades estão previstas tanto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCEs) (Brasil, 2015), que regulamentam os ECS, quanto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do CLLLI (UFAM, 2019), visando preparar os licenciandos para atuar profissionalmente no contexto da educação básica, principalmente em escolas públicas.

Isso posto, destacamos que o presente relato não é fruto de pesquisa científica. Por isso, não traz seções como procedimentos metodológicos e referencial teórico – apesar disso, buscamos embasar nossas reflexões em referências científicas, às quais recorreremos ao longo do relato. Neste texto, como já informado, nosso foco é descrever e discutir a experiência vivenciada durante o ECS em questão, destacando os desafios enfrentados e os saberes (re)construídos tanto pela estagiária quanto pela professora supervisora. Além disso, este texto visa encorajar uma reflexão crítica sobre a importância dessa etapa na formação docente (Brito; Ribas, 2018). Finalmente, este capítulo está assim organizado: introdução, descrição do estágio, desafios enfrentados, saberes (re)construídos, considerações finais e referências.

2. DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO

Conforme supracitado, uma das instituições envolvidas no ECS aqui descrito é a UFAM, mais especificamente o CLLLI. O curso foi criado em 1965, quando era uma dupla licenciatura português-inglês. Posteriormente, a partir de 1972, de acordo com Marruche (2022, p. 80), “[...] passou a ser uma das três habilitações do curso de Letras (as demais eram Língua Francesa e Língua Portuguesa), sendo a opção feita a partir do terceiro período. Somente em 1992, cada habilitação passou a ser um curso, surgindo, então, o CLLLI”. Desde 2019, quando houve a última atualização na matriz curricular (UFAM, 2019), o curso “[...] tem 3.245 horas, ocorre no turno vespertino, oferta 50 vagas anualmente, e pode ser integralizado em, no mínimo, oito períodos (sistema de créditos semestral), e, no máximo, 12” (Marruche, 2022, p. 80). Nessa matriz, o CLLLI passou a contar com quatro ECS, o primeiro ocorrendo no 6º período. Além do ELI II, foco deste relato, os demais são: ELI I, desenvolvido em escolas com oferta de inglês no EF I; ELI III, realizado em instituições que ofertem inglês no Ensino Médio (EM); ELI IV, cumprido no Centro de Estudos de Línguas (CEL) também na UFAM.

Além disso, outra instituição envolvida no ELI II aqui descrito é, como já mencionamos, a Escola Bilingue de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, localizada no Educandos (o primeiro bairro manauara), Zona Sul de Manaus – a terceira mais populosa (Ferreira, 2021). Foi criada em 2010 e passou a ser bilíngue em 2018. É a única escola bilíngue inglês-português do Amazonas – as demais instituições bilíngues são de francês-português (2), japonês-português (2), espanhol-português (4) e ticuna-português (1). A escola oferta os anos finais do EF e o Ensino Médio (EM) no ensino regular em tempo integral (matutino e vespertino). Em 2023, tinha 823 alunos matriculados (EETI..., 2024).

Essa escola foi escolhida para a realização do ELI II em razão de a estagiária já conhecer a instituição, pois havia realizado nela atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Além disso, na visão da supervisora, que ali atuou como professora de inglês em 2023, a instituição tinha uma atmosfera propícia para a prática de estágios de diferentes licenciaturas, não apenas pela oferta do PRP, mas pelo desenvolvimento de diversos outros projetos escolares. Essa instituição também destina uma de suas salas aos estagiários e residentes, algo raro de se encontrar em outras unidades educacionais. Nesse ambiente, ao observar os colegas professores acompanhados de seus residentes ou estagiários, surgia em Monte o desejo de também contar com alguém para auxiliá-la, especialmente nas turmas superlotadas.

Com base nessa escolha, destacamos como se desenvolveu o ELI II relatado neste texto. Esse componente curricular foi ofertado no segundo semestre letivo de 2022 (ano civil 2023), de março a julho de 2023 – descompasso causado pela

pandemia de COVID-19. Nele, esperava-se que os estagiários selecionassem a escola-campo e procedessem à formalização do estágio. Então, os discentes deveriam observar aulas e cumprir ao menos uma regência (embora o esperado fosse que mais de uma fosse realizada). Esse mínimo precisou ser estabelecido em razão do calendário apertado, consequência da pandemia, ocasião em que se tinha quase três períodos letivos por ano, e da greve de docentes da Seduc-AM entre maio e junho de 2023. O estágio terminou, então, com a entrega do relatório dessas atividades.

Como já mencionado, Hernández cumpriu suas atividades em uma escola bilíngue de tempo integral, em quatro turmas de nono ano. De acordo com a estagiária, suas expectativas para o ELI II, eram, a princípio, observar as aulas e fazer a regência o quanto antes, com o intuito de “sair do passo” e “matar” mais uma etapa em sua formação. Isso não só pelas inseguranças que tinha, mas pelas outras demandas da faculdade. Dessa maneira, esperava que o ELI II fosse mais um fardo do que uma experiência proveitosa. Além disso, a expectativa de reger uma aula para uma turma com a qual tinha pouco contato, sendo avaliada por duas professoras, gerava, nela, ansiedade e insegurança.

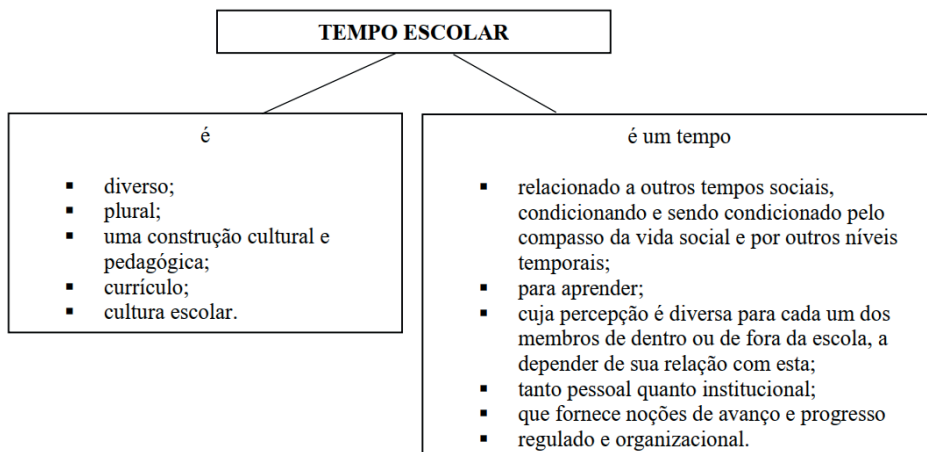
Inicialmente, a estagiária participou de um período de adaptação, durante o qual foi apresentada às turmas pela supervisora e começou a se envolver gradualmente nas atividades de sala de aula. Monte, por sua vez, foi acolhedora e inclusiva, integrando a estagiária ao ambiente escolar e garantindo que esta se sentisse parte daquela comunidade. Segundo observou e relatou Hernández, a supervisora utilizou diversas metodologias e abordagens pedagógicas para ensinar os alunos, buscando trabalhar as quatro habilidades (leitura, escrita, audição e fala) sempre que possível. As aulas (que são de 1h nessa escola de tempo integral) eram conduzidas majoritariamente em inglês com o uso de mímicas e imagens para facilitar a compreensão dos alunos, além de tradução, quando necessário. Ademais, a referida professora implementou atividades dinâmicas que incentivavam a participação ativa dos alunos, como entrevistas, jogos e competições.

Outrossim, contrariando sua expectativa, Hernández realizou, além das observações de aulas, pelo menos uma regência em cada turma (sob supervisão de Monte e orientação de Marruche), além daquela avaliada por estas docentes, para a qual foi atribuída uma nota. Nessas regências, a estagiária fez revisões de alguns conteúdos já apresentados pela professora, recorrendo a jogos de adivinhação, atividades como “*find someone who...*” (encontre alguém que...) e o uso do Kahoot, que, na opinião de Hernández, serviu como uma ferramenta tecnológica motivadora e de autocorreção. Ainda segundo a estagiária, essas atividades foram planejadas para engajar os alunos e promover um aprendizado ativo e colaborativo.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS

Como é sabido, desafios fazem parte da realização de ECS (Marruche, 2022). Nesse contexto, durante o ELI II, tanto a estagiária quanto a professora supervisora enfrentaram situações que, segundo elas, proporcionaram oportunidades de crescimento e aprendizado. Quanto àquelas enfrentadas por Hernández, a primeiro foi a gestão de tempo em sala de aula, ou seja, de uma parte do que está compreendido no que é conhecido como tempo escolar, aquele “que o estudante vive ou passa na instituição educativa, ou seja, é o tempo que ele passa na escola (universidade), desde que nela entra até que dela sai” (Valdés Puentes; Fernández Aquino, 2008, p. 116). Eis como está caracterizado:

Diagrama 1 – Características do Tempo Escolar



Fonte: Elaborado por Marruche (2022, p. 169) a partir dos conceitos de tempo escolar de Frago (1994, p. 31-33).

No ELI II aqui descrito, o tempo escolar foi um desafio para Hernández, pois, devido a intervalos e outras atividades escolares, algumas aulas de inglês eram frequentemente reduzidas. Vale lembrar que, conforme Frago (1994), o tempo de cada disciplina é regulado no quadro de horário. Tal regulação “é influenciada pelo prestígio das disciplinas ou atividades em questão e considerações higiênicom- mentais – excesso de trabalho ou fadiga, a natureza mais ou menos abstrata, intelectual ou corporal das disciplinas ou tarefas –, bem como as preferências e interesses daqueles que têm a este respeito o poder de decisão em cada estabelecimento de ensino”⁴ (Frago, 1994, p. 33-34, tradução nossa).

4 Versão original: *En esta regulación influyen el prestigio de las materias o actividades en cuestión y consideraciones de orden higienico-mental – surmenage o fatiga, naturaleza más o menos abstracta, intelectual o corporal de las disciplinas o tareas –, así como las preferencias e intereses de quienes tienen al respecto el poder de decisión en cada establecimiento docente.*

Nesse caso, os tempos de aula de inglês – disciplina de menos prestígio se comparada a língua portuguesa e matemática, por exemplo – normalmente são aqueles que ou são reduzidos ou inteiramente tomados quando se precisa realizar outras atividades, como “a entrega de boletins e de alguns dos ensaios para as festas juninas” (Marruche, 2022, p. 172). A isso se chama de interrupção do fluxo de atividades escolares, que, segundo Gallego (2008, p. 112), é antigo e devido aos mesmos motivos: “datas cívicas, religiosas e mesmo de acontecimentos repentinos – como a morte de pessoas importantes ou de familiares”. Aqui se vê claramente algo ilustrado no Diagrama 1 (acima), que os tempos de aula (parte do tempo escolar) são condicionados por outros tempos, podendo influenciar ou ser influenciados por diversos aspectos, como os econômicos, climáticos, religiosos, políticos, sanitários e culturais da sociedade (Frago, 1994). Ante o exposto, portanto, administrar o tempo – que já é curto – de forma eficiente foi um desafio, mas também se tornou uma habilidade essencial, segundo Hernández.

Outrossim, ela destacou, com base em suas observações, que, embora a escola seja um ambiente profícuo para a realização de projetos e pesquisas que envolvam e motivem a aprendizagem dos alunos, também há o risco de se tornar um local propício à proliferação de doenças mentais, especialmente a estafa. Devido às inúmeras responsabilidades dos professores e à insuficiência frequente de recursos humanos na escola, torna-se bastante provável que esses profissionais descuidem de sua saúde mental. Hernández afirma não acreditar que os docentes tenham tempo suficiente para planejamento de aulas, mesmo durante as (poucas) Horas de Trabalho Pedagógico (HTP)⁵. Ainda segundo a estagiária, é quase necessário lembrar que o professor (ainda) é humano. Ele tem família, amigos, cônjuge, filhos e outras responsabilidades externas à escola. No entanto, os horários e atividades que o docente precisa cumprir refletem a crença de que ele deva apenas trabalhar sem descanso, estudar, ir em busca de qualificação (incluindo mestrado e doutorado) e nunca parar para desfrutar a própria vida, sem ser considerado um preguiçoso.

Ademais, outro ponto crítico foi a necessidade de a estagiária lidar com o desrespeito, o desinteresse e a falta de educação dos alunos, problema recorrente nas turmas observadas por Hernández naquele ambiente escolar. Esse problema do “enfrentamento com alunos desordeiros, agressivos ou com graves problemas de conduta” (Marchesi, 2008, p. 109) é mais um exemplo, dentre os apontados por Marruche (2022), de experiências negativas comumente vivenciadas no exercício docente. Isso evidencia também o que um dos participantes da pesquisa de Marruche (2022, p. 141) – colega da turma de graduação de Monte – apontou:

5 Horas destinadas “para que o professor possa comparecer/se dedicar às atividades de formação regularmente ofertadas pela rede, sem prejuízo às aulas” (Marruche, 2022, p. 177).

por mais que o curso seja uma licenciatura que, em teoria, forma pessoas para dar aula na escola pública, a gente não tem uma ideia clara de quem serão nossos alunos quando a gente está estudando isso. A gente só tem de fato quando a gente vai para o estágio. (Roberto, Entrevista; Apêndice J, #88).

Hernández notou que essa situação poderia ser desmotivadora e assustadora, especialmente para professores em formação. No entanto, a orientação e o suporte contínuos da supervisora, ajudaram-na a lidar com essas situações e a desenvolver estratégias para manter a disciplina e o engajamento dos alunos sem ser autoritária. Na visão da estagiária, é necessário enfrentar esses desafios para aprender a lidar com eles e com as heterogeneidades em sala de aula, criando, assim, um ambiente propício onde o ensino-aprendizagem possa acontecer. De fato, como também destaca Marchesi (2008), lidar com situações desconfortáveis como essas talvez sejam “necessárias e benéficas” (p. 106), posto que podem levar a uma “reação adequada diante de uma situação complicada ou frustrante” (p. 105). Ainda, como ressaltam Brito e Ribas (2018, p. 247), “a realidade de ensino contemporânea é caracterizada por mudanças, imprevisibilidade e complexidade. Portanto, os professores precisam ter flexibilidade e sensibilidade para adaptarem-se a diferentes situações e escolherem soluções plausíveis a seus contextos de atuação”.

Essa gestão do comportamento dos alunos foi um desafio também para a professora supervisora. Segundo Monte, a falta de respeito dos alunos para com os professores era uma questão recorrente e desmotivadora. Apesar disso, ela destacou a importância de se criar um ambiente de respeito mútuo e de envolver a estagiária nas atividades diárias para construir essa relação com os estudantes. O fato de a supervisora ser receptiva e acolhedora com a estagiária demonstra que, nesta experiência de ECS, ambas não tiveram problemas de convivência, como aqueles apontados por Marruche (2022). Em sua tese de doutorado, esta autora evidenciou que é comum estagiários se sentirem desmotivados durante esse convívio, em razão, principalmente, de não serem apresentados aos alunos da escola ou avaliados pelo supervisor, das próprias atitudes desses professores ao desencorajarem os estagiários a seguirem a profissão docente, ou, por vezes, das atitudes e falas preconceituosas dos professores em relação a alunos da escola. Como podemos ver, Monte agiu diferentemente desses docentes.

Além disso, a supervisora enfrentou o receio de ser avaliada, julgada pela estagiária. Esse receio, vale destacar, é comum não apenas entre professores, mas também entre gestores e coordenadores. No caso do docente especificamente, “receber estagiários é ter a sua metodologia e a sua proficiência na língua inglesa questionadas e avaliadas” (Ifa, 2014, p. 101). Os professores tendem a enxergar os estagiários como invasores, uma ameaça ou um perigo, “devido ao medo da avaliação” (Rosenberg, 2008, p. 44), de serem avaliados “com o

preconceito e pré-julgamento de que o que se faz ali naquele espaço é errado e ultrapassado” (Lucena; Clemente, 2011, p. 338). E isso acontece até mesmo em contextos internacionais, como foi evidenciado na pesquisa de Yan e He (2010), quando os docentes se sentiam ameaçados, temendo perder seus alunos para os estagiários. Por isso, os professores acabam oferecendo resistência em receber estagiários em suas salas (Barbosa, 2013; Biazi, Gimenez; Stutz, 2011; Lima; Pessoa, 2010; Marruche, 2022). No contexto aqui descrito, todavia, apesar do medo do julgamento, Monte utilizou essa experiência para refletir sobre sua prática docente e buscar melhorias contínuas.

Outro desafio enfrentado neste ECS foi a falta de devolutiva à supervisora, por parte de Hernández e de Marruche. Embora essa atividade tenha sido prevista no plano de ensino de ELI II, ela não aconteceu, principalmente em razão do calendário apertado e da greve de docentes da Seduc-AM, como já informado. Naquele período, foram priorizadas as atividades de observação e regência, além da socialização das atividades de ELI II entre os estagiários e a professora desse ECS, assim como a escrita do relatório. Para que a devolutiva tivesse sido feita, seria necessário que, sob orientação de Marruche, cada estagiário escrevesse uma devolutiva ao seu professor-supervisor, destacando as potencialidades daquele ECS, especialmente sobre o que puderam aprender nele e com seus supervisores, dando sugestões a estes, quando fosse o caso. Todavia, como a própria entrega do relatório já se deu no limite do término do período letivo, não foi possível elaborar essa devolutiva. Monte foi uma das docentes que sinalizou ter sentido falta desse documento. Esta sua necessidade foi, inclusive, uma das motivações para a escrita do presente relato.

4. SABERES (RE)CONSTRUÍDOS

Segundo constatado por Marruche (2022) em sua pesquisa de doutorado sobre os ECS do CLLLI, os estágios são benéficos, principalmente, por proporcionarem aos discentes a mobilização e (re)construção de saberes docentes, que, de acordo com Tardif (2014, p. 36), são formados “pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ainda na perspectiva desse autor, saberes são “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (Tardif, 2014, p. 9).

Cientes disso, na vivência do ELI II descrita neste texto, verificamos que a estagiária pôde ampliar seus saberes da formação profissional e os curriculares, uma vez que ela conseguiu recorrer a teorias pedagógicas aprendidas na universidade em um contexto real, o que foi crucial para sua formação docente.

Além disso, ela desenvolveu habilidades de gestão de sala de aula, organização de tempo e estratégias de ensino eficazes, principalmente por meio da prática de regência repetida e da orientação contínua da supervisora. Isso denota a pluralidade de seus saberes (Tardif, 2014), advindos de diversas fontes, por exemplo, as teorias estudadas na universidade, a prática em sala de aula e a interação com a professora regente e com os alunos no campo de estágio. Isso sem deixar de mencionar que o próprio fato de Hernández ter cumprido mais de uma regência foi, de sua parte, considerado benéfico, uma vez que essa ampliação de oportunidades de ensino dos estagiários têm sido positiva para a formação inicial de professores, como destacam estudos recentes (Kosar; Bedir, 2019; Masoumpanah *et al.*, 2019; Sevimel; Subasi, 2018).

Também, a oportunidade de Hernández se envolver gradualmente nas atividades da sala de aula foi um fator-chave para seu desenvolvimento, permitindo que ela se tornasse uma figura familiar e respeitada pelos alunos. Conforme relato de Monte, a participação ativa da estagiária trouxe vários benefícios para a sala de aula, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos discentes. A supervisora citou como exemplo a participação inédita de uma estudante venezuelana durante uma das regências da estagiária. Tanto para Monte quanto para Hernández, a produção oral significativa dessa aluna em língua-inglesa se deu pelo fato de a estudante ter se identificado com a estagiária, por elas terem a mesma nacionalidade. Esse acontecimento reforça o que disse Pessoa (2011), sobre o ambiente da sala de aula (do qual Hernández também fez parte durante o período de seu ECS) ser visto “como um espaço de produção de saberes, mas também de construção de identidades, que se definem pela classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade” (Pessoa, 2011, p. 34).

Por sua vez, Monte destacou que a experiência de supervisionar uma estagiária trouxe uma nova perspectiva sobre sua própria prática docente. Além disso, a interação constante com Hernández estimulou reflexões sobre a eficácia de suas metodologias e abordagens de ensino, como a decisão de ministrar suas aulas inteiramente em inglês. Monte costumava se questionar se era eficaz ministrar aulas usando a língua-alvo a maior parte do tempo ou em sua totalidade. E, no convívio com a estagiária, chegou à conclusão de que isso era algo positivo aos alunos (inclusive do ponto de vista da estagiária), principalmente, em razão da maior exposição dos alunos à língua inglesa. Fica evidente, pois, que os saberes da formação profissional foram mobilizados nessa situação, especialmente via interação da supervisora com sua estagiária.

No contexto do ELI II aqui descrito, também é possível observar características comuns dos saberes docentes, conforme a visão de Tardif (2014). Eles são: a) plurais, oriundos de diversas fontes, como supracitado; b) sociais,

“partilhados por pessoas que possuem uma formação comum (resguardadas as devidas especificidades)” (Marruche, 2022, p. 109); neste caso, a formação inicial docente da supervisora e da estagiária se deu/está se dando no CLLLI (mesmo curso e matriz curricular); c) personalizados, decorrem do trabalho realizado pela professora supervisora, “de suas identidades, personalidades e experiências (pessoal e profissional)” (Marruche, 2022, p. 110); d) situados, ganham sentido ao serem mobilizados numa dada situação de trabalho; como nas turmas da professora Monte na instituição em questão, nas quais ela decidiu usar a língua-alvo o máximo possível; e) temporais, construídos ao longo do tempo; desde que era aluna da graduação, Monte acreditava que é possível ministrar aulas majoritariamente em inglês nas escolas públicas, não apenas em cursos de idiomas.

Vale ressaltar que, ao se lembrar do período em que cumpriu os ECS no CLLLI e do quanto gostava de se sentir acolhida nas turmas das escolas-campo, fazendo parte delas, Monte percebeu a importância de se criar um ambiente acolhedor e inclusivo, não apenas para a estagiária, mas também para todos os alunos. Na visão da supervisora, essa atitude talvez tenha evitado um dos problemas comumente enfrentados em ECS, o de quando estagiários se sentem desmotivados por não serem apresentados aos alunos da escola pelos professores regentes, tendo a impressão de que seu trabalho na escola não fora valorizado pelo supervisor de estágio, como verificou Marruche (2022) ao pesquisar os ECS na turma de graduação de Monte.

Outrossim, a supervisora também refletiu sobre a necessidade de estar sempre atualizada com as novas teorias e práticas pedagógicas (saberes da formação profissional). A troca de experiências e conhecimentos com a estagiária proporcionou um enriquecimento mútuo, reforçando a ideia de que o ECS favorece tanto o professor em formação inicial quanto aquele em serviço (Marruche, 2022). Neste caso, Hernández se beneficiou dos saberes da experiência de Monte, ao mesmo tempo em que pôde proporcionar à supervisora o acesso aos resultados de pesquisas mais recentes no âmbito educacional, assim como um novo olhar ao ensino de línguas (Siqueira; Borges, 2022). Monte viu, portanto, a chance de retomar o elo entre ela e a academia por meio de sua estagiária, possibilitando acesso a atualização de saberes no que tange ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. E considera isso importante, pois concorda com Leffa (2008, p. 357) neste aspecto: “um professor que trabalha com um produto extremamente precíval como o conhecimento, tem obrigação de estar sempre atualizado”.

É necessário salientar que, ao refletir sobre seu papel como professora supervisora e em sua relação com a estagiária, Monte, novamente, se lembrou de quando cumpriu os ECS na graduação. Revisitando seus relatórios, ela se deu conta de que também havia aprendido muito com a realidade das escolas onde estagiou e com as professoras que haviam sido suas supervisoras nessas escolas

(saberes experienciais). Monte, inclusive, destacou que, com sua supervisora de ELI I e ELI II, aprendeu sobre a importância da boa relação entre professor e estudante, ao passo que, com duas outras supervisoras, ela aprendeu sobre receptividade e a perseverança da atuação na rede pública de ensino.

Fica evidente, pois, que, estando agora do outro lado da situação, ao atuar como supervisora de ECS pela primeira vez, Monte imprimiu em suas ações muito dos saberes experienciais que aprendera com suas supervisoras, quando ainda era uma professora em formação inicial. Ainda, enquanto se relembra de seus ECS na graduação, ela destacou que, embora também tenha enfrentado desafios nos seus estágios, como a burocracia e o choque de conhecer a realidade da escola pública – também apontados por Marruche (2022) –, ela percebe, hoje, que se sobressaem na sua atuação e identidade docentes muito mais os aspectos positivos daqueles ECS. Ainda, ela reconhece o quão enriquecedor fora experimentar o papel de supervisora de estágio, que favoreceu, além do que já foi exposto até aqui, exercitar o pensamento crítico-reflexivo sobre sua própria prática (Brito; Ribas, 2018), na medida em que “refletir é não ter medo de confrontar ou de se reconstruir. Refletir é entender que, por sermos professores, nossa intenção primeira é ajudar, instruir, aprender” (Grégis; Grégis, 2018, p. 298).

Assim, na visão da professora supervisora, a estagiária executou seu trabalho de forma bem-sucedida, superando as expectativas iniciais, uma vez que demonstrou proatividade, comprometimento e bastante desejo em aprender acerca dos desafios e alegrias da vida docente. Ou seja, Hernández foi uma verdadeira agente no ELI II, tendo uma “participação ativa e engajada” (Rosemberg, 2008, p. 115), atitude essencial para uma formação docente inovadora (Rosemberg, 2008; Marruche, 2022). E, para a supervisora, Hernández já é, certamente, uma profissional que (trans)forma vidas. Também para a estagiária, Monte é uma agente de mudanças (Monteiro, 2012), de transformação na vida de seus alunos; apesar das dificuldades, é uma profissional como a que Hernández deseja se tornar e a quem atribui, após a experiência no ELI II, parte significativa da constituição de sua identidade e formação docentes.

Finalmente, claro está que, neste caso, ocorreu o reconhecimento de pertença ao grupo professor da parte de ambas (Marruche, 2022; Takahashi; Lorencini Júnior, 2019). Ou seja, Hernández e Monte se reconheceram como professoras – que (trans)formam vidas – no contexto do ELI II. Ambas valorizam seu grupo de pertença ao reconhecerem “a profissão e os indivíduos que pertencem a esse grupo – os docentes – por meio da socialização na profissão” (Marruche, 2022, p. 135). E isso é fundamental na construção da identidade docente, especialmente na formação inicial (Takahashi; Lorencini Júnior, 2019). Ainda, também por ter vivenciado esse sentimento de pertencimento à profissão, Hernández parece ter se beneficiado muito mais desse ECS (Marruche, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de ECS em Língua Inglesa evidencia a importância dessa etapa formativa para o desenvolvimento docente inicial e continuado. A experiência aqui compartilhada destacou a relevância da interação entre estagiária e professora supervisora, evidenciando que ambas mobilizam e (re) constroem saberes, beneficiando-se desse processo. Para a estagiária, o ELI II foi uma oportunidade de recorrer a teorias pedagógicas estudadas na graduação, desenvolver estratégias de ensino e enfrentar desafios como a gestão do tempo e o comportamento dos alunos. Para a supervisora, a experiência permitiu reflexões sobre sua prática docente, reforçando a importância da atualização contínua e da criação de um ambiente acolhedor para a estagiária e os alunos.

A vivência aqui descrita também reforça o valor do ECS como espaço de construção da identidade docente, no qual a sensação de pertencimento à profissão se torna central. Superando desafios e desenvolvendo competências, tanto a estagiária quanto a supervisora consolidaram suas práticas pedagógicas, demonstrando que o ECS constitui um espaço essencial para formação, reflexão e transformação mútua. Por fim, esperamos que este relato inspire futuras gerações de professores a reconhecerem o estágio supervisionado não apenas como requisito curricular, mas como um campo fértil para o crescimento profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, N. F. de M. **O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/oCG>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 57-78, jun. 2011. Disponível em: <https://shre.ink/oC1>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/g8Ef>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP no 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE: CP,

2015. Disponível em: <https://shre.ink/g8EB>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRITO, C. C. de P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244-263, dez. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/o9d>. Acesso em: 24 nov. 2024.

EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. **QEdu**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/g8Nq>. Acesso em: 24 nov. 2024.

FERREIRA, R. Entre a história e a modernidade da zona Sul de Manaus. **Jornal do Commercio**, Manaus, 27 out. 2021. Disponível em: <https://shre.ink/g8NC>. Acesso em: 24 nov. 2024.

FRAGO, A. V. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994.

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas**: Novos Olhares. São Paulo: Pontes, 2021. v. 1. p. 265-284.

GALLEGO, R. de C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/XvYAbG>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GRÉGIS, R. A.; GRÉGIS, H. Observação e atuação reflexiva no estágio supervisionado de língua inglesa: somente refletir não basta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 281-299, out./dez. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/g8ET>. Acesso em: 20 set. 2024.

IFA, S. Estágio Supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 50, p. 100-119, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/g8EQ>. Acesso em: 20 set. 2024.

KOŞAR, G.; BEDIR, H. A comprehensive evaluation of practicum experience: from the view of preservice EFL teachers. **International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)**, Ankara, v. 6, n. 4, p. 1001-1016, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/mUXG>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos de formação do professor de língua estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 353-376.

LIMA, N. D. S.; PESSOA, R. R. Problematizando o Estágio Supervisionado de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-260, 2010. Disponível em: <https://shre.ink/mUf4>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LUCENA, M. I. P.; CLEMENTE, M. de L. A. “Onde está a minha contribuição aqui?” Identidade e representações de uma professora de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 321-344, jun. 2011. Disponível em: <https://shre.ink/mUfv>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARRUCHE, V. de S. **Estágios curriculares supervisionados: aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma Licenciatura no Amazonas (2017-2018)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/g8Ec>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MASOUMPANAH, Z. *et al.* An evaluation of practicum courses at Farhangian University. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, Urmia, v. 7, n. 2, p. 101-119, jul., 2019. Disponível em: <https://shre.ink/mUnm>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MONTEIRO, M. F. C. De professora a formadora: reflexões autobiográficas à luz das representações. **Contexturas**, São Paulo, v. 19, p. 109-122, 2012.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. São Paulo: Pontes, 2021. v. 1. p. 31-47.

ROSENBERG, A. J. **O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Inglesa – um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/mUaq>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SEVIMEL, A.; SUBASI, G. The factors affecting teacher efficacy perceptions of Turkish pre-service English language teachers. **The Journal of Language Teaching and Learning**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-17, jan. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/mUNZ>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SIQUEIRA, D. S. P.; BORGES, M. V. O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada. *In*: SILVA, K. A. (ed.). **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora UnB, 2022. p. 123-147.

TAKAHASHI, B. T.; LORENCINI JÚNIOR, Á. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1103-1115, set./dez. 2019. Disponível em: <https://shre.ink/mUmR>. Acesso em: 24 nov. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFAM. Faculdade de Letras. Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa**. Manaus: FLET: CLLLI, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/g8E9>. Acesso em: 20 set. 2024.

VALDÉS PUENTES, R.; FERNÁNDEZ AQUINO, O. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 111-129, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://shre.ink/go5>. Acesso em: 24 nov. 2024.

YAN, C.; HE, C. Transforming the existing model of teaching practicum: a study of Chinese EFL student teachers' perceptions. **Journal of Education for Teaching**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 57-73, fev. 2010. Disponível em: <https://shre.ink/mUCw>. Acesso em: 24 nov. 2024.

JÚRI SIMULADO E ENSINO DE HISTÓRIA: COMO FUGIR DA AVALIAÇÃO ESCRITA NA REFLEXÃO ACERCA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

Alicia de Brito Meneghetti Cunha¹

Cintia Cibele Coelho de Andrade²

Vitor Hugo Rufino Santos Costa³

INTRODUÇÃO

O período de Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte se divide em quatro disciplinas, nas quais são abordadas fases distintas do fazer docente, sendo elas, respectivamente: observação, monitoria, regência no Ensino Fundamental e regência no Ensino Médio. A partir disso, o presente relato de experiência tem por objetivo discorrer a respeito da experiência vivenciada no Estágio III na parte da regência propriamente dita, sendo possível compartilhar experiências e refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas ao longo do processo. Essa abordagem permite uma análise crítica das metodologias utilizadas, bem como a identificação de estratégias que contribuíram para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, proporcionando subsídios para a melhoria contínua da prática docente. Para que esse processo ocorresse, foi necessária a elaboração de um projeto de cunho didático, de modo que esse fosse aplicado em sala de aula. A ideia central para a realização dessa atividade foi realizar várias sessões de debates entre os discentes, buscando maturar os alunos para um júri simulado a ser realizado como fechamento do estágio. O intuito era impulsionar o aprendizado dos alunos, fortalecer a capacidade de elaborar argumentos históricos e de se articular em grupos, e fazer pensar sobre

1 Licencianda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aliciabmeneghetti@gmail.com.

2 Licencianda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cintia.andrade.088@ufrn.edu.br.

3 Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vitor.hugo.rufino.109@ufrn.edu.br.

uma defesa e uma acusação, diferenciando os elementos que cada um possui. Também é contemplada na atividade o exercício da oralidade, levando em conta o tempo da fala e o local em que se dialoga. O combate à timidez, assim como a articulação verbal, também foram trabalhados. Sendo assim, foi utilizada a metodologia de tipo etnográfico, visto que as experiências dos alunos foram eixo norteador ao longo da dinâmica de trabalho.

Esse projeto foi aplicado na cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, na Escola Estadual Doutor Maia Neto, no bairro de Neópolis, para uma turma de 7º ano B. A turma possuía cerca de 28 alunos, predominando a presença feminina. Nesse grupo, havia, também, a presença de dois alunos com necessidades educacionais específicas. Esses alunos eram acompanhados por uma professora auxiliar, que estava presente em todas as aulas e dialogava bastante com a prática proposta. A sala, num geral, remonta um recorte econômico homogêneo, podendo ser considerada com um perfil entre classe média e classe baixa. Os alunos já convivem desde o 6º ano, portanto tinham um bom entrosamento e intimidade. A faixa etária dos alunos variava de 11 a 13 anos, não tendo uma diferença significativa.

Na experiência aqui posta em questão, o assunto ministrado na turma do sétimo ano foi a Colonização Europeia no Brasil. Utilizamos esse conteúdo para fazer a reflexão da questão da terra no Brasil, realizando uma ponte entre passado e presente de forma a gerar uma reflexão sobre os impactos da colonização na formação da sociedade brasileira.

A proposta do projeto foi elaborada com base nas leituras Anastasiou e Alves, em sua obra “*Processo de Ensino na Universidade*”

Qual o objeto do trabalho docente? Não se trata apenas de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradição. [...], na metodologia tradicional, a principal operação exercitada era a memorização; hoje está se revela insuficiente para dar conta do profissional que a realidade necessita. (Anastasiou & Alves, 2004, p. 68)

As autoras possuem um trabalho de fôlego sobre a temática, no qual se aprofundam em novas práticas metodológicas, buscando envolver os indivíduos e torná-los protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Para que esse processo ocorra, é necessário que o trabalho docente se adapte às necessidades dos alunos, entendendo suas demandas e potencialidades.

Outro autor trabalhado é José Carlos Libâneo (1994), uma vez que este destaca a importância da participação e interação dos alunos no processo de ensino. A aprendizagem ativa, na qual o aluno é um construtor ativo do conhecimento, é essencial para a construção de conhecimentos significativos, indo além do mero repasse de conteúdos. Além do conteúdo, as metodologias

ativas, sendo o júri simulado uma delas, promovem habilidades como trabalho em grupo, autonomia na seleção de temas, liderança e resolução de problemas. Essas competências são cruciais para a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida cidadã. Assim, o autor é uma referência didática que auxilia na compreensão da importância desses métodos em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Para realizar o júri simulado, utilizamos alguns modelos de desenvolvimento da atividade em sala de aula. Neste trabalho, dois exemplos foram seguidos, sendo estes:

Quadro 1- Processos de Ensino na Universidade

ESTRATÉGIA 7	Lista de discussão por meios informatizados
DESCRIÇÃO	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Comparação / Observação / Interpretação / Busca de suposições / Construção de hipóteses / Obtenção e organização de dados.
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Organizar um grupo de pessoas para discutir um tema, ou vários subgrupos com tópicos da temática para realizar uma reflexão contínua, debate fundamentado, com intervenções do professor, que, como membro do grupo, traz suas contribuições. Não se induz nem se pontuam perguntas e respostas apenas entre os estudantes e o professor, mas entre todos os integrantes, como parceiros do processo. É importante o estabelecimento de um tempo-limite para o desenvolvimento da temática. Esgotando-se o tema, o processo poderá ser reativado a partir de novos problemas.
AVALIAÇÃO	Cada estudante pode ou não querer uma avaliação própria, ao longo do processo, cabendo a todos esse acompanhamento. No entanto, como o professor é o responsável pelo processo de ensino/aprendizagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas se torna um elemento fundamental para as retomadas necessárias na lista e, oportunamente, em classe.

Fonte: Anastasiou & Alves, 2004, p. 85

Quadro 2- Processos de Ensino na Universidade

ESTRATÉGIA 14	Júri Simulado
DESCRIÇÃO	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	imaginação / Interpretação / Crítica / Comparação / Análise / Levantamento de hipóteses / Busca de suposições / Decisão
DINÂMICA DA ATIVIDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partir de um problema concreto e objetivo, estudado e conhecido pelos participantes. 2. Um estudante faz o papel de juiz e outro o papel de escrivão. Os demais componentes da classe serão divididos em quatro grupos: promotoria, de um lado; estudantes de defesa, de outro; juiz e escrivão no centro; e o plenário com os demais. 3. A promotoria e a defesa devem ler alguns dias para a preparação dos trabalhos, sob orientação do professor – cada parte terá 15 min para apresentar seus argumentos. 4. O juiz manterá a ordem dos trabalhos e formulará os quesitos da conclusão de sentença. O escrivão tem a responsabilidade de fazer o relatório dos trabalhos. 5. O conselho de sentença, após ouvir os argumentos de ambas as partes, apresenta sua decisão final.
AVALIAÇÃO	O professor será encarregado de observar o desempenho da promotoria e da defesa e fazer uma apreciação final sobre sua desenvoltura. Considerar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos diversos papéis.

Fonte: Anastasiou & Alves, 2004, p. 92

Durante toda a obra das autoras são apresentadas diversas formas e estratégias para serem utilizadas no fazer docente. Elas destacam o trabalho em grupo como fundamental para auxiliar na oratória e na autonomia dos alunos. Dessa forma, podemos perceber que a presença destes modelos torna notório que o processo de implementar os debates e júris em sala de aula já possui um fundamento em uma bibliografia consideravelmente desenvolvida, facilitando a aplicabilidade dessa prática. Portanto, o aparecimento desse método na literatura também demonstra que ele é, dependendo da situação e de como se manipula, eficaz e positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização do júri simulado, inicialmente foi preciso discutir a temática da posse de terra a partir da colonização portuguesa com os alunos. Essa abordagem foi feita utilizando como ferramenta o livro didático *HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º Ano*, do autor Alfredo Boulos Júnior, produzido em 2018. A partir dele, nos guiamos com o capítulo nove, intitulado “América Portuguesa Colonização”, para conduzir as discussões. Ao decorrer dos

subtópicos presentes no livro, fomos desenvolvendo algumas habilidades com os alunos a fim de que eles pudessem realizar o júri simulado, tais como análise de imagem, induzindo os alunos a pensarem no contexto em que a imagem foi produzida, quem produziu e com qual objetivo. Também estimulamos a capacidade de debater sobre temáticas sociais, no caso, relacionadas à posse de terras, concentração de riqueza, racismo e escravismo, chegando à meritocracia, por uma demanda dos próprios alunos.

Nesse sentido, os debates foram interessantes e alguns se tornaram marcantes. Por exemplo, em uma de nossas aulas, foi perguntado para os alunos: “quem detém a posse de terra no Brasil?” e uma das respostas veio, em tom de brincadeira, por um aluno que respondeu: “Neymar”. A partir desse comentário, os alunos riram e desdenharam da resposta, não levando-a em termos sérios. Entretanto, aproveitamos a situação para iniciar uma discussão sobre a privatização das praias, conectando-a ao assunto sobre posse de terra no passado feita por parte da invasão europeia e o domínio burguês empresarial sobre as terras que encontramos atualmente. Assim, relacionamos a expropriação da moradia popular em detrimento do acúmulo de terras para posse de pequenos grupos detentores da produção - em termos gerais, os latifúndios.

A partir disso, foram levantados também outros questionamentos relacionados a práticas meritocráticas, pois alguns alunos afirmavam que cada indivíduo com seu esforço, poderia conquistar o direito à terra. Em contraponto, outros estudantes defenderam que nem todas as pessoas conseguem estudar e trabalhar para conseguir ter acesso às terras, dando o exemplo das mães solteiras. Nesse momento, foi preciso intervir para que a discussão se voltasse um pouco mais ao conteúdo que vinha sendo trabalhado, pois os ânimos da turma começaram a se exaltar - no entanto, nos alegrou saber que jovens como eles possuem esse tipo de reflexão, pois não nos recordamos em nossa juventude de pensarmos tão profundamente acerca dessas temáticas.

Seguindo com as discussões, outros pontos foram levantados, como a questão agrária no país, a economia baseada na exportação de produtos primários, e em como o agronegócio influencia no maquinário social nacional, inclusive no preço da comida que eles comem todos os dias. Além disso, em determinado momento quando analisamos a obra “Conquista dos campos de Guarapuava, atribuída a Joaquim José de Miranda em meados do século XVIII”, presente no livro didático, um aluno perguntou se o autor tentava representar a conquista das terras brasileiras como guerras justas, uma vez que na imagem os indígenas eram vistos como vilões. Posteriormente, relembramos esse momento com alegria, pois o ensino de história havia sido feito, visto que o aluno conseguiu não só interpretar a imagem, mas criticá-la historicamente.

Ao fim desse evento relatado, em especial, conseguimos identificar a consolidação da aprendizagem histórica, sobre isso a autora Maria Luiza Lins escreve

A aprendizagem da História nos permite alargar nossa experiência por meio do conhecimento de outros lugares e sociedades que já não existem. Conhecer nossa própria sociedade em diferentes épocas e compreender outras formas de agir, pensar e sentir também são ações que contribuem para ampliar nossa perspectiva e compreensão do mundo. (Lins, 2023, p. 17)

Nesse sentido, observamos que o livro didático é um dos materiais mais versáteis para o aprendizado. Esse entendimento nos veio pois foi com ele que conseguimos realizar a pesquisa com os alunos, uma vez que o utilizamos como principal recurso para extrair os documentos históricos trabalhados em sala de aula. Assim, evidenciamos aqui o papel ímpar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que regulamenta e baliza a qualidade dos materiais utilizados em sala de aula.

No decorrer das aulas, nos instrumentalizamos por meio de perguntas norteadoras para guiar a preparação para o júri simulado em que o caso giraria em torno da posse de terra do Brasil. Para a execução do júri, dividimos a turma em dois grandes grupos, sendo o primeiro dos indígenas, e o segundo dos europeus/portugueses. Cada um deles foi assistido por nós individualmente para que pudessem desenvolver seus argumentos para o julgamento. As perguntas que conduziram os alunos para a criação de seus argumentos no júri simulado consistiam em:

Quadro 3- perguntas norteadoras para o grupo dos indígenas

Para os indígenas:
1. Como as terras são vistas e utilizadas pelos povos indígenas antes da chegada dos portugueses?
2. De que forma a chegada dos colonizadores ameaça a preservação da cultura indígena e seus territórios?
3. O que significam as terras para vocês em termos espirituais, culturais e de subsistência?
4. Como vocês propõem que os recursos naturais do Brasil sejam utilizados sem destruir a natureza?
5. Por que vocês acreditam que vocês devem ter direito a posse da terra?

Fonte: Autoria própria

Quadro 4- perguntas norteadoras para o grupo dos Europeus/portugueses

Para os portugueses
1. Qual é o interesse dos portugueses nas terras do Brasil e como pretendem utilizá-las para o benefício da Coroa?
2. Por que acreditam que as terras brasileiras deveriam ser colonizadas e exploradas economicamente?
3. Como vocês justificam a apropriação das terras indígenas para os fins da Coroa portuguesa?
4. Como pretendem equilibrar a exploração das terras com a necessidade de manter a ordem social e política no Brasil?
5. Qual é a visão dos europeus sobre os indígenas? Qual é a justificativa para essa visão?

Fonte: Autoria própria

Como consolidação da avaliação, cada grupo precisaria defender e justificar porque seu lado deveria ser o detentor da posse de terras no Brasil. Além disso, eles fizeram acusações e defesas, com promotores e advogados de ambos os lados. A turma do 7º ano B teve uma desenvoltura bastante proveitosa, e conseguiu montar argumentos robustos. Notamos isso principalmente no grupo que representou os indígenas, pois seus componentes utilizaram argumentos de autoridade - como uma fonte histórica disponível no livro didático - para demonstrar a violência portuguesa perante os indígenas, além de articularem a questão afetiva e de questionarem a escravização. Do outro lado, o grupo dos portugueses levantou argumentos acerca do potencial do uso das terras férteis, tentativas de acordo com os indígenas que responderam com violência e justificaram, ao final, de que tudo foi feito para melhorar a qualidade de vida dos habitantes. Ambos os grupos procuraram dados sobre o desmatamento e destruição da terra sob suas respectivas perspectivas: os portugueses que esse fenômeno já ocorria antes da chegada de sua própria chegada; e os indígenas para evidenciar a voracidade da colonização. Com isso, é possível notar que houve um empenho da turma, em conjunto para a realização daquela atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meandros finais, quando analisamos a utilização do júri simulado como uma estratégia, para os alunos do 7º ano B, como forma de potencializar a aprendizagem, vemos que eles foram capazes de desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, pensamento crítico e trabalho colaborativo. Por isso, utilizamos os quadros presentes na obra de Anastasiou e Alves (2003), visto que essa foi uma forma de se utilizar de métodos didáticos desenvolvidos por especialistas na área, não sendo uma aplicação experimental, mas um trabalho sério com objetivos reais a serem alcançados.

É importante destacar que o nosso trabalho foi facilitado, pois tivemos auxílio do professor supervisor da turma, além de nas fases de preparação termos nos dividido para orientarmos cada grupo de maneira individualizada, e de que no dia do júri em si conseguimos nos dividir de forma a uma pessoa se dedicar exclusivamente em analisar os argumentos e comportamentos dos grupos enquanto as duas outras docentes focaram em dar seguimento aos ritos necessários para a atividade.

Ao fim, percebemos, conjuntamente, que o engajamento da turma no debate foi integral, de forma que eles trabalharam todos os conteúdos vistos em sala na fala deles, balizando argumentos que tinham reflexos dos conteúdos ministrados. Além da matéria propriamente dita, os alunos demonstraram boa oralidade e capacidade argumentativa, pois eles entraram nos personagens e estavam defendendo a causa com garra, além de ser perceptível a reflexão que fizeram relacionando com os dias atuais em relação a quem detém a posse de terra no Brasil. Um dos momentos significativos dentro do júri simulado foi quando os grupos se reuniam para discutir o que iam responder e levantavam conceitos que vimos na aula como: “guerra justa”, “escambo”, “latifúndio”, etc, revelando a apropriação correta dos conceitos postos.

Nos depoimentos dos alunos, ao final do júri, eles afirmaram que não iriam esquecer o conteúdo, pois tinha sido uma atividade que os havia marcado, pelo nível de preparo e envolvimento que houve por parte da turma - com isso, cumprimos com o nosso objetivo de utilizar uma metodologia ativa não por ela ser “divertida”, mas por promover o processo de ensino aprendizagem, e com isso fazer com que no futuro os alunos não lembre apenas que fizeram um júri simulado, mas que aprenderam sobre a colonização brasileira e a distribuição de terras ao realizarem tal atividade.

Ainda nos depoimentos, recebemos comentários positivos e conseguimos verificar que a aprendizagem foi consolidada. Para nós, essa é a importância de envolver os alunos no processo ensino aprendizagem como protagonistas, pois, assim, há uma construção de conhecimentos, e não uma mera imposição. A aprendizagem deve ser significativa, pois eles se entendem como sujeitos históricos e conseguem compreender como a história sai do livro didático para o dia a dia e para a estrutura do Brasil atual.

Não podemos encerrar esse relato sem falar dos desafios enfrentados, durante todas as etapas da atividade. Percebemos que a timidez foi um dos principais empecilhos, seja pelo excesso em alguns alunos, seja pela falta de timidez de outros, tendo em vista que foi necessário muito empenho para conter a turma, para que eles se ouvissem e continuassem a atividade. Outro desafio foi organizar os pensamentos para que eles montassem os argumentos, pois às vezes

eles se perdiam e começavam a montar acusações no lugar de defesas. Ao final, percebemos que um ajuste que pode ser feito é montar um modelo de acusação e defesa, para que eles se guiem melhor.

Por fim, fica evidente como o uso de metodologias ativas no ensino de História, especialmente nos temas que envolvem questões sociais críticas, é eficiente. Também é evidente que, nesse espaço, o professor atua como facilitador e estimulador de consciência crítica, sendo ela uma construção feita individualmente por cada aluno, e que durante o processo de avaliação deve ser capaz de desenvolver competências essenciais para a cidadania. Sendo assim, a prática de júris simulados se mostrou positiva e significativa nos trilhos da história que o 7º ano B está percorrendo coletivamente e individualmente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didático*. São Paulo: Cortez, 1994.

HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - 7º Ano. Autor: Alfredo Boulos Júnior. Editora: FTD. Categoria: CATÁLOGO. Ano: 2018.

LINS, Maria Luiza Dantas. *Aprender para ensinar, conhecer para descobrir: os ensinamentos de história nos cadernos de planejamento de uma professora em Natal*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

DESAFIOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO LUÍS-MA: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Rafisa Bezerra Vasconcelos¹

Heloisa Cardoso Varão Santos²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório em Educação Infantil de estudantes de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, destacando os desafios pedagógicos e sociais identificados em uma escola comunitária de São Luís - MA, com o intuito de compreender o papel da escola comunitária na formação da classe trabalhadora.

O Estágio Obrigatório desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores, funcionando como uma ponte vital entre as disciplinas teórico-epistemológicas e a prática pedagógica. Portanto, essa experiência permite que os futuros educadores integrem e apliquem os conceitos aprendidos ao longo da formação, proporcionando uma vivência direta do contexto escolar e do processo de ensino-aprendizagem.

A referida escola é cadastrada no Censo Escolar na categoria de escola filantrópica e é conveniada com a Prefeitura Municipal, a fim de receber recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nessa perspectiva, a escola tem um compromisso com a comunidade local, oferecendo uma educação que, idealmente, deve estar alinhada com as necessidades e particularidades dessa comunidade, embora observou-se que, apesar de sua proposta comunitária, a escola enfrenta desafios significativos no atendimento às demandas sociais e pedagógicas necessárias para a formação integral e emancipatória das crianças da classe trabalhadora.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: vasconcelosrafisa@gmail.com.

2 Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: helocvs@gmail.com.

As lacunas identificadas na prática pedagógica da escola manifestaram-se em várias áreas, incluindo a inexistência de atividades lúdicas, falta de uma abordagem contextualizada no ensino, bem como na falta de assistência social, considerando apenas práticas educativas influenciadas pelo interesse neoliberal. Esse cenário ressalta a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o papel das escolas comunitárias e a eficácia de suas práticas no atendimento das demandas educacionais e sociais.

Dessa forma, torna-se essencial investigar até que ponto as práticas pedagógicas adotadas nessas instituições são eficazes em promover uma educação de qualidade, além de refletir sobre como essas práticas podem contribuir para a transformação social e o fortalecimento da comunidade em que estão inseridas.

Aceitando o estágio como um campo de conhecimento, buscou-se atribuir-lhe um estatuto epistemológico, a fim de superar a sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Portanto, a metodologia adotada foi qualitativa, por meio da pesquisa participante, para interpretar a realidade, observando as contradições a partir da interação entre pesquisador e professores e assegurando a presença efetiva no desenvolvimento do projeto de estágio.

Para romper com a mecanização do ensino e implementar os princípios das abordagens críticas, foi desenvolvido o projeto “O Encanto da Cultura Popular: Brincadeiras e Fogueiras”, contemplando objetivos de valorizar e integrar as brincadeiras tradicionais como ferramentas essenciais para a socialização e o desenvolvimento integral das crianças; criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente, promovendo a ludicidade e o direito de aprender brincando; e proporcionar uma experiência educativa relevante e contextualizada, alinhada com a realidade dos alunos e suas experiências culturais.

A reflexão sobre o papel da escola comunitária, juntamente com a aplicação dos princípios do ensino emancipatório, foi fundamental para o desenvolvimento e a implementação do projeto, integrando teoria e prática pedagógica de forma a atender às demandas educacionais identificadas e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e gratificante para os alunos.

DESENVOLVIMENTO

O estágio obrigatório é uma etapa fundamental na construção de habilidades docentes e da identidade profissional. É nesse momento que os estudantes se deparam com os desafios reais da prática escolar, tornando-se uma oportunidade de ler a realidade à luz dos conhecimentos epistemológicos e das teorias vistas ao longo do curso.

Conforme Buriolla (2009, p. 13), o estágio é o “locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o

desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica”. Assim, mais do que desenvolver um saber-fazer técnico, o estágio busca formar um professor mediador, capaz de compreender criticamente o cenário educacional e realizar, por meio das práxis, intervenções pedagógicas de qualidade, promovendo a autonomia e a crítica-reflexiva nos estudantes, a fim de que estes se tornem sujeitos emancipados.

Santos (2023) constata que a trajetória das escolas comunitárias de São Luís foi construída por muitas “pequenas pessoas” oriundas do campo, que, diante da precarização do trabalho, foram expulsas de suas terras e migraram para as cidades em busca de melhores condições de vida. Essas escolas representam uma educação consolidada por práticas pedagógicas que surgiram de movimentos e interesses populares, com o objetivo de oferecer a assistência social e educacional necessária para garantir a dignidade humana.

No campo de estágio, a escola apresenta uma dualidade em sua proposta educacional: enquanto a educação infantil é caracterizada como comunitária, o ensino fundamental opera sob um modelo privado. Essa configuração apresenta uma complexidade nos desafios enfrentados durante o estágio, pois as diferentes abordagens pedagógicas para cada etapa de ensino refletem as condições e expectativas de atendimento às necessidades das crianças e suas famílias.

Durante o período de observação, notou-se uma semelhança entre o trabalho pedagógico adotado na educação infantil e o modelo imposto pela concepção privada, frequentemente moldado a partir de parcerias com editoras e focado no processo de alfabetização, típico de um modelo escolarizante, deixando de lado a finalidade da Educação Infantil prevista no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Brandão e Paes de Carvalho (2017) compreendem que a Educação Infantil deve atender às necessidades e interesses específicos das crianças, valorizando seu potencial de aprendizagem. Esse entendimento reflete uma abordagem que considera a criança não apenas como um receptor passivo de conhecimentos, mas como um sujeito ativo e competente em seu próprio processo de desenvolvimento, como estabelece a Política Nacional de Educação Infantil ao tratar da concepção de criança como sujeito ativo.

É importante destacar que os livros didáticos adotados bimestralmente pela escola e adquirido pelas famílias tendem a abordar conteúdos nacionais desconectados da realidade das crianças, sem qualquer aproximação com seus interesses e vivências sociais. Essa abordagem contrasta com o método de Paulo Freire, que propõe que as palavras devem emergir do cotidiano dos alunos, favorecendo uma educação mais significativa e contextualizada. Além disso, observou-se que as crianças que não tinham os livros didáticos eram excluídas e ficavam ociosas em todo o tempo pedagógico, o que contraria a perspectiva

de Saviani (2011), que defende que a proposta pedagógica deve estar articulada com a transformação social e educacional.

Tal observação faz emergir a seguinte reflexão: como uma escola, especialmente comunitária, pode atender aos interesses da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que exclui seus próprios alunos do direito de aprender? Compreende-se que impedir que uma criança da classe trabalhadora tenha acesso à educação de forma prazerosa e significativa é permitir que a classe dominante perpetue, por meio da educação, seus próprios interesses.

Outro aspecto que gerou inquietação foi a valorização das atividades escritas em detrimento das atividades lúdicas, ignorando que a ludicidade é um princípio estético previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em que o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário, como afirma Tizuko Kishimoto (2010). Portanto, oferece ao professor um meio eficaz para despertar o interesse dos alunos, promovendo diálogos e construindo conhecimentos a partir da cultura infantil.

O valor disso está em compreender que

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio (a infância), e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação autoativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo de brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.48-49).

Buscando a ruptura da mecanização do ensino e tendo como aporte fundamental as brincadeiras, elaborou-se, por um grupo de estagiárias (incluindo a autora deste trabalho) e pela professora supervisora, coautora deste trabalho, o projeto “O Encanto da Cultura Popular: Brincadeiras e Fogueiras”, aplicado na sala do Pré-I pela autora deste trabalho e uma estagiária parceira com o objetivo de implementar a cultura infantil, o brincar e promover um ambiente de aprendizagem significativa.

A primeira atividade do estágio supervisionado consistiu na realização de uma roda de conversa sobre as obras de Ivan Cruz, que retratam brincadeiras

tradicionais. As crianças observaram as imagens e identificaram as brincadeiras representadas, além de terem sido incentivadas a nomear e descrever os elementos das obras por meio de perguntas direcionadas. Em seguida, realizaram uma atividade de releitura, criando suas próprias representações das brincadeiras usando materiais como papel, lápis de cor e tintas, o que estimulou a criatividade e a expressão pessoal dos conceitos discutidos.

Nesse sentido, por meio dessa demonstração prática, corrobora-se Freire (2008) ao afirmar que o diálogo é uma troca de saberes que não se esgota no momento em que ocorre. É por meio da problematização e da discussão de ideias que se consolidam novos conhecimentos, acrescentando informações sobre o objeto a ser conhecido. A prática pedagógica aplicada proporcionou uma ocasião em que as crianças, ao serem confrontadas com questionamentos, puderam refletir sobre o que já conheciam e, ao ouvir uns aos outros, construíram coletivamente novos saberes sobre a realidade.

Dando continuidade à valorização da cultura e da expressão criativa, organizou-se uma oficina de instrumentos musicais recicláveis, denominada de *Musicália*, incentivando os alunos a usarem materiais recicláveis para construir seus próprios instrumentos. A atividade estimulou a criatividade, a consciência ambiental e culminou em um show de talentos, no qual cada aluno apresentou sua criação, explicando o nome e funcionalidade. Esse momento foi essencial para fortalecer a autoestima, a habilidade de falar em público e o trabalho em equipe, promovendo a valorização da arte e do esforço individual.

Assim, foi possível ressaltar o potencial criativo das crianças da escola comunitária, proporcionando atividades lúdicas que destacam as singularidades dos estudantes, à medida que incentivam a consciência ambiental e a autoconfiança. Em consonância com Pérez Gómez (1998), esta prática visou “facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas desenvolvidas na sala de aula, formando uma comunidade democrática de aprendizagem” (Pérez Gómez, 1998, p. 26).

Além disso, trabalhou-se a noção de temporalidade, introduzida em uma roda de conversa pela música “A Gente Cresce”, que ilustra o passar do tempo nas atividades do dia a dia. Durante a discussão, os alunos refletiram sobre suas rotinas diárias, o que facilitou a compreensão da sequência temporal e, para consolidar o aprendizado, participaram do jogo “Acerte o Tempo”, em que deviam ordenar imagens de um cachorro sujo, tomando banho e limpo, aplicando a noção de temporalidade e sequencialidade de forma prática e lúdica.

Essa atividade evidenciou como os jogos podem ser considerados ferramentas de aprendizagem, pois estimulam o interesse dos alunos, como aponta Antunes (*apud* Santos, 2008, p. 37-38). Ao promoverem um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, os jogos favorecem a participação

ativa dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. Ademais, essas ferramentas permitem que os alunos se envolvam de maneira mais criativa, facilitando a compreensão e a retenção de conteúdos de forma prazerosa e motivadora.

Foram recapituladas, ainda durante a aplicação, as brincadeiras tradicionais exploradas nos quadros de Ivan Cruz, com uma breve explicação sobre a origem de algumas delas e, em seguida, passou-se à prática, solidificando o aprendizado e incentivando a socialização. Ao final, foi pedido aos alunos que compartilhassem suas brincadeiras favoritas e as histórias delas, promovendo um momento de troca de conhecimentos que valorizasse a diversidade cultural presente na sala.

Dada a necessidade de diversificação e integração dos diversos campos de conhecimentos, foi produzida e apresentada a história “Elmer numa Aventura de São João”, que retratou a amizade entre alguns animais durante a festa de São João e incorporou as brincadeiras e comidas típicas do período junino. Após a contação de história, foi promovida uma roda de conversa, em que os alunos puderam compartilhar suas experiências culturais relacionadas ao São João em São Luís - MA. Essa troca de vivências enriqueceu a discussão, fortalecendo a valorização das tradições juninas e encerrando a sequência de atividades com um foco claro na identidade cultural e social das crianças.

O envolvimento e a participação das crianças confirmam a importância da literatura infantil na educação. Como destaca Barros (2023, p.21), “a literatura infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e ajudando a compreender o mundo”, além de ativar a memória e as experiências pessoais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Obrigatório na Educação Infantil em uma escola comunitária de São Luís –MA proporcionou às estagiárias experiências significativas para seus desenvolvimentos profissional e pessoal, oferecendo uma visão mais profunda sobre o complexo universo do ensino, da aprendizagem, da função social da escola e dos interesses que a influenciam.

Esse período foi marcado por desafios consideráveis, especialmente em um cenário que, muitas vezes, revelou-se contraditório em seu discurso e prática. No entanto, as interações afetivas com as crianças, a leitura crítica do contexto político, socioeconômico e cultural, e os fundamentos epistemológicos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão foram fundamentais para a formação da identidade profissional.

A importância de compreender a educação comunitária se destacou como um aspecto fundamental da prática, pois, ao considerar o fator socioeconômico e a necessidade de articular experiências e diálogos que partem do contexto real percebido pelas crianças, ficou evidente que uma abordagem pedagógica eficaz deve ser sensível às realidades e necessidades dos alunos. Permitir que as crianças tenham acesso ao conhecimento de forma lúdica e cultural é essencial para que elas possam realizar o trabalho mais sério e importante de sua vida: a brincadeira.

A implementação do projeto “O Encanto da Cultura Popular: Brincadeiras e Fogueiras” mostrou-se uma alternativa viável para promover um ambiente de aprendizagem mais significativo e envolvente. Ao integrar a cultura popular e as brincadeiras tradicionais ao processo educativo, foi possível valorizar a identidade cultural das crianças e proporcionar uma experiência de aprendizado que respeita e incorpora suas vivências. Além disso, as atividades realizadas destacaram a importância da ludicidade e da criatividade na formação integral das crianças.

O aporte teórico e crítico oferecido pelo processo formativo foi fundamental para que fossem percebidas e analisadas as nuances do ambiente educacional. Conclui-se, dessa maneira, que o estágio mostrou a importância de proporcionar uma educação comunitária que valorize as potencialidades e a cultura infantil, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e aproveite as experiências reais das crianças, permitindo-lhes, a partir disso, explorar e aprender de maneira significativa e, acima de tudo, mágica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013.
- BURIOLLA, M.A. F. **O estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRANDÃO, A.C. P; PAES DE CARVALHO, M. J. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 139.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica**, 2010.

KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Froebel**: uma pedagogia do brincar para infância. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

SANTOS, H. C. V. Educação infantil e formação continuada: o caso das Escolas Comunitárias de São Luís (MA). 2023. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: O LUGAR DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Fernanda de Souza Lima¹

Geraldo Barbosa Neto²

“Teoria é quando nada funciona, mas podemos explicar por quê. Prática é quando tudo funciona mas ninguém sabe como. Aqui, teoria e prática se unem [...]”
(Bertrand Leclair, *Théorie de la dérouté*)

INTRODUÇÃO

Os desafios da formação inicial em história constituem-se em problematizar as questões relativas ao ensino e a formação docente de professores de história. Para isso, torna-se importante compreender posturas assumidas pelos professores, considerando o exercício de pensar a formação do/a professor de história e suas práticas pedagógicas, reconhecendo aspectos contextuais e históricos, inerentes ao processo institucional da universidade. Nesse contexto, é relevante considerar disputas políticas e lutas travadas a partir da produção de significados sobre diferentes experiências de saberes, tensões, expectativas e motivações. Também torna-se importante pensar as dimensões de vida dos sujeitos que partilham e ressignificam construções sobre a formação de história, em particular a prática de ensino quanto aos professores que atuam na educação básica. (Fonseca, 2005; Tardif, 2002; Nóvoa, 1992; Monteiro, 2001).

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo analisar os relatos de experiência articulados com as práticas de estágio supervisionado na educação básica, a partir das atuações dos estagiários no Ensino Fundamental II, em escolas públicas da cidade de Santo Antônio de Jesus, situada no interior da Bahia. Tais práticas foram planejadas sob o pressuposto da valorização das experiências de vida dos estagiários, considerando na relação com as escolas fatores como colaboração e a flexibilidade, que favorecem a mobilização de

1 Mestre em História Regional e Local. Professora do Departamento de Ciências Humanas, Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: felima@uneb.br.

2 Doutor em História Social. Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: geraldoneto@uneb.br.

saberes e podem contribuir para construção de competências relativas à formação inicial (Aroeira, 2014). As possibilidades acima sugeridas apresentaram-se após lançarmos mão de inquietações imbricadas nas experiências e nos diálogos existentes entre orientadores, supervisores, estagiários e gestão das escolas.

O estudo de dinâmicas escolares e interações com alunos e professores nos permitem problematizar o ensino de história como campo de atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade social do passado, assim como do presente; propiciando reflexão, análise, e possibilitando incorporar conteúdos e/ou atribuir novos significados ao objeto da práxis (Pimenta; Lima, 2004).

Na esteira desse debate, os desafios que são colocados aos cursos de formação de professores estão em ressignificar a relação entre a universidade e as escolas, oportunizando que o componente de Estágio propicie um espaço de reflexão entre estagiários e docentes. Tais desafios se constituem a partir de concepções teóricas e metodológicas que se fizeram importantes no processo de construção do componente, bem como nas discussões fomentadas pelo compartilhamento de experiências, memórias, leituras e debates nas aulas. Além do mais, com base nos relatos de experiência dos alunos em confronto com os textos propostos para disciplina, viabilizou-se tecer considerações importantes com vistas a contribuir com os desafios em estabelecermos parcerias fortes entre a universidade e as escolas, no sentido de fomentar que professores orientadores e supervisores possam acolher os estagiários nos estabelecimentos de ensino. Nessa perspectiva, autores como Aroeira (2014), Holly (1995), Pimenta e Lima (2004), colaboraram com discussões sobre o desafio da docência na formação inicial de professores e o seu lugar na preparação docente a partir da relação entre teoria e prática que destacamos.

Neste capítulo, inicialmente, versaremos acerca das memórias dos/das estagiários/as articuladas com a prática docente. Essas memórias desvelaram professores e professoras marcantes em sua trajetória estudantil e, em alguns casos, profissional, que lhes inspiraram a escolha da área de História. Dessa memória emergiram afetos, diálogos, dinâmica das aulas, amizade, preocupação, compromisso, etc.

Ato contínuo, analisaremos as ideias dos/das estagiários/as sobre a relação entre teoria e prática. Buscaremos mostrar como as ideias que formularam sobre essa relação são amiúde imprecisas, ambíguas e contraditórias. A partir de trechos dos *Relatórios de observação* analisaremos como articularam essa relação entre teoria e prática com sua formação como futuros/as professores/as.

Por fim, lançaremos mão de uma narrativa acerca de como mobilizamos o repertório do campo da Educação Histórica para subsidiar as práticas dos/as estagiários/as em suas atuações na educação básica.

Memórias de professores e formação inicial

Na condição de professores de estágio, propomos inicialmente nos primeiros encontros do componente discutir com os estudantes a respeito da memória de professores e suas lições inesquecíveis. Essa proposta a princípio buscou rememorar as experiências vividas em diferentes momentos da trajetória de vida dos estudantes, para que eles registrassem e/ou socializassem situações e lembranças que marcaram sua formação, sejam elas positivas ou negativas. Segundo Benjamin (1985, p. 37): “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limite, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.

A mobilização das experiências através da memória partiu das inquietações de pensarmos as construções epistemológicas que os estudantes tinham a respeito da formação de professores e quais os referenciais que os estagiários traziam a partir da vivência na escola (Almeida, 2021). Considerando que a prática de ensino também pode ser reconhecida como momento de partilha, no primeiro encontro sugeriu-se socializar memórias de professores a partir da trajetória de vida dos estagiários, bem como as expectativas dos estudantes com o componente de Estágio Supervisionado III: Regência I. As percepções dos estudantes nos permitiu observar as narrativas, histórias de vida, possibilitando ampliar questões e possibilidades teórico-metodológicas da práxis: “[...] ao traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola” (Sousa, 2007). É possível perceber esse aspecto nos trechos abaixo:

Uma lembrança positiva é quando estava na 8ª série e junto do meu professor de história conseguimos movimentar as turmas para expor para toda escola no mês de março de 2016, e aí fizemos uma mesa redonda de apresentações de 3 dias sobre Ditadura Militar, em que foi convidado um professor de história que foi preso político.

Lembro que o ensino de história era muito importante, mas eu não tinha interesse algum na disciplina, mas hoje me vejo em uma formação fazendo esse curso. Meu interesse despertou quando fui ver alguns colegas que estudaram comigo no ensino médio, alguns iniciando o ensino superior, e outros já concluindo. Naquele momento tive uma visão que o local de trabalho seria um espaço pra mim, e que eu precisava buscar meus estudos. (Relatórios de observação, estudante 01)

As lembranças registradas pelos estudantes permitem aproximações possíveis a partir de suas (auto)biografias, já que esses registros testemunham as relações pessoais que os estagiários constituíram com a escola, pois podem ser úteis para entendermos as itinerâncias no processo formativo, resignificando o papel do estágio no processo de formação inicial (Sousa, 2007). Assim, podemos

notar que as trajetórias de vida dos alunos acima citados apresentam vivências, no sentido de apontar os distanciamentos nos diferentes percursos experimentados em sua relação com a educação básica. Ao analisar a narrativa do estudante supracitado, observa-se que as memórias positivas a respeito da atividade sobre Ditadura Militar desenvolvida na escola com o professor de história foi propulsora enquanto referência na sua história de vida. Quanto a experiência compartilhada pelo estudante citado na sequência apresenta peculiaridades que se configuram em lembranças que, a grosso modo, podem parecer negativas, já que o estudante não se identificava com o curso de história na educação básica. No entanto, a relação com os seus colegas de escola no Ensino Médio, proporcionaram um despertar frente à necessidade de inserir-se na universidade e sua relação com o trabalho como possibilidade de mudança de vida.

Ainda nesse contexto, as histórias de vida dos estudantes em formação se mostram férteis ao utilizar a memória como uma abordagem biográfica na formação de professores, associada ao campo de estágio supervisionado, como propõe Elizeu Souza (2007), ao defender a memória, a narrativa e a (auto) biografia como produtoras de sentido, a partir da sua potencialidade formativa e produtora de conhecimento no campo do estágio, como se comprova a partir das narrativas observadas. Corroboramos com o autor nas diferentes dimensões das experiências circunscritas de nossa vida, e nos casos aqui analisados, identificamos uma epistemologia da prática que busca na ação docente a investigação e a experimentação de novas ideias, da localização de si e dos alunos.

Os registros das memórias da sala de aula ampliam a capacidade do estagiário ver e pensar a própria ação docente, o que favorece através dos relatos de experiência a identificação de diferentes dimensões de uma dada situação vivida durante o estágio, que pode ser revisitada, interrogando as possibilidades e/ou transformando suas perspectivas. Para o estagiário abaixo:

Durante o estágio de regência, tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma sala de aula, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de História. Pude planejar e ministrar aulas, elaborar atividades e avaliações, além de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Ao longo dessa experiência, enfrentei desafios como a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes, buscando estratégias pedagógicas que atendessem a todos. Também lidei com situações de indisciplina, dificuldades de engajamento dos alunos e uma sala de aula agitada, o que me levou a refletir sobre a importância do diálogo e da construção de um ambiente favorável à aprendizagem. (Relatórios de observação, estudante 02)

Os acontecimentos considerados marcantes ocupam possibilidades provocadas pela observação, registro, análise, teorização e redimensionamento da situação vivenciada, como aponta (Holly, 1995). Assim, a escrita de relatos/diários

permite documentar situações experimentadas no cotidiano na sala de aula que transmitem a possibilidade de produzir inferências sobre saberes produzidos no cotidiano escolar. Desse modo, a prática do estágio supervisionado com a execução de atividades como os *relatos de experiência/diários*, visam colaborar com o estagiário no sentido de compreender as situações desafiadoras, dilemas e incertezas da sala de aula, na medida em que o estagiário reconhece que o trabalho docente indica falhas e acertos dos professores no exercício de sua função (Caimi, 2013).

A exemplo da leitura realizada pela autora acima citada, outra estagiária relatou sua experiência no dia em que a professora orientadora acompanhou a aula:

[...] até a metade do segundo horário. Dei continuidade ao assunto da semana anterior, a invasão dos holandeses. Fiz uso de slide e levei um vídeo explicativo sobre o assunto ao final da aula. Como atividade tivemos caça palavras. O caça palavras foi escolhido, pois confere ao aluno o exercício da memória a curto prazo, além de desenvolver habilidades como paciência, percepção e concentração. Mesmo com a visita da professora de estágio a turma conversou bastante, inclusive o vídeo teve que ser pausado durante a execução, pois o barulho dos alunos ultrapassava o áudio. (Relatórios de observação, estudante 03)

A escrita da prática cotidiana possibilita a “[...] linguagem viva, carregada de emoção [que] torna mais fácil ao autor o regresso à situação real” (Holly, 1995, p. 94), por isso na investigação autocrítica considera os significados produzidos pelas falas, em que os registros dão “[...] voz autêntica” aos estagiários, que fazem de suas experiências uma investigação autocrítica (Ibid.). Embora, ao longo da narrativa registrada pela estagiária tenham pairado diferentes sentimentos e percepções, notou-se que ao término da atividade, foi preciso refletir criticamente a respeito da prática docente através do registro escrito constituído de reflexões, memórias e autoavaliação do fazer-se professor. É oportuna, neste sentido, uma indagação acerca de como esses/as futuros/as professores/as entendem a relação entre teoria e prática e avaliam a relevância dessa relação para sua formação.

Uma análise das ideias dos/das futuros/as professores/as acerca da relação entre teoria e prática

Os *Relatórios de observação*, conforme Cristina Bereta da Silva (2015, p. 175): “[...] são sínteses escritas de vozes múltiplas e dispersas, repertórios de impressões, sensibilidades, ausências e presenças sobre práticas relativas ao ensino de história e à profissão docente.” Destarte, eles podem ser entendidos no sentido de:

[...] narrativas como construções individuais capazes de possibilitar a emergência de um campo de investigação em que os sujeitos aparecem em ação, posicionam-se em relação aos saberes histórico e docente, a outros sujeitos e narrativas e a si próprios (Silva, 2015, p. 175).

Esses relatórios constituíram parte da avaliação dos/das discentes do curso de licenciatura em história do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia, situado no município baiano de Santo Antônio de Jesus. Essa avaliação fez parte do componente curricular *Estágio Supervisionado III: Regência I*, durante o segundo semestre de 2023. Põe-se em relevo, ademais, que no transcurso desse semestre os/as discentes observaram o espaço escolar e algumas aulas de história, planejaram e realizaram as regências nas mesmas turmas que observaram e, por fim, analisaram criticamente o processo de estágio fundamentando-se teoricamente. Contudo, para o objetivo deste capítulo, hauriremos desses *Relatórios de observação* apenas trechos que se articulem com os significados que atribuíram à relação entre teoria e prática e como essa relação incide em sua formação como futuros/as docentes. É oportuno ainda colocar em evidência que obtivemos dos autores e autoras dos relatórios um consentimento informado. Ainda assim, optamos por não identificar os/as discentes nos trechos de seus relatórios que aparecerão adiante.

No que diz respeito à análise dos dados, nos baseando em Marília Gago (2020), propomos uma análise global das ideias dos estagiários e estagiárias acerca da relação entre teoria e prática a partir de uma nuvem de ideias, constituída por meio dos trechos dos *Relatórios de observação* articulados com a temática. Como a autora salienta: “A grandeza da palavra nas nuvens de ideias é proporcional à frequência do seu aparecimento nas respostas dadas pelos futuros professores de História” (Gago, 2020, p. 10).

Denota-se a partir da nuvem de palavras que no que concerne à relação entre teoria e prática, os estagiários e estagiárias dirigem seus olhares principalmente para a prática:

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre a relação entre teoria e prática nos relatórios de observação



Fonte: Elaborada pelos autores

Embora em seus relatórios eles/as refiram ao “elo entre teoria e prática”, a prática encontra primazia em seus discursos. A palavra prática ganhou centralidade nas narrativas e em torno dela, para além de teoria, as palavras mais referidas são: estágio, sala, aula, realidade, contato, experiência e escola. Em suma, a prática, desde o ângulo de incidência dos/as estagiários/as, ganha relevo no estágio, quando atuam na escola, na sala de aula, experimentando e mantendo contato com a realidade escolar. Isso aparece textualmente em suas narrativas: “O estágio supervisionado é uma etapa fundamental no processo de formação do professor, pois permite a vivência prática da teoria aprendida na sala de aula” (Relatórios de observação, estudante 04). Também:

Pensa-se ser fundamental esse contato físico e concreto com a escola, pois o cotidiano nem sempre acontece como ouvimos nas salas das universidades. Claro que a teoria é absorvida no curso, mas a prática é imprescindível para o ensino.

As narrativas parecem estar carregadas de uma ambiguidade em que, a um só tempo, entendem teoria e prática como indissociáveis, contudo compreendendo também que o estágio de regência é o momento da prática, que a teoria abrange a vida acadêmica antes do estágio. Apenas uma estagiária, desde sua leitura de Selma Garrido Pimenta, captou em sua narrativa a formulação da relação entre teoria e prática. Ela cita Pimenta (1997, p. 66) para corroborar sua narrativa acerca de sua experiência no estágio: “[...] a prática é intencionada pela teoria que por sua vez é modificada e legitimada pela prática”. Cada prática docente, destarte, é levada a cabo de modo consciente e teoricamente refletido, a teoria constitui o horizonte da prática, a escolha de cada gesto docente é teoricamente orientada. Ao passo que ao se desenvolver uma prática docente em meio às ricas contingências com as quais ela é brindada, encontra-se ensejo para a reformulação de uma teoria ou mesmo corrobora suas premissas.

É possível que o modo como o percurso curricular do curso de história está organizado incida nessa compreensão ambígua que os/as estagiários/as têm acerca da relação entre teoria e prática. Realizam os estágios nos últimos semestres do curso, o que pode de algum modo produzir a ideia de que estão sendo preparados/as teoricamente para “aplicar” os conhecimentos aprendidos na etapa dos estágios supervisionados. Nas palavras de um estagiário: “[...] o estágio funciona como uma forma de trazer da melhor maneira possível para a prática tudo aquilo que foi aprendido na teoria” (Relatórios de observação, estudante 05). Não obstante, ainda não estamos em condições de dimensionar se a instauração do estágio supervisionado desde o primeiro semestre do curso, conforme reza a Resolução CNE/CP nº 4/2024, será capaz de nos colocar no rumo da superação de um currículo que dá a impressão do curso de história estar dividido em duas etapas: uma reservada para a teoria e a outra para a prática.

A teoria, por outro lado, não aparece na nuvem de palavras com a mesma centralidade e com a mesma frequência da palavra “prática”. Isso tacitamente dá testemunho de que embora na superfície de suas narrativas os/as estagiários/as postulem a relação entre teoria e prática como indissociáveis, ora também deslizam para a ideia de uma prática descolada da teoria. É nítido que os habita uma espécie de contradição, de paradoxo, no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Capta-se neles e nelas uma contradição que constitui o processo que designamos por formação, uma não consolidação da compreensão acerca de como teoria e prática se relacionam intrinsecamente. Nossa educação de gosto aristotélico na qual compreendemos um fenômeno sempre como ou uma coisa ou outra, em detrimento de um entendimento de que algo pode ser uma coisa e também outra, teoria e prática ao mesmo tempo, a título de exemplo, não ajuda na superação dessa contradição. A teoria é aclimatada pelos/as estagiários/as nas salas de aula da universidade, nas páginas dos livros que estudam, na arquitetura dos artigos acadêmicos que leem. Quando deixam o âmbito universitário e se colocam a caminho da escola, para observar, realizar a regência, e participar de outros ricos momentos, formulam que: “[...] a realidade em sala de aula foge do compasso e das linhas teóricas dos livros e textos acadêmicos” (Relatórios de observação, estudante 06), conforme escreveu um estagiário. Nesse trecho parece até que a teoria resulta supérflua quando confrontada com a realidade escolar, que a teoria marcha em uma direção diferente da prática. Na nuvem de palavras tal como se desenhou a partir dos relatórios que a teoria orbita em torno da prática, não constitui com a prática um par inseparável que impregne de sentido a regência durante o estágio.

Ainda percorrendo nosso olhar pela nuvem de palavras, denota-se que expressões que apontariam no sentido de uma conexão entre teoria e prática, nomeadamente as palavras “elo”, “relação” e “junção” aparecem com uma letra bem pequena e disposta nas margens da nuvem. Isso significa que foram mencionadas de modo muito minguado em comparação com as referências às palavras “teoria” e “prática”. Por exemplo, uma estagiária escreveu: “A relevância do estágio para a formação de futuros educadores constitui um elo entre teoria e prática, promovendo desenvolvimento profissional” (Relatórios de observação, estudante 07). Para além disso, acerca do estágio, um estagiário escreveu que: “Ele é uma ponte entre a compreensão da relação entre teoria e prática” (Relatórios de observação, estudante 08). A mesma estudante 07 escreveu ainda que: “[...] as teorias discutidas em sala propiciam que o estágio constitua a junção entre teoria e prática”. Note bem: nos três exemplos é possível entrever que na concepção de quem está se formando teoria e prática formam universos separados e que o estágio oferece a oportunidade de conectar ambas. Foi no campo de investigação da Educação Histórica que buscamos subsídios para que ressignificassem a relação entre teoria e prática.

Educação histórica e estágio na educação básica

Após introduzirmos os/as estagiários/as ao componente curricular *Estágio Supervisionado III - Regência I*, momento que contou com uma relevante atividade sobre memória já referida anteriormente neste capítulo, nas aulas ulteriores abordamos as práticas de observação na escola e as questões teórico-metodológicas do planejamento. Seguimos posteriormente para a temática dos procedimentos metodológicos no ensino de história. Tendo como horizonte a formação de professores pesquisadores e reflexivos, escolhemos estudar com eles os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica. Posto que dispúnhamos de um tempo muito curto para preparar os/as estagiários/as e acompanhá-los nas regências, optamos por dialogar com Isabel Barca (2004) e Márcia Eliza Teté Ramos (2013).

Nesse sentido, os/as estagiários/as, tendo em conta a proposta de Isabel Barca (2004), foram inspirados/as a se pensar como investigadores/as sociais, antes de se lançarem ao planejamento e à regência. Essa postura investigativa afigura-se em um pressuposto presente no campo da Educação Histórica desde o início de sua constituição, que consiste em: [...] considerar os novos paradigmas das ciências humanas que passaram a valorizar o sujeito, a sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, sua cultura, suas experiências (Ramos, 2013, p. 2). De sorte que, uma vez munidos dos temas e dos objetivos que compunham a programação dos professores supervisores de estágio, partiriam para a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos para os quais realizariam a regência, inspirariam esses alunos a levantar hipóteses e a problematizar o tema da aula. Um estagiário, por exemplo, optou por fazer isso no início da aula. Desde a resposta dos alunos foi construindo o processo de sua aula de modo dialogado. Outro estagiário, a seu turno, solicitou que os alunos fizessem em casa uma pesquisa sobre os subtemas que compunham o tema principal da aula, organizando-os em pequenos grupos e elegendo um líder da turma. Os grupos trouxeram a pesquisa para a aula e, tópico a tópico, foram apresentando os resultados do que pesquisaram e debatendo o conteúdo.

Tomando o saber da experiência problematizado, o estágio pode ser entendido a partir da leitura de uma estagiária que descreveu a prática como o lugar em que é possibilitado ao graduando de licenciatura: “[...] observar e posteriormente exercitar a aplicação dos assuntos, matérias e discussões estudados e debatidos no ambiente acadêmico, os conectando com as especificidades da instituição de sua atuação” (Relatórios de observação, estudante 09). Nessa perspectiva, nota-se a importância das teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula, tendo em vista o reconhecimento do professor como produtor de saberes, pois a relação entre

teoria e prática fomenta o poder formativo da ação contextualizada (Pimenta; Lima, 2004). Assim, a prática refletida permite responder às situações novas, em contextos de incerteza e indefinição, pois:

[...] remete a prática do estágio enquanto uma atividade que, além de questões técnicas, se preocupa com as dimensões sociais. Nesse sentido, a partir da experiência adquirida nas semanas de observação, pode elaborar uma prática de ensino correspondente ao meu espaço de atuação (Relatórios de observação, estudante 09).

Nesse ínterim, a aprendizagem histórica contribui na análise do relato acima, no sentido de entender o contexto da produção da História Escolar e os sujeitos que atravessam esse espaço, pois refletir sobre a utilidade da história no estágio constitui dimensões que envolvem empatia, explicação, significância e consciência histórica. Para as autoras Schimdt (2005) e Barca (2004) as interpretações das fontes escritas e narradas, envolvem a compreensão de categorias e conceitos das aprendizagens escolares que se conectam com o trabalho em sala com recortes temáticos, possibilitando ligações entre o ontem e o hoje e que façam dos alunos sujeitos históricos no seu tempo e espaço.

Outro pressuposto foi obrigatoriamente trabalhado nas regências a partir de “[...] fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas” (Barca, 2004, p. 13). Assim, as regências colocaram em circulação imagens impressas, slides, maquetes, seminários, materiais didáticos, etc. Nenhuma regência seguiu para o estilo de aula tradicional, como observa o relato de uma das estagiárias ao apontar o uso do jogo de tabuleiro e suas estratégias pedagógicas, buscando: “[...] a capacidade de raciocínio lógico, bem como, a competitividade saudável, a agilidade, concentração, memória e habilidade de aprender em conjunto serão avaliadas” (Relatórios de observação, estudante 10). Em todas foi possível reconhecer o esforço para inovar, para propor algo diferenciado, já que: “[...] o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, [...] envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Pimenta e Lima, 2004, p.7).

Ademais, outro pressuposto foi de que nas regências os estudantes das escolas tivessem a oportunidade de se comunicarem e de se expressarem. Também foi possível reconhecer essa prática nas regências, posto que contaram com a participação ativa dos estudantes das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi possível expor neste capítulo o potencial que as memórias e as experiências vividas pelos/as estagiários/as têm para dar significado ao seu próprio processo de formação e para a constituição de sua identidade profissional. Tal como outrora seus professores e professoras os marcaram de forma positiva ou negativa, eles também dispõem do poder de impactar seus futuros alunos, o que pode os fazer perceber a responsabilidade que pesa sobre seus ombros. Do mesmo modo que dentre eles há quem se tornou um estudante de história em razão da influência de seu professor, também podem inspirar seus futuros estudantes. As lembranças das práticas docentes bem-sucedidas que seus professores levaram a cabo outrora ainda lhes referenciam no caminho de se tornarem professores e professoras de excelência.

Neste capítulo também foi possível constatar que nossos futuros professores e futuras professoras têm um entendimento contraditório da relação entre teoria e prática, ora significando-as como indissociáveis, ora como dissociadas. Vimos, ademais, que dão centralidade à palavra “prática” e que para eles e elas esta ganha relevo no estágio, na escola, na sala de aula e no contato com a realidade escolar.

Nas páginas anteriores também foi possível reconhecer que os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica têm o potencial para fazer com que teoria e prática se enlacem e se completem na regência e, por conseguinte, contribuindo para a qualidade de sua formação.

Na epígrafe deste capítulo se dá a conhecer que a teoria amiúde pode explicar o mundo, não obstante possa também não funcionar na prática. Ao passo que também é possível lançar mão de práticas na sala de aula que, por diversas razões, não estejam amparadas por um repertório teórico. As memórias, as narrativas e os pressupostos teóricos da Educação Histórica podem ajudar na busca por uma prática docente qualificada na qual cada gesto esteja governado por uma intenção teoricamente e refletidamente estabelecida.

Neste capítulo apenas delineamos algumas contribuições da memória, da experiência vivida e da Educação Histórica para o processo formativo dos futuros docentes. O conteúdo dele não deixa de ser também enraizado na rememoração de seus autores acerca de um semestre compartilhado com os estagiários. As experiências vividas com esses estagiários não deixaram de dar impulso a este texto. Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica subsistem orientando nossa prática e nosso trabalho colaborativo. Enfim, este capítulo pode ser aquilatado por compartilhar a forma como fizemos juntos a travessia por esse árduo e complexo âmbito da formação inicial de professores. Que os leitores possam encontrar algo de valor nesse tesouro que compôs nossa jornada docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciana Costa. (2021). Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial. **Educação**, 46(1), e7/ 1–20.
- AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. (Org.) **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**, 2004, p. 131-144.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 87-107 – 2013.
- FERNANDES, L. Z. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. **Roteiro** [online]. 2020, vol.45, e21736. Epub 17-Jun-2020.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995. p.79-110.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121–142, abr. 2001.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n.67, p. 297-308. set/dez., 2005.

SILVA, Cristiani Bereta da. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e CONTIJO, REBECA. **Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado**. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: Antonio Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkowski. (Org.). **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, v., p. 137-156.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO EM GUARAPUAVA

Jaqueline Ruth de Mattos¹

Lucelene Huf²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral abordar a relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades na Educação Básica, com os objetivos específicos de refletir sobre a gestão de sala de aula, relacionar as teorias educacionais com as práticas pedagógicas adotadas no estágio e relatar os desafios e as estratégias encontradas no âmbito escolar durante a realização do Estágio Supervisionado no colégio estadual do município de Guarapuava.

Durante a realização dos cursos de licenciatura consta como parte obrigatória da grade curricular a disciplina do Estágio Supervisionado, com o intuito de possibilitar ao graduando contato íntimo com seu futuro ambiente de trabalho. Durante a nossa graduação em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), da cidade de Guarapuava, realizamos os estágios nos dois últimos anos da nossa formação. Em nosso trabalho abordaremos as experiências do último estágio realizado no ano de 2023, no município de Guarapuava.

Entre os principais objetivos do trabalho, estão: situar o leitor no desenvolvimento da prática do estágio, associação da teoria e da prática em sala de aula, estudos dos principais teóricos voltados para a educação, bem como a abordagem objetiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após esta etapa, faremos a reflexão sobre a visão geral da prática do Estágio Supervisionado.

1 Formada em licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL UNICENTRO. Atualmente professora vinculada a instituição privada de ensino básico, e-mail: jaquelinemattos2002@gmail.com.

2 Formada em licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), atualmente sou professora vinculada à instituição privada de ensino básico, e-mail: lucelenehufprof@gmail.com.

Entendemos o protagonismo exercido pelo professor como ponto chave no processo de ensino-aprendizagem, pois, orientado pelos documentos norteadores de ensino e didática em sala de aula, é ele quem aplica o conhecimento sobre os gêneros textuais e delimita o momento de aplicação para que os discentes tenham acesso, domínio e aplicação sobre ele. Como apontado por Santos (2011), o ensino de gêneros textuais deve ser sistematizado para promover a participação ativa dos alunos na construção de sentidos, utilizando atividades planejadas de forma articulada e gradual, contemplando, assim, os quatro eixos que fundamentam as práticas de linguagem.

No tocante ao ensino dos gêneros textuais - cruciais para a disciplina de Língua Portuguesa -, respaldado pela BNCC, é fundamental trabalhar com os gêneros textuais que sejam compostos por diversas semioses, como linguagem verbal, visual, sonora e gestual, que circulem em diferentes meios, abrangendo tanto o impresso como o digital. Essa abordagem favorece o estudo dos textos multimodais, ampliando a compreensão das práticas de linguagem contemporâneas.

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

Pensando nisso, a BNCC propõe que o trabalho com textos multimodais e multissemióticos expande as experiências dos estudantes em relação às práticas de linguagem contemporâneas, permitindo a produção de significados em contextos variados e “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Além disso, o ensino da leitura literária também deve ser abordado no ensino da disciplina em questão, com o objetivo de formar leitores críticos reflexivos. Para que isso se torne realidade, é indispensável atualizar-se quanto a práticas pedagógicas alinhadas ao perfil e faixa etária dos alunos, fazendo uso de metodologias diversas para que o ensino da leitura seja atrativo. Nesse percurso, é necessário oportunizar o contato com diferentes gêneros literários, pretendendo não apenas a fruição estética, mas também a formação cidadã e a promoção da humanização do homem (Candido, 2011).

Sabemos que o currículo é assimilado como um documento que organiza e seleciona conteúdos além de orientar diretrizes pedagógicas. No entanto, pode

ser analisado como um dispositivo de poder na medida em que participa da produção de subjetividades por meio das escolhas sobre os saberes legitimados no contexto educacional. Nesse sentido, o professor deve selecionar uma estratégia pedagógica que reforce seu olhar para o estudante, como é o exemplo da Educação Libertadora, defendida por Paulo Freire, ela concebe que o aluno seja capaz de libertar-se por meio do conhecimento. Dessa forma, se faz necessário que o docente leve as salas de aula elementos (históricos, sociais, culturais etc) que enaltece a realidade desses alunos, para que possam compreender o valor positivo das histórias e lancem um olhar de pertencimento em relação às referências históricas e sociais.

Durante nosso percurso do estágio, os conteúdos selecionados para as regências foram, quase que em sua totalidade, pertencentes ao campo literário, trabalhando com o gênero literário romance e os livros *Quarto de Despejo*, *Grande Sertão: Veredas* e *Jeremias Pele*, histórias que trazem em seu bojo de temas o embate racial e questões socioeconômicas como predominantes.

No que tange o aporte metodológico para a abordagem da literatura em sala de aula, foi determinante a leitura dos textos teóricos que estão discutidos em nosso Corpus, juntamente com a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas da graduação e na vivência como estagiárias. Além disso, apuramos o que destaca Isabel Solé (1998), em que não existe leitor pronto, pois seu processo de leitura surge a partir de experiências e interações que vivencia enquanto desenvolve sua capacidade leitora. Assim, amplia-se a discussão de que a escola estabelece um papel importante para a formação de um leitor que não seja unicamente passivo, reproduzindo trechos de materiais escritos, resumos ou preenchendo fichas.

A escola deve, então, contribuir para a formação de um leitor que, estimulado pelos textos que lê, seja capaz de construir significados, estabelecer diálogo entre o que lê e o contexto, juntamente com seu conhecimento prévio sobre o conteúdo. De acordo com Solé, as instituições de ensino devem “fomentar nos alunos o uso de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (p. 17). Nesta linha, as regências foram planejadas a fim de que não preconizassem apenas a mera transmissão de conteúdo, mas principalmente a construção ativa do conhecimento dos alunos.

Por isso, a metodologia adotada baseia-se também na Hermenêutica Literária, que para Bleicher

pode ser definida, em termos genéricos, como a teoria ou filosofia da interpretação do sentido. Surgiu recentemente como tema central na filosofia das ciências sociais, na filosofia da arte e da linguagem e na crítica literária – apesar de sua origem moderna remontar aos princípios do século XIX. (Bleicher, 1992, p. 13)

Assim, para promover a interpretação da obra durante a regência do estágio foram seguidas as etapas propostas pela Hermenêutica Literária de Jaus (1979), conforme revisitadas por Zilberman (1989) e conceito atribuído por Bleicher (1992).

Nesse contexto é fundamental que o professor de Língua Portuguesa proporcione aos estudantes experiências “que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

DESENVOLVIMENTO

Através do nosso arcabouço teórico, associamos durante a regência, a teoria à prática que será discutida em sequência, mas de antemão explicaremos o funcionamento da distribuição da carga horária do estágio, ele foi dividido em uma carga horária de 65 horas, sendo: 35h/a de observação da prática docente e participação em aulas: em que 5h/a, foram destinadas a análise do Plano de Trabalho Docente (PTD), observação das horas atividades, análise de material didático e primeiro contato com as plataformas utilizadas em sala de aula (que são ofertada pelo governo do estado do Paraná), o restante das 30h/a foram para auxílio e observação do professor-regente na sala de aula; 10h/a do contexto escolar e dos documentos da escola; 10h/a de regência e 10h/a de observação da regência do colega.

No período do 4º ano, realizamos o estágio em um colégio estadual da cidade Guarapuava, localizado no centro, atendendo alunos dos bairros e dos distritos próximos, onde a maioria dos alunos são de classe média alta, com turmas numerosas com média de 40 alunos por classe, e a escola sempre dispõe de alunos em espera de vagas, os discentes são participativos e colaboram com as aulas. Durante este período, estávamos sob a supervisão da professora regente, concursada da rede estadual do Paraná.

Em sequência, abordaremos os desafios encontrados durante a prática do estágio. As turmas que realizamos a regência foram o 1º e o 3º anos do ensino médio, sendo-as bem distintas, devido a diferença de faixa etária e devido a sua dinâmica e perfil diferenciado. Por exemplo, o 1ºano mostrou-se mais apático do que o 3º ano que são mais interativos e participativos nas aulas.

Para a preparação das aulas, foi orientado a abordagem do gênero textual romance e obras que fizessem a interligação com o Dia da Consciência Negra, mas deveríamos utilizar tanto as aulas quanto as plataformas disponibilizadas pelo governo estadual.

Diante disso, buscamos abordagens sobre a orientação da formação dos leitores críticos. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), primeiramente são consideradas as criações poéticas, dramáticas e ficcionais e o nível de escolaridade dos leitores para o planejamento literário. No ensino fundamental, percebe-se a formação literária mais aberta, menos sistemática e ocorre a mistura de livros infantojuvenis e literários, isso reflete nas escolhas dos livros pelos jovens fora do ambiente escolar, que evitam os cânones literários e buscam os livros apenas pela capa, número de páginas ou devido ao gosto do seu grupo, escolhas essas chamadas de anárquicas. No entanto, nas escolas os livros passam por uma série de filtragens, é levado em consideração o contexto social dos leitores, passado pela análise editorial, pelos divulgadores, bibliotecários e professores, para somente depois de todo esse processo chegar ao aluno.

No entanto, no ensino médio, essas obras saem de cena e dão lugar para as obras literárias e os estilos de época. E ainda ocorre o distanciamento do leitor com o texto literário original, substituído por uma literatura mais fácil, simplificando a aprendizagem com informações externas às obras e, assim, ocorrendo a substituição por resumos e paráfrases. Devido a isso, percebe-se as lacunas em relação a literatura no ensino médio, os professores precisam buscar os manuais didáticos para ajudarem na formação do leitor, não depender apenas das orientações do livro didático, e levar em consideração a sua experiência como leitor crítico e assim recuperar na sala de aula a coerência literária.

O leitor é fundamental nesse circuito, entre a obra e o autor, pois é quem receberá o conteúdo. A leitura desperta no indivíduo múltiplas emoções, aprendizados e experiências, por isso, uma obra que pode significar mais para uma pessoa do que para outra, e aspectos diferentes chamarem a atenção, também uma releitura em momentos diferentes pode servir de aprofundamento e despertar outras visões sobre a mesma obra. Por isso que a leitura de uma arte deve ser individual, pois cada pessoa vai analisar a seu modo, com as suas experiências e vai mudar de indivíduo para indivíduo. Os fatores socioculturais de cada um influenciam na recepção literária e também o conhecimento do gênero literário em questão contará para o afastamento ou aproximação do livro.

A escola busca formar leitores críticos, que tenham gosto pela literatura, conheçam a tradição literária e tenham um aprofundamento nas obras. O que se percebe nas escolas, com frequência, é o foco nas atividades de metaleitura, ou seja, atividades voltadas para as obras, sobre o gênero, a escola literária etc.; sem se voltar para a leitura, o que leva ao desinteresse dos alunos pela literatura. Eles precisam ser motivados, para que se reconheçam como leitores e percebam o quanto são necessárias as práticas de leitura.

Precisa-se conquistar o leitor vítima, para posteriormente transformar-se em um leitor crítico, e a escola deve realizar essa orientação, levando em consideração a bagagem que os alunos possuem e reorientar as leituras, pois eles, geralmente, consomem a literatura de ficção e infanto-juvenil, mais próximos da sua realidade, que se aproxima da sua linguagem, dos espaços e dos interesses relevantes para a sua faixa etária, em suma, considerado uma produção em massa, que depois que desenrola a história finaliza a narrativa.

Em sequência estão os relatos de experiências vividos durante a regência do estágio, bem como a associação das teorias com o contexto escolar, superando as dificuldades e alinhando as aulas ministradas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REGÊNCIA DO 1º ANO

Durante a regência do 1º ano, utilizamos a obra *Quarto do despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Na primeira aula foi levado cópias dessa obra para que os alunos tivessem contato com o livro físico e, assim, despertasse o interesse pela leitura, bem como, foi apresentado a biografia da autora e os principais assuntos que estariam sendo abordados neste romance-diário.

Torna-se imprescindível o trabalho com obras de autoria afro-brasileira, preconizando a valorização dessa literatura marginalizada que foge dos padrões estéticos realizados por homens, brancos e que possuem certa influência social e/ou econômica. Visto que, é assegurada pela Lei nº 11.645/08.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (Brasil, 2008)

Devido a desigualdade social, Carolina Maria de Jesus sofreu grandes dificuldades em sua vida, moradora da favela do Canindé seu sonho era se tornar escritora, um bom exemplo para ser enfatizado no âmbito escolar, uma história repleta de lutas e superações. Foi possível, nas aulas seguintes, fazer rodas de leitura e conversas com a turma, essa atividade foi realizada a partir da distribuição de trechos do romance para os discentes, que realizaram a leitura e teceram comentários, algo que foi muito proveitoso e envolveu maior interação, sendo possível essa experiência de se colocar no lugar do outro e observar como a sociedade contemporânea é preconceituosa, excludente e injusta.

Realizamos a abordagem de pontos chaves, como o esquecimento dos mais vulneráveis pelos políticos, a dificuldade encontrada nas favelas brasileiras que estão englobadas no cenário de violência e miséria. Algo que foi tocante na sala de aula, foram os trechos que abordam sobre os momentos

que Carolina e seus filhos passam fome, pois é chocante e nos faz refletir sobre nossas próprias condições.

Quando discutimos sobre a prática da discriminação social e racial, os alunos trouxeram exemplos de casos polêmicos de racismo, no universo futebolístico e entre outros. Também indagaram de que serviria nós discutirmos sobre o racismo e não sermos preconceituosos se a sociedade está estruturada com o preconceito. É nesse ponto que abordamos as discussões realizadas e objetivamos mostrar para os discentes que a mudança precisa inicialmente vir de nós, de não sermos os agressores e não concordarmos com essas violências.

Outra atividade tinha como objetivo realizar a leitura do livro *Quarto do despejo: diário de uma favelada*, na plataforma Leia Paraná, institucionalizada e tornada como obrigatória na rede estadual de ensino do Paraná, mas infelizmente essa obra não se encontrava disponível na plataforma, por isso, selecionamos a obra *Jeremias Pele*, escrita por Rafael Calça e desenhada por Jefferson Costa para realizarmos uma interligação com a obra de Carolina.

Durante a aula de leitura da turma do 1º, levamos eles para o laboratório de informática e solicitamos que acessassem a plataforma Leia Paraná, posteriormente, cada aluno foi orientado a realizar a leitura de trechos em voz alta, e a cada momento convidava-os a compartilharem seus comentários sobre a leitura, essa obra consiste em uma novela gráfica que conta a história de Jeremias, um garoto que enfrenta o racismo na sociedade. A história é uma releitura do personagem do quadrinista Maurício de Souza, e aborda temas como autoestima, empoderamento, masculinidades negras, representatividade nas mídias e orgulho, em vários momentos o personagem sofre discriminação, principalmente, na escola. Os discentes teceram comentários enriquecedores sobre a desconstrução dos estereótipos e o combate ao racismo, bem como, houve um engajamento maior para a realização da leitura, dessa forma levando ao interesse da história em quadrinhos.

Por fim, nas aulas finais trabalhamos com o gênero textual artigo de opinião, realizamos a leitura e discussão do texto *Racismo: o lado branco da força*, de Luís Carlos Post Junior, posteriormente, os alunos foram orientados a realizarem uma produção textual de artigo de opinião com o tema “Relações étnico-raciais: qual a importância de discutirmos esse tema?”, na plataforma Redação Paraná. Assim foi possível realizar a interligação entre todos os conteúdos e obras trabalhadas na regência, tornando os discentes os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, foi possível perceber que o sucesso escolar virá após as relações entre professor e aluno mudarem, ou seja, precisam acontecer em conjunto, com mudanças de formas didáticas, pensando exclusivamente em

cada turma, investigando e melhorando os problemas encontrados. É importante levar em consideração o contexto socioeconômico dos alunos e da escola, pois, o indivíduo possui um conhecimento de mundo, assim os conteúdos precisam fazer sentido aos estudantes, e com objetivos explícitos, para que a escola se torne o lugar onde os alunos se interessam e seja uma rede de ensino de sucesso e de bons formadores.

A transformação do ensino e de seus resultados passa pela redefinição das formas de ação e participação na sala de aula, por relações verdadeiramente dialógicas, pela construção de ‘redes potenciais de interesse solidário’ (Suassuna, 2013, p.121).

Dessa forma, buscamos associar a teoria com a prática na sala de aula, buscando novos horizontes, explorando novos limites e objetivando os discentes a terem um novo olhar sobre a sociedade e a literatura, com mais criticidade e empatia.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REGÊNCIA 3ºANO

Nas aulas direcionadas ao 3º ano do ensino médio, foi proposto o estudo do romance *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, também articulando discussões com a tensão do marco de resistência que o Dia da Consciência Negra representa. No entanto, assim como ocorreu com o livro de Carolina, o título de Guimarães não estava disponível na plataforma Leia Paraná (obrigatória para o uso docente) até o momento de nossas regências, recorreremos, então, a outra obra. A escolha de *Jeremias Pele* não se deu apenas por essa justificativa, mas também e, inclusive, por estabelecer ligação direta com a temática abordada.

Ensinar literatura não é apenas indicar um livro e esperar uma resposta. A literatura e seu significado é muito mais abrangente e capaz de transformar nossa visão de mundo. Essa foi a finalidade ao trabalhar com os títulos acima citados, conhecer a obra e sua mensagem deixada pelo autor. Segundo Vera Teixeira de Aguiar (2007), “a literatura, portanto, é uma provocação ao leitor, levando-o a constituir novos sentidos e, conseqüentemente, crescer como ser humano”.

O primeiro momento da regência se deu com uma atividade que contava com participação ativa dos estudantes, através da questão “Quais autores brasileiros vocês conhecem ou leram?” tivemos contato com a bagagem literária dos alunos e conduzimos uma investigação acerca de quais títulos dos autores citados eles conheciam. Quando Guimarães Rosa e *Grande Sertão: Veredas* foram mencionados, o trabalho em sala consistiu, primeiro, em instigar os alunos a fazerem inferências sobre o título do livro, dizendo o que imaginavam ser o tema central da narrativa. Num segundo momento, foi projetado no Educatron

(recurso do Governo do Paraná que dispõe de um aparelho televisor ligado a um computador com webcam e acesso a internet) alguns trechos do romance.

Após a leitura compartilhada dos textos, surgiram algumas dúvidas acerca de palavras utilizadas pelo autor, o que serviu como gancho para trabalhar a escrita rosiana, especificamente, o uso de neologismos por parte do autor e escola literária a qual pertenceu. Para falar desse recurso de linguagem utilizado pelo autor, foi explicado os tipos de neologismos existentes, posteriormente, uma folha contendo neologismos da obra foi distribuída para que os alunos atribuíssem sentido às palavras e expusessem para a turma. Essa atividade foi realizada para exemplificar como se deu a formação dessas palavras.

O trabalho com *Jeremias Pele* se deu de maneira diferente, foi realizada a leitura do livro na íntegra através da plataforma Leia Paraná na sala de informática. Um ponto positivo da plataforma e que vale o destaque é a possibilidade de cada aluno ter acesso a um exemplar, mesmo que de maneira digital, pois, geralmente, nas bibliotecas dos colégios, os títulos não têm exemplares físicos suficientes para todos os discentes. Em contrapartida, a rede de internet que as escolas estaduais possuem é instável, dificultando o acesso digital a depender da localização dentro da instituição de ensino, além disso, a própria plataforma possui alguns erros técnicos.

Depois da leitura, formou-se uma discussão referente à temática explicitada no livro, que é o impacto do racismo. Com isso, algumas questões acerca da identidade e preconceito racial foram levantadas e discutimos a importância da existência de uma data que marcasse a resistência e luta dos povos negros, lembrando da criação do Dia da Consciência Negra que, até aquele momento, não era considerado feriado.

As atividades realizadas primoravam mais a participação e engajamento dos discentes durante as discussões do que resoluções de questões ou resenhas sobre os títulos lidos, pois as aulas seguiram o planejamento expositivo-dialogado combinando elementos da exposição tradicional com a interação e participação dos alunos. Esse tipo de abordagem possibilita o questionamento, ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de informações, favorece suas análises críticas, resultando na produção de novos conhecimentos, também elimina a relação pedagógica autoritária, uma vez que valoriza a experiência e conhecimentos prévios dos alunos e estimula o pensamento crítico por meio de questionamentos e problematizações (Zapater, et. al., 2004, p. 192-193).

Porém, como necessitava uma avaliação formativa, foi realizada uma proposta de produção textual de um artigo de opinião com o tema “Relações étnico-raciais: qual a importância de discutirmos esse tema?”. Deveriam escrever a redação com base nos conhecimentos individuais, adquiridos em sala e no texto

“Opinião: Igualdade racial: caminho para a cidadania” disponibilizado durante a aula. Antes da produção foi retomada as características do gênero artigo de opinião, pois o gênero já havia sido trabalhado. A finalidade da produção foi entender se o processo de ensino-aprendizagem utilizado foi positivo ou não, comentar com os alunos os pontos de maior dificuldades e avaliar, junto com a professora regente, o desempenho do aluno.

Ao final das regências, observou-se que o trabalho realizado só atingiu o propósito de ensino através de leitura e estudo acerca dos documentos norteadores do ensino, além disso, e, especialmente, com o contato professor-aluno em sala de aula, pois deve-se articular a prática docente com as orientações curriculares para sala de aula, um não existe sem o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é essencial para que o sujeito seja mais crítico e menos preconceituoso em relação ao mundo. Segundo o dicionário Aurélio, a literatura é designada como a arte que compõe ou escreve em formato de prosa ou verso. Em tempos remotos, a literatura era valorizada como sinal de quem possuía cultura; a arte representava a humanização do homem; a liberdade, o acesso ao conhecimento. Atualmente, mesmo que assegurado, o ensino de literatura passa por uma mecanização, essa que consiste na leitura por mera decodificação para produção de fichas de leitura, resoluções de exercícios e mera memorização para vestibulares.

No que tange o ensino de literaturas com temática racial, a metodologia escolhida pelo professor deve ter a intencionalidade pedagógica antirracista, desvinculando-se da função de detentor do conhecimento e se tornar uma instrumento justo que promova uma mudança dos comportamentos raciais em sala de aula. Promovendo o diálogo, o aluno torna-se protagonista de sua própria aprendizagem, refletindo sobre suas responsabilidades e posicionamentos para desconstruir o racismo que, por muito tempo, estrutura não só a sociedade, mas também a organização de muitos currículos.

Durante o processo de estágio, foi possível perceber a associação dos teóricos que discutem, principalmente, o ensino da literatura em sala de aula com as práticas realizadas com os discentes. Cada momento em contato com o ambiente escolar foi enriquecedor e de muito proveito para a nossa trajetória acadêmica e profissional, conseguimos observar a dificuldade de cada turma, as suas preferências e o seu engajamento com as atividades propostas, refletindo sobre cada abordagem adotada e possíveis mudanças no posicionamento como professor.

A literatura em si, traz um universo sem limites para ser explorado e participar desse descobrimento com as turmas do 1º e 3º ano foi satisfatório,

sabemos das dificuldades com a obrigatoriedade e falta de muitos livros na plataforma Leia Paraná, mas com metodologias ativas e métodos diferenciados no ensino, é possível contribuir com o engajamento literário dos discentes. Um exemplo disso, foi a realização da leitura compartilhada na sala de laboratório com a turma do 1º ano, em que ocorreu um estranhamento inicial dos alunos, mas posteriormente, os mesmos começaram a se interessar mais, prestando atenção nos colegas e tecendo comentários plausíveis e de profunda reflexão crítica.

O estagiário, em seu trabalho durante o estágio, possui pouca autonomia, devendo seguir a perspectiva e metodologia conivente com aquela adotada pela instituição de ensino que realiza essa etapa da graduação. O processo de estágio é o momento em que saímos da teoria para a prática, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional, também é nesse momento em que o aluno da graduação é atingido por várias realidades, que influenciam a decisão de seguir a carreira docente ou explorar outras áreas profissionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura e conhecimento**. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BLEICHER, J. **Hermenêutica contemporânea**. Tradução: Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: MELO, A. de. et al (orgs.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p.

JAUSS, H. R. **A estética da recepção**: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

LITERATURA, *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/literatura/>>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Andrezza. Os gêneros textuais na sala de aula: a reportagem. **Periódico de Divulgação Científica da FALS** Ano V - Nº XI- JUL / 2011 - ISSN 1982-646X. Disponível em: http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/artigo4_revelaXI.pdf Acesso em: 11 dez. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2013. p. 119 - 134.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ENTRE CARTAS: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vanderlei Woytowicz¹

Michele Schneiders²

Mônica Cristina Metz³

INTRODUÇÃO

*Caras leitoras e leitores,
“Espero que esta os encontre bem”.⁴*

Esta pesquisa constitui-se de um trabalho realizado a partir do Estágio Supervisionado Obrigatório de Língua Portuguesa, envolvendo práticas de escrita entre estudantes e psicólogas. O objetivo deste relato é apresentar uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa utilizando o gênero discursivo carta pessoal como recurso principal.

Este estudo fundamenta-se nos conceitos teóricos de Carl Rogers, criador da Abordagem Centrada na Pessoa, e reflete sobre as ideias relacionadas ao ensino centrado no aluno e à aprendizagem significativa. Sob essa perspectiva, apresentamos e analisamos uma prática realizada no Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa do curso de Letras - Português e Inglês, de uma universidade pública do Paraná, realizada numa turma de vinte alunos de um 7º ano da educação básica.

1 Especialista em Psicologia Clínica na Abordagem Centrada na Pessoa pelo Grupo Florescimento Humano (GFH). Graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: vanderleiwoytowicz@gmail.com.

2 Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: michele.schneiders@unespar.edu.br.

3 Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: monicametz@gmail.com.

4 Menção comum durante séculos, que os missivistas usavam para iniciar suas cartas. Um gesto dirigido ao futuro incerto em que a mensagem chegaria ao destino.

Buscou-se proporcionar, a partir do Estágio, uma vivência que integrasse tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais dos alunos, reconhecendo a necessidade de um ensino que contemple a formação integral do estudante. A proposta constituiu em promover correspondências (por meio de cartas) entre estudantes e profissionais psicólogos, com o propósito de criar um espaço de liberdade, promovendo o autoconhecimento e o contato consigo mesmo, ao mesmo tempo em que ofereciam cuidado psicológico para questões mais complexas.

A redação das cartas que compõem este conjunto de expressões, o qual denominamos “Entre cartas”, aconteceu de novembro a dezembro de 2022. As cartas dos estudantes, endereçadas a dez interlocutoras psicólogas de diferentes estados do Brasil (Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Maranhão), proporcionaram a oportunidade de construir histórias, memórias, aprendizagens e saberes envolvidos na prática educativa, tecendo novos conhecimentos e possibilidades para o trabalho integrado entre Educação e Psicologia no âmbito escolar.

Rogers (1986, 1992, 2022) enfatiza que a educação deve ser orientada pelo aluno, protagonista de seu processo de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo é relevante para o aluno e tem impacto em sua vida pessoal e emocional, levando-o a uma transformação genuína e duradoura.

Em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa na Educação Básica, fundamentamo-nos nos documentos curriculares oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que orientam a abordagem de estudo da língua por meio dos gêneros discursivos, ou seja, pelos textos que constituem as diferentes interações realizadas pela linguagem.

Dessa forma, organizamos a discussão sobre a experiência esboçando, primeiramente, uma reflexão sobre os gêneros discursivos e o foco da carta pessoal. Em seguida, tratamos da concepção de aprendizagem significativa. Na sequência, trazemos o relato dos resultados alcançados com o trabalho com as cartas no contexto do Estágio. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS: A CARTA PESSOAL EM FOCO

As ideias de Brandão (*apud* Oliveira, 2009) trazem o conhecimento de que a noção de gênero existe desde Platão e Aristóteles, na distinção entre poesia e prosa, entre gênero lírico, épico e dramático, entre tragédia e comédia e entre estilo elevado, médio e humilde que são classificações da Literatura. O estudo dos gêneros foi sempre uma preocupação da Poética e da Retórica e passou

também a ser da Linguística, quando inclui em seus estudos o funcionamento do texto e, a partir desse momento, a linguística faz uma classificação dos discursos em gêneros e cada vez mais esses estudos adquirem valor científico.

Segundo Oliveira (2009, p. 84), “O ensino tradicional de língua portuguesa em nossas escolas constantemente dedicou especial atenção à ortografia, à sintaxe e ao texto como produto, pois sua configuração sempre foi normativa e conceitual”. A partir de 1980, impulsionado por novas teorias, o ensino tradicional começou a passar por modificações, baseadas no sociointeracionismo, na teoria da enunciação e do discurso e na linguística textual.

O ensino de língua, antes focado em aspectos conceituais e normativos, passa então a concentrar-se no uso e no funcionamento da linguagem em contextos sócio-históricos específicos, já que se compreende que os gêneros discursivos são aquisições feitas por grupos sociais no decorrer da história, produzindo instrumento de interação social. Nesse movimento, surgem novas propostas que destacam a importância dos gêneros discursivos, conforme a teoria de Bakhtin, promovendo novas práticas pedagógicas (Oliveira, 2009).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), publicados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), foram estabelecidas diretrizes importantes para a Educação Básica que orientam um redirecionamento do foco tradicional apenas no aspecto gramatical para incluir o estudo dos gêneros discursivos. Confirmando assim, que tanto para a pesquisa, quanto para o estudo, só o texto pode ser o ponto de partida (Bakhtin, 2003).

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são entendidos como formas de interação social que se manifestam por meio de enunciados relativamente estáveis. Esses enunciados emergem em contextos sociais específicos, refletindo as práticas culturais e sociais de cada comunidade, o que torna os gêneros do discurso uma representação da dinâmica entre linguagem e sociedade. Uma perspectiva sociológica interacional.

Considerando o uso dos gêneros do discurso como ferramentas de aprendizado, os estudantes são levados a ir além da mera estrutura gramatical da língua, explorando também as condições de produção dos textos no contexto escolar. A escola acaba tendo o desafio de ser conduzida pelas experiências dos estudantes onde passa a existir para facilitar o processo desses alunos para a vida social.

Conforme Almeida Filho (*apud* Oliveira, 2012), a Linguística Aplicada é a área dos estudos da linguagem responsável por refletir e descrever processos linguísticos como fenômenos aplicados, que envolvem justamente o uso real da língua em diferentes contextos. A Linguística Aplicada e o Círculo de Bakhtin

compartilham uma conexão fundamental, especialmente no que diz respeito à análise da linguagem em uso, ao papel social da comunicação e à interação entre sujeitos. Enquanto a Linguística Aplicada se preocupa com os fenômenos linguísticos em situações reais, como o ensino e a aprendizagem de línguas, tradução e análise de discursos, o Círculo de Bakhtin fornece uma base teórica que destaca a importância do diálogo, do contexto e das interações sociais (Oliveira, 2012).

Bakhtin (2003) defende a ideia de que o uso da linguagem é sempre dialógico, e é através das enunciações concretas e únicas que a língua ganha sentido. Os gêneros, conforme o autor, organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. Bakhtin explicita: “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (Bakhtin, 2003, p. 282).

Os PCN fundamentam-se nessas premissas, promovendo um ensino de língua mais alinhado à realidade dos alunos, com foco no uso prático e efetivo da linguagem. Esses documentos incentivam a reflexão sobre a construção e o uso dos diferentes gêneros discursivos para expressar conceitos e informações de modo a ser útil para a vida dos estudantes. De acordo com o que afirma Bakhtin (2003), os gêneros do discurso exibem uma diversidade que nunca se esgota, uma vez que essa é também uma característica da atividade humana da qual emergem.

Conforme Marcuschi (2005), ao trabalhar com a noção de gênero, é possível analisar não apenas o funcionamento da língua, mas também o funcionamento da própria sociedade através das atividades discursivas, já que os gêneros fazem parte da estrutura social, em vez de serem meros reflexos dela. O autor ressalta que os gêneros surgem, espalham-se e alteram-se para atender as necessidades socioculturais e a evolução tecnológica. Compreende-se, aqui, a própria evolução do gênero carta, por exemplo, objeto da prática pedagógica descrita neste estudo.

Com o avanço da humanidade, algumas alterações foram acontecendo, não só no campo da escrita e nos meios de comunicação, mas também na própria estrutura do gênero carta pessoal. Na escrita de cartas pessoais, não há como escapar do caráter de uma escrita íntima e, de acordo com Bakhtin (*apud* Camargo, 2011), o discurso íntimo é permeado por uma profunda confiança no destinatário, em seu consentimento e na intenção positiva e claramente manifesta de sua resposta.

No Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Oliveira (2012), o gênero é considerado um recurso relevante, pois o trabalho com gêneros visa conduzir os estudantes ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem,

instrumentalizando-os para a vida em sociedade. Dessa forma, eles se tornam capazes de compreender e produzir textos adequados por meio das intervenções escolares, organizadas através de sequências didáticas, o que leva o aluno ao domínio de determinado gênero.

A linguagem e a língua são artefatos sociais de mobilização da sociedade, pois permitem a construção de significados e a troca de ideias entre os indivíduos. Assim, ao sairmos da artificialidade da sala de aula para experiências reais e de aprendizagem significativa, contribuímos para uma melhora educacional.

Considera-se, portanto, a linguagem como uma forma de interação entre os sujeitos e o texto como o resultado dessa interação. Nesse sentido, este trabalho surge da ideia de construir, a partir da linguagem e do texto, mais especificamente do gênero carta pessoal, um meio que favoreça tanto as relações interpessoais quanto o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa e do estudante em sala de aula.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E EDUCAÇÃO COMO PILARES INTEGRADOS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

A teoria do ensino centrado no aluno de Carl Rogers (1986) é uma abordagem humanista à educação que destaca o papel central do estudante no processo de aprendizagem. Segundo Rogers (1986), os elementos envolvidos na aprendizagem significativa ou experiencial têm a qualidade de um envolvimento pessoal, tanto sob o aspecto emocional quanto sob o aspecto cognitivo. Ela é auto iniciada, tendo o senso de descoberta e do compreender, como impulsos internos, causando modificação no comportamento e nas atitudes do educando. O processo de aprendizagem é avaliado pelo próprio aluno, que reconhece se está avançando em direção às suas próprias necessidades.

De acordo com Buber (*apud* Rogers, 1986, p. 103) o professor “deve ser uma pessoa realmente existente, realmente presente a seus alunos; é pelo contato que se educa. Contato é a palavra fundamental da educação”. As atitudes que permitem a um facilitador estar realmente presente com seus alunos, realmente em contato com eles, tornando-o um maior promotor de liberdade, baseia-se em certas qualidades de comportamento que facilitam a aprendizagem e que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz. Isto acontece, em especial, pela autenticidade/congruência do facilitador, quando este se apresenta como uma pessoa real, encontrando-se com o aluno na base de pessoa a pessoa. Mas, ser autêntico, ou honesto, ou congruente, ou real, significa, em primeira instância, ser dessa maneira em relação a si próprio, sendo capaz de ter consciência sobre seus sentimentos e aprender a comunicá-los (Rogers, 1986). Pode-se compreender, nas palavras do mesmo autor, “Quando isso é

verdade, sou, naquele momento, uma pessoa unificada e inteirada e é então que posso *ser* o que *sou* no mais íntimo de mim mesmo. Esta é uma realidade que, por experiência, proporciona aos outros confiança” (Rogers, 2009, p. 59).

Uma segunda atitude facilitadora para a base e o êxito na facilitação de aprendizagem é o que Rogers (1986) expressa como sendo a consideração positiva incondicional, que nada mais é que a aceitação de um outro indivíduo, cujo valor próprio é um direito seu. É uma consideração profunda e verdadeira ao aluno, a seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. Um apreço pelo aluno como um ser humano digno de confiança, não existindo uma avaliação, um julgamento, uma condição de valor imposta na relação e na experiência da outra pessoa.

E, por fim, uma terceira atitude que também estabelece clima de aprendizagem auto iniciada é a compreensão empática, atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno, aproximando-se da experiência. Segundo Rogers (1986, p. 113), “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a probabilidade de aprendizagem significativa”.

Assumir uma postura pautada nessas atitudes e se aventurar a ser um professor facilitador de aprendizagem requer uma profunda confiança no organismo humano e nas suas potencialidades, acreditando na tendência construtiva tanto do indivíduo quanto do grupo. Trata-se de reconhecer a capacidade de cada pessoa, de cada aluno, em desenvolver sua potencialidade individual.

A criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito é a base para facilitar o aprendizado. O resultado dessa abordagem é uma pessoa não apenas mais consciente de si mesma, mas também mais capaz de guiar-se de maneira inteligente em novas situações. Sobre os efeitos dessa atmosfera sobre o aluno, Shedlin (*apud* Rogers, 1992, p. 449) destaca que

Uma atmosfera de permissividade e compreensão na sala de aula proporciona uma situação livre de ameaças, na qual o aluno pode trabalhar sem atitudes defensivas. O caminho fica livre para que ele examine o material sob discussão a partir de sua própria estrutura interna de referência. Seu desejo de aceitação torna-se realidade e, por isso, ele sente a necessidade de ser responsável por suas próprias interpretações e insights. Sente toda a força da crença de uma outra pessoa em sua integridade. Uma consequência interessante e importante dessa auto-aceitação é a melhora observável em suas relações interpessoais. Ele tenderá a demonstrar maior compreensão e aceitação pelos outros, desenvolvendo relacionamentos mais livres e verdadeiros. Isto é muito importante do ponto de vista da comunicação e extensão da atmosfera básica da sala de aula.

Rogers (2022) afirma que, nestas ideias, construir um clima que promova o crescimento sugere que a aprendizagem é mais profunda e que ela se desenvolve

em um ritmo mais rápido, do que comparado à aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. O autor considera que a aprendizagem num clima facilitador é de fato mais útil para a vida e para o comportamento do aluno.

Quando se oferece liberdade e auto direção a um grupo, seus membros tendem a aceitar mais facilmente o caminho do conhecimento. Existem, na proposta estabelecida na Base Nacional Comum Curricular (2018), caminhos que aproximam, com certa coerência e harmonia, da Abordagem Centrada na Pessoa e a teoria da aprendizagem significativa, um entrelaçamento possível e capaz de promover formas menos rígidas de ensino e aprendizagem no meio escolar, em algumas esferas. Pensando nisso é que a prática de estágio aqui relatada se conduziu pela ideia de produzir conhecimento e experiência, nas medidas de base emocional e cognitiva.

A BNCC (2018) é um documento normativo do Brasil e que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento ampara a pesquisa aqui proposta entre os aspectos das competências socioemocionais e requisitos do conhecimento em língua portuguesa, sobre os gêneros discursivos. Ao incluir as competências socioemocionais, reconhece-se a importância de uma educação que alcance além do cognitivo, com a intenção de formar indivíduos completos e preparados para os desafios da vida pessoal, social e profissional. Rogers (1986) evidencia que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão emocionalmente envolvidos no processo, pois isso aumenta o engajamento e a retenção de informações. Seguindo esse viés, buscou-se dar voz aos sujeitos, construindo um espaço de confiança e aceitação, onde os estudantes pudessem se sentir aceitos e respeitados, independente de seu desempenho ou suas opiniões, durante todo o percurso em que as cartas iam sendo escritas e vivenciadas, valorizando a experiência pessoal.

Em seu livro, “Sobre o poder pessoal”, Rogers (2022) menciona que na educação tradicional não há lugar para a pessoa como um todo, somente para o intelecto, e a área emocional é quase totalmente ignorada e certamente não considerada como promotora de aprendizagem. Mas, quando o professor se utiliza desta abordagem centrada no aluno, ele responde a expressões do grupo, ele aceita tanto o conteúdo intelectual quanto as atitudes emocionalizadas, procurando dar a cada aspecto o grau aproximado de ênfase que tem para o indivíduo e para o grupo e tenta compreendê-los a partir do ponto de vista de quem fala. De uma educação estática em sua sistematização para uma aprendizagem exploratória de avanço fluido, essa é a proposta apresentada neste trabalho e nesta prática.

A aprendizagem significativa acontece quando o conteúdo ensinado é relevante para a vida pessoal do estudante. O trabalho com o gênero discursivo

carta pessoal foi concebido como uma ponte para a introspecção. Assim, não há nada mais valioso para as pessoas do que ter espaços onde possam ser elas mesmas e escrever livremente. Esse recurso proporciona a oportunidade de avançar no processo de atualização e desenvolvimento pessoal. A escrita de si, segundo Foucault (2004) refere-se a uma prática através da qual os indivíduos escrevem sobre suas próprias vidas, pensamentos, ações e sentimentos. Esse processo é visto como uma forma de autocuidado e autoformação. Por meio das correspondências, a escrita serve para reflexões pessoais, tendo como funcionamento um espelho para o eu, promovendo transformação.

As competências socioemocionais da BNCC (2018) são um conjunto de habilidades que possibilita o indivíduo lidar com suas emoções e as possíveis transformações, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e saudáveis e tomar decisões responsáveis. A sua importância se ampara na formação integral do estudante. A produção das cartas podem estimular esses interesses.

Os alunos podem ser incentivados a assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem e tornarem-se protagonistas do seu conhecimento. Isso envolve devolver aos alunos a liberdade, promovendo a autonomia e o desenvolvimento pessoal. A aprendizagem transforma-se em vida, independência, responsabilidade, criatividade e uma tendência para se tornar uma pessoa capaz de se auto dirigir, centrando-se em si mesmo. O que é possível quando se tem um papel e uma caneta à mão?

UMA BREVE ANÁLISE DAS CORRESPONDÊNCIAS: PRÁTICAS INOVADORAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A prática realizada nasce de uma reflexão nascida no momento da etapa da observação do Estágio Supervisionado, etapa que antecede o momento da regência de aulas do estagiário e é o início do contato com os alunos no campo de Estágio. A reflexão emerge de uma inquietação em sentir que a presença de alguém que os observe, e, ou, numa certa medida, os ‘vigie’, poderia gerar um desconforto nos alunos, durante o percurso das suas aulas. Pensando a partir dessa problemática teve-se a ideia de que este espaço pudesse ser melhor explorado e aproveitado com o objetivo de construir relações de proximidade entre o grupo. Assim, foi proposto que as horas de observação fossem modificadas para momentos de roda de conversa, oferecendo um espaço para que os estudantes pudessem expressar seus anseios, dificuldades e facilidades com a disciplina, como também, tudo aquilo que lhes fizesse sentido no momento.

O objetivo foi produzir uma escuta ativa, estar plenamente interessado nos alunos e junto deles. Foi construído um caminho para o percurso das

aulas, como, quais suas ideias e interesses nas aulas, sugestões de avaliação e dinâmicas, estimulando-os ao protagonismo e considerando suas necessidades. As ideias e sentimentos vinham dos alunos e esse foi um processo estimulante e liberador (Rogers, 2022).

Diante das demandas educacionais da instituição, foi possível oferecer um grau moderado de liberdade aos alunos, mas não total, como proposto integralmente pelo ensino centrado no aluno. Mesmo assim, notou-se que, diante da permissividade, houve muito mais confiança na capacidade do aluno de responsabilizar-se por si mesmo.

Sentados em círculo, o professor se encontra em uma postura de igualdade com os demais membros da turma, sendo importante que os objetivos dos alunos venham em primeiro lugar, e é assim que se inicia um espaço centrado no aluno (Rogers, 1992). Os sujeitos da pesquisa, foram explorando seus pensamentos e sentimentos, trazendo à tona questões pessoais e descontentamentos, que à medida que apareciam se tornavam um coro coletivo entre os estudantes. O estagiário acompanhou atentamente as falas e as expressões, quando por um momento, foi questionado, se o que diziam ali, seria repassado para as figuras de autoridade do colégio. Os receios e as dúvidas começaram a brotar, com um sentimento de que talvez não fosse seguro aquele espaço, já que costumeiramente, são situações que os atravessam dia a dia dentro e fora de sala de aula. Rogers (2022) se ateu a essa possível situação enfrentada pelos estudantes no desafio de um meio de educação centrada na pessoa, onde inicialmente, os alunos sentem suspeita e frustração, depois, criatividade e interesse substituem esses sentimentos. O estagiário embasado nas atitudes facilitadoras, da compreensão positiva incondicional, da compreensão empática e da congruência, foi criando uma atmosfera de segurança e cuidado onde os estudantes puderam sentir-se, pouco a pouco, livres e abertos às suas próprias demandas, transformando suas resistências em abertura à experiência.

A partir da experiência anterior do estagiário como profissional psicólogo, agora professor em formação, vislumbrou-se a ideia de articular os saberes das áreas de Psicologia e da Educação. Para isso, para a prática de escrita do gênero carta pessoal, no contexto do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, o estagiário selecionou algumas profissionais da área da Psicologia para que pudessem estabelecer correspondências com os alunos do estágio.

Antes de cada carta ser escrita, seja a primeira dos alunos para as psicólogas ou as subsequentes, foi incorporado um momento de prática de relaxamento e meditação. Essa preparação, favorece um ambiente mais tranquilo, com maior estabilidade emocional, criatividade, concentração, autodisciplina e produtividade. Após a realização dessas práticas, os alunos puderam escolher um local da escola para produzir suas cartas.

Na medida em que as cartas iam sendo escritas pelos estudantes e recebidas de volta por envio das psicólogas, os desdobramentos emocionais do contato exigiram um suporte emocional para alguns alunos, que, por sua vez, criaram entre si momentos de acolhimento e facilitação. Rogers (2022, p. 83), sobre um clima facilitador de aprendizagem, apresenta algumas considerações sobre esse movimento: “Este clima pode provir inicialmente da pessoa que é percebida como líder. Na medida em que o processo de aprendizagem continua, esse clima será cada vez mais proporcionado pelos participantes, uns em relação aos outros”.

Embora não fôssemos os destinatários para os quais essas cartas foram redigidas, elas foram lidas e analisadas pelo estagiário, com o intuito de ampliar o conhecimento a respeito das práticas de escrita. Além disso, buscou-se investigar como esse recurso expressivo, representado pelos gêneros discursivos, contribui para a interação social e a construção de sentidos no processo de aprendizagem (Bakhtin, 2003). Esse desenvolvimento se deu com o conhecimento prévio dos sujeitos de pesquisa, mantendo a confidencialidade de cada pessoa, com o objetivo de preservar os aspectos éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos.

O conjunto de cartas produzidas totalizou 116. Vale destacar que, ao construir essa breve análise, não se buscou esgotar o conteúdo, isto é, incluir todos os enunciados presentes nas cartas. Foram selecionadas algumas passagens para análise e reflexão que representam os aspectos centrais trazidos pelos escreventes. Todas as falas transcritas mantiveram a escrita original, incluindo eventuais erros de ortografia e pontuação.

As cartas são, sobretudo, “documentos relacionais”, porque são produzidas tendo em vista um/a receptor/a imaginado/a, que pode ser ou não o/a leitor/a real e exclusivo/a. (Venancio, 2004 *apud* Jinzenji; Marques, 2022). Seu caráter relacional também se refere ao fato de ser escrita em resposta a uma carta anterior, ou com a intenção de obter uma resposta, que pode ou não acontecer. Neste conjunto de cartas, quase todas foram respondidas, exceto quatro cartas, devido à ausência dos estudantes nas aulas.

As cartas abordaram temas diversos, refletindo os interesses e sentimentos dos estudantes e proporcionando um espaço de expressão autêntica e segura. A proposta foi compartilhar um pouco dessa experiência transformadora, tanto para os estudantes, que puderam explorar suas emoções e pensamentos, quanto para as psicólogas, que acompanharam essa jornada com atenção e empatia. Essa troca gerou uma rede de confiança mútua, promovendo um ambiente de acolhimento e crescimento para todos os envolvidos.

Quando o que era amor se transforma em dor, uma aluna escreve sobre o fim de uma relação: “... *eu fiquei muito mal, eu passei por depressão profunda por causa dele, eu me cortava para aliviar a dor, mas agora eu entendo que eu só me machucava*”

por um amor que já tinha acabado.” Aqui, a estudante relata sobre o seu processo de tomada de consciência. Continua: *“E as vezes eu não tenho essa oportunidade de me abrir, às vezes tenho medo de conversar com alguém...”* diante dessas expressões a Psicóloga traz algumas impressões: *“... o medo faz a gente não viver tantas coisas, né? Porém, percebo que além do medo, ainda há um pouco de coragem em você, o que acha?”* conclui fazendo uma checagem com a estudante: *“Parece muitas batalhas dentro de você, não é E?”* As trocas de cartas continuaram e o contato com as emoções foram aumentando. Aluna: *“Olá querida S. me emocionei com sua carta, chorei e estou chorando muito estou até tremendo, suas palavras me fizeram refletir muito, essa carta também me fez sentir melhor e mais confiável, me senti muito leve por desabafar sobre aquele assunto que me prendia e me fazia mal era tipo um peso nas minhas costas.”* Em resposta, a Psicóloga: *“Também me emocionei com sua carta, senti que consegui te abraçar com as palavras, e com isso consegui me abraçar também.”* Nesta experiência fica claro o processo de confiança sentida pela aluna: *“eu gostei muito de você, você S, me fez sentir a confiança me fez sentir acolhida.”*

Algumas passagens sobre a morte e a perda de pessoas queridas estiveram presentes na expressão de vários alunos. Um deles: *“... quando minha vó faleceu eu tinha ficado muito cupado pois não fui visitar ela, quando recebi a notícia fiquei muito destruído e aquela semana fiquei muito triste.”* Psicóloga: *“Imagino que tenha sido um momento muito delicado! Como você tem se sentido em relação a isso?”* O aluno responde: *“No dia que eu recebi a notícia na hora eu achei que não era verdade, mas quando eu fui ve o funeral dela eu so vi a cena dela deitada no caixão daí aquilo pra mim foi uma onda de tristeza.”* Percebe-se a revelação de um sentimento íntimo, percebido nas lágrimas que caíam enquanto o aluno escrevia. Uma outra passagem de uma aluna: *“Posso te contar uma coisa? Não sei se já te falei mas a minha mãe morreu quando eu tinha apenas 5 anos eu ia fazer 6 anos era em 2016, ela morreu no dia 29 de fevereiro, era ano bisesto.”* Em resposta, a Psicóloga descreve o quanto sente pela perda dessa mãe. Um último relato, o aluno: *“... meu pai foi e continua sendo pai e mãe para mim pois quando eu era bem novinho tinha cerca de 2 a 3 anos minha mãe acabou falecendo de câncer de mama e nos deixando bem abalados pois sabíamos que tínhamos acabado de termos perdido um pedaço de nós...”* Esses relatos, repletos de autenticidade sobre as experiências de vida de quem as viveu, nos permitem conhecer parte desse universo particular.

Com o decorrer das trocas de cartas, o campo experiencial dos alunos se ampliou, permitindo que se expressassem com maior autonomia, conforme sentiam necessidade. Esse processo de autodescoberta e expressão genuína está alinhado com a visão de Rogers (1986), que defende que, quando há um ambiente de aceitação incondicional, os indivíduos são mais propensos a se expressarem livremente. Um dos alunos, por exemplo, inicialmente escreveu

somente duas linhas, com grande dificuldade em traduzir seus sentimentos para o papel, embora fosse visível a intensidade emocional enquanto segurava o lápis. Com o tempo, ele se permitiu dizer mais: *“Eu não sei confiar nas pessoas acho que é por medo de estragar tudo e no fim ficar sozinho acho que fiquei assim por pessoas que me machucaram...eu tenho medo que todo mundo me odeie...”* revela: *“... eu estou em uma situação complicada minha mãe está com câncer e eu não quero ver ela sofrer ou até pior... odeio ver ela com dor passando mal eu tento esquecer isso e colocar um sorriso no rosto mas não consigo...”* na sua última correspondência, uma catarse aconteceu: *“... hoje estou meio triste o meu pai tem problemas com raiva por causa da infância então ele só quer brigar, xingar e sempre que ele faz isso comigo ou com a minha mãe eu fico com muito mais muito ódio dele e eu não posso fazer nada quase sempre eu queria que ele viesse me dar um abraço um beijo ou pelo menos falar “eu te amo” ele não fala comigo sobre nada e eu já fiquei de saco cheio eu não vou mais me esforçar para nada para não ouvir nada as vezes quero que ele não estivesse comigo ele só me despreza, tudo que eu faço ele acha um erro ou critica eu só estou cansado de tudo isso eu não quero ele comigo.”* O aluno descreve com detalhes as emoções sentidas, como num impulso de liberdade.

Segundo a perspectiva de Foucault (2004), é dada a permissão ao outro para percorrer os caminhos interiores de quem escreve. Na escrita não está um sujeito constituído falando do que ele é, mas um sujeito que está se constituindo no mesmo instante em que ele conta quem ele é. Uma exploração das práticas de subjetivação e de como indivíduos se constituem como sujeitos.

Relatos de abusos também foram apresentados. Aluna: *“com 9 anos eu fui tocada na praia por um primo e isso se repetiu algumas vezes... 1 ano depois eu fui assediada de novo colocaram a mão na minha calça... eu não consigo perdoar as pessoas que fizeram isso. Eu me sentia suja e com medo... isso me ocasionou depressão, ansiedade severa, eu me cortava...”* Psicóloga: *“Eu realmente te compreendo, como perdoar quem não soube te respeitar, não é mesmo? Crianças precisam ser protegidas, ouvidas, amadas e muito bem cuidadas.”* Ainda sensibilizada pela história da aluna, acrescenta: *“queria estar pertinho de você te olhar nos olhos, segurar a sua mão, te dizer eu estou aqui.”* Em outra correspondência, o assunto não foi diferente, Aluna: *“O irmão do pai da minha irmã tentou abusar de mim uma vez mas não conseguiu eu sai correndo...”* Continua descrevendo: *“eu já tive várias crises de ansiedade, porque eu não consigo esquecer as coisas e parece que eu fico revivendo essas coisas... meu padrasto fala que “é falta de apanhar” que é bobeira da cabeça.”* Nas duas passagens referidas, fica o cuidado com um assunto tão delicado, revelado a alguém com quem se construiu uma relação de confiança básica. Como afirma Rogers (1992), a partir dessa confiança pode ocorrer um processo de mudança e crescimento.

Um aluno se abre à experiência: *“... nessa carta que você me mandou senti confiança em você para contar minhas coisas que eu nunca contava para ninguém... minha*

mãe não demonstra amor por mim sempre quem me cuidou foi minha vô... tinha dias que eu acordava estressado e me perguntava porque só eu tenho essa vida diferente, porque que minha mãe não gosta de mim.” É fato de que essas linhas exprimem um certo grau de sofrimento. Uma aluna relata que os pais se separaram ainda quando ela era pequena: “Ao longo do tempo minha mãe começou a me rejeitar eu comecei a me sentir sozinha. Então eu cresci rebelde eu saía escondida da minha mãe, eu respondia, eu não obedecia.” Descreve que passou a morar com o pai depois de um tempo, por decisão da mãe, mas não se sente feliz. A aluna acrescenta: “Ontem foi meu aniversário de 14 anos mas você entende como é ter que passar seu aniversário fingindo estar feliz mas por dentro estar chorando.” Psicóloga: “Ao ler sua carta J, senti como se o seu coração estivesse sufocado com algumas experiências que você viveu e escolhas que você ainda não consegue fazer sozinha, nesse momento.”

Sobre os cuidados com quem se corresponde, o Aluno: *“meu lápis quebrou e esta ruim por isso estou escrevendo de caneta...”* em resposta, a Psicóloga: *“Ah! Sim, sem problemas, muito obrigada pela gentileza de me comunicar sobre seu lápis, o mais importante é o que você está escrevendo.”* Sobre sua escrita, um outro aluno: *“...eu vi que você percebeu que minha escrita é cuidadosa e é, eu escrevo bem devagar e sempre que uma palavra sai feia eu apago e vou escrevendo de novo até ficar legal.”* A psicóloga é atravessada por esses cuidados e compartilha suas reflexões: *“... você me fez refletir, pensar e até mesmo perceber, que a vida é quase igual escrever uma história em um papel: Às vezes a gente erra e está tudo bem, as vezes borra, rabisca, apaga, mas sempre podemos continuar até escrever, viver algo legal – cada um do seu jeito.”*

Uma aluna põe em destaque o que o não julgamento propicia: *“Eu sinto que as pessoas gostam de me ter por perto porque eu ajudo elas com o que elas precisam, só que as vezes eu preciso de ajuda e algumas dessas pessoas não ligam para isso, mas obrigada por você ter me ajudado foi muito bom conversar com alguém que me escutou e me ajudou e não me julgou.”* Com muita sensibilidade a psicóloga responde: *“As vezes, só precisamos que alguém nos ouça de uma forma que nos sintamos compreendidas, né?”* Em resposta, a aluna: *“Eu estou tentando mudar o meu modo de agir e está dando muito certo porque você está me ajudando, eu chorei muito quando li as suas cartas porque você entendeu o que eu queria dizer e me ajudou com o que eu precisava.”* Ainda no fim de suas trocas, a psicóloga destaca: *“A cada dia que passar, tenho esse palpíte, você vai se sentir mais leve conforme for se aproximando de você mesma!”* Em sua despedida, a Psicóloga confirma o quanto essa relação foi de grande valia também para o seu processo de atualização e crescimento: *“Um grande abraço, de quem muito aprendeu contigo, querida R.!”*

Conforme Foucault (2004), a ideia de que conselhos, encorajamentos ou consolações dirigidas ao destinatário também ajudam o próprio remetente a treinar a si mesmo. Acrescenta ainda que dois grandes temas costumam

prevaler nas cartas: as interferências da alma e do corpo, sensações corpóreas, mal-estar, ou sua recuperação e o relato do cotidiano.

A psicóloga respondeu a uma aluna, mencionando sua alegria em observar a transformação da sua incongruência: *“Querida te contar que para mim foi muito especial essa sensação de te ouvir, sem que você precisasse fingir que está tudo bem quando realmente não está. Suas emoções são importantes!”* Isso fortalece a congruência da estudante, pois, segundo Rogers (2009), a congruência envolve a autenticidade e a harmonia entre o que a pessoa sente, pensa e expressa, permitindo uma maior integridade e coerência em suas ações e emoções. Aluna: *“Muito obrigada por seus conselhos e suas palavras tão lindas. Gostei muito de ter compartilhado meus sentimentos com você.”* Essa evolução fica evidente na percepção da psicóloga: *“Que presente para mim foi a oportunidade de te acompanhar pela escrita das cartas. Confesso que fiquei muito feliz ao ler sua carta e perceber o quanto você conseguiu lidar com as coisas e situações que estavam lhe causando sofrimento, seja conseguindo ter conversas difíceis que às vezes são necessárias, ou melhorando o relacionamento com você mesma.”*

Quando menos se espera, estamos lado a lado com o outro da carta, como expressa uma das psicólogas: *“... sinto como se estivéssemos num banco de uma praça... fiquei imaginando a gente assim.”* Nessas trocas, registraram-se vivências adolescentes, muitas vezes em uma linguagem mais aberta, partilhando segredos, estreitando laços de confiança e abrindo-se à reflexões, para além da sala de aula.

Fica evidente a escrita de cartas como um movimento de reflexão de si, reflexão da escrita, do texto e da linguagem. Como menciona Camargo (2011, p. 19), “na emergência dessas histórias, sujeitos que escrevem e leem cartas deixam suas marcas; marcas que podem nos indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta prática de escrita realizada no contexto de Estágio Supervisionado convida à valorização da carta no mundo contemporâneo, destacando como a troca de correspondências promove empatia e cria uma rede de conexões humanas significativas, favorecendo o engajamento dos estudantes. Estimular a criatividade de professores e alunos na forma como se relacionam e exploram o conteúdo é uma expressão genuína de vivacidade, talvez o mais próximo que se pode chegar em uma sala de aula. Nas palavras de Rogers (1986, p. 127), “Somente as pessoas atuando como pessoas no seu relacionamento com os alunos, podem eventualmente começar a produzir certa abertura no mais urgente problema da moderna educação”.

Destaca-se a importância de novas pesquisas que fomentem essa semente ainda embrionária do ensino centrado no aluno e os processos de aprendizagem

significativa nas aulas de Língua Portuguesa, inspirando novas práticas pedagógicas que ofereçam aos alunos uma vivência educacional mais enriquecedora. Enquanto se aguardam novas correspondências, fica a ansiedade da espera.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita: Práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- JINZENJI, Mônica Yumi; MARQUES, Zélia Malheiro. **Entre cartas: práticas educativas no cotidiano de mulheres do alto sertão baiano (1885-1950)**. Revista história da educação (online), 2022, v. 26: e112228 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/112228>.
- FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In.: MOTTA, M. B. (Org.). Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- OLIVEIRA, Débora Maria da Silva. **Em torno do conceito de gêneros do discursos/textuais: Diálogos entre o círculo de Bakhtin e o interacionismo sociodiscursivo**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano. 08, n.15, 2012.
- OLIVEIRA, M. E. de. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Revista Dialogia, v.8, n.1, 2009.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. São Paulo: Harbra, 1986.
- ROGERS, C. R. **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira e Alvarado Lamparelli. São Paulo: WMF Martins Fontes. 6ª Ed. 2009.
- ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

PLANETÁRIO COMO ESPAÇO DE ESTÁGIO EM AMBIENTE NÃO FORMAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Lucas de Sousa Costa¹
José Fernando Pereira Leal²

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) deve promover uma formação que integre teoria e prática, possibilitando ao aluno vivenciar experiências significativas que contribuam para seu desenvolvimento profissional e pessoal (Brasil, 2019). Nesse sentido, o estágio supervisionado em ambientes não formais, como o planetário, proporciona uma oportunidade única para articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e as práticas educativas.

A formação inicial de professores é um processo complexo que requer a integração entre teoria e prática. Segundo Paulo Freire (1996), “a formação do professor não pode ser entendida como um processo isolado do contexto social e cultural em que se insere”. O estágio curricular supervisionado desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo aos futuros educadores vivenciarem e aplicar teorias pedagógicas em contextos reais.

Este relato de experiência aborda o estágio no planetário municipal de Canaã dos Carajás, um espaço educativo não formal que, além de atender à Educação Básica, fortalece a formação de professores de Ciências da Natureza. Os alunos da Licenciatura em Ciências Naturais, com habilitação em Biologia, pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) no Polo UAB de Canaã dos Carajás,

1 Tutor na Universidade Aberta do Brasil (UAB-Canaã dos Carajás-PA), mestre em Educação em Ciências e Matemática (UNIFESSPA), especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática (IFPA) e Licenciado em Ciências Naturais (UNIFESSPA). E-mail:lucascostamba@gmail.com.

2 Possui doutorado em Física, mestrado em Física e graduação em Licenciatura Plena em Física, todos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é professor efetivo da Universidade do Estado do Pará e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. E-mail:jfpleal@uepa.br.

aplicam conhecimentos teóricos em práticas adaptadas ao contexto amazônico, aprimorando suas competências pedagógicas em um ambiente fora da escola tradicional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 61, destaca o estágio supervisionado como um componente curricular fundamental na formação docente, pois proporciona ao futuro professor uma vivência prática que complementa os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também ressalta a importância de espaços que promovam a educação integral e a curiosidade científica, alinhando-se à proposta do planetário como um local de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica destacam que a formação docente deve articular teoria e prática de forma a garantir uma formação sólida e contextualizada, sendo organizada de maneira a possibilitar ao estudante vivenciar e compreender o processo educativo em sua complexidade (Brasil, 2019).

O objetivo deste capítulo é apresentar as contribuições do estágio supervisionado em ambientes não formais, com foco no planetário municipal de Canaã dos Carajás, para a formação inicial de professores de Ciências da Natureza.

A prática docente, conforme defendido por Freire (1996), exige que o educador desenvolva uma postura reflexiva e crítica, articulando teoria e prática em um processo contínuo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a formação inicial de professores precisa contemplar experiências que potencializem esses saberes necessários à prática educativa, ampliando os horizontes pedagógicos dos futuros docentes.

A formação docente no Brasil, como discutido por Gatti (2017), enfrenta desafios relacionados à integração entre os saberes acadêmicos e as demandas práticas do ensino. Espaços não formais de educação, como planetários, oferecem contextos ricos para o desenvolvimento de competências reflexivas, essenciais para a atuação profissional, conforme propõe Schön (1992). Além disso, Tardif (2002) destaca a importância de valorizar os saberes experienciais na formação profissional, reforçando a relevância de práticas supervisionadas em ambientes diversificados.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa (Lüdke e André, 2013) e adota o formato de relato de experiência, entendido como um instrumento para sistematizar e comunicar práticas pedagógicas, como discutido por Mussi, Flores e Almeida (2021). Esse tipo de análise permite problematizar as intervenções realizadas, promovendo uma reflexão sobre a prática educativa e contribuindo para a construção do conhecimento científico.

O planetário municipal, ao proporcionar uma experiência educativa inovadora e contextualizada, alinha-se à proposta de Pimenta (1996) e Nóvoa

(2009), que enfatizam a necessidade de práticas formativas baseadas em reflexões críticas e integradoras. Dessa forma, este trabalho reafirma o papel do estágio supervisionado como elemento central na preparação de professores críticos, éticos e capacitados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

CONTEXTUALIZANDO AS AÇÕES

O Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Canaã dos Carajás tem desempenhado um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino superior na região, oferecendo cursos em diversas áreas do conhecimento que atendem às demandas educacionais e profissionais da comunidade local e regional. Desde sua criação, o polo tem sido uma referência para a formação de profissionais capacitados, suprimindo a carência de mão de obra qualificada e promovendo o desenvolvimento educacional em áreas estratégicas.

A atuação do polo UAB é fundamentada em legislações importantes para a Educação a Distância (EaD), como o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu a Universidade Aberta do Brasil. Esse decreto tem como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior em áreas menos atendidas, mediante parcerias entre instituições de ensino superior e polos de apoio presencial, como o de Canaã dos Carajás. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, garante o direito à educação em diferentes modalidades, e, nos artigos 80 e 87, destaca a EaD como um modelo estratégico para a democratização do ensino.

Além de cursos regulares, o polo UAB em Canaã oferece oportunidades práticas de estágio, essenciais para a formação dos alunos como relatado neste texto, que trata do estágio, realizado com apoio do tutor e professor, a disciplina aborda a caracterização de ambientes não escolares voltados para o ensino de Ciências, com um enfoque especial nas diversas possibilidades de atuação em espaços educacionais fora da escola formal.

Inicialmente, explora-se o contexto específico da educação não escolar no estado do Pará, discutindo propostas, intervenções e locais de atuação que vêm sendo implementados na região. A disciplina visa compreender a diversidade das práticas de educação científica nesses ambientes e desenvolver atividades específicas que promovam o ensino de Ciências Naturais em locais como planetários, centros de ciências, museus, praças, comunidades e outros espaços similares.

Objetivando que, os estudantes realizam investigações sobre essas práticas diversificadas, identificando abordagens e metodologias inovadoras que atendam às necessidades educativas desses espaços. Além disso, os alunos são orientados a planejar e executar uma pesquisa focada em um ambiente específico de educação não escolar, aprofundando-se no seu funcionamento, características e impacto na aprendizagem. Dessa forma, a disciplina contribui para uma formação crítica e investigativa dos futuros profissionais de Ciências

da Natureza, capacitando-os a atuar de maneira competente e inovadora em ambientes educativos fora do contexto escolar tradicional.

Esse tipo de formação prática é de extrema importância, pois permite que os estudantes apliquem os conhecimentos teóricos em cenários reais, preparando-os melhor para a atuação profissional e para os desafios do mercado de trabalho. Para regulamentar essas atividades, o Decreto nº 9.057/2017 estabelece diretrizes para a Educação a Distância no Brasil, assegurando a qualidade e a estrutura adequada dos cursos a distância, incluindo o suporte necessário para o estágio supervisionado. A Portaria MEC nº 1.428/2018 reforça essas exigências, especificando as responsabilidades dos polos e das instituições parceiras na oferta de suporte acadêmico e estrutural.

Com base nessa regulamentação, o polo UAB em Canaã tem se tornado um espaço educativo inclusivo e acessível, alinhado tanto às demandas contemporâneas quanto às necessidades específicas da Amazônia. Dessa forma, a formação no polo oferece uma educação que busca estar alinhada às exigências regionais, capacitando os alunos para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e sustentável da região.

O PLANETÁRIO DE CANAÃ DOS CARAJÁS - PA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL

O planetário, enquanto ambiente não formal de ensino, oferece uma gama de experiências que enriquecem o aprendizado dos alunos. Durante o estágio, os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Naturais puderam observar e participar de atividades que promovem a curiosidade e o engajamento dos alunos em temas relacionados à astronomia e ciências naturais. Essas experiências possibilitaram a reflexão sobre a importância de espaços não formais na educação, destacando a interação entre teoria e prática.

Na BNCC, a área de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental está estruturada em 3 Unidades temáticas: “Matéria e Universo”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”, que aparecem em todos os anos (Brasil, 2018). Dentro delas estão os objetos de conhecimento, “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (Brasil, 2018, p. 28) e o conjunto de habilidades, que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). De acordo com essa organização, novos conteúdos das ciências – especialmente de física e química – estarão presentes desde os anos iniciais. O mesmo deve acontecer com conteúdo de astronomia.

Na Tabela a seguir, organizada por Carvalho e Ramos (2020) temos uma organização breve dos objetos de conhecimento que possuem relação direta com astronomia ao longo dos anos do Ensino Fundamental:

Quadro 01 - Objetos de Conhecimento Relacionados à Astronomia ao Longo do Ensino Fundamental

Ano	Objetos do conhecimento
1°	Escalas de tempo
2°	Movimento aparente do Sol no céu; O Sol como fonte de luz e calor.
3°	Características da Terra; Observação do céu; Usos do solo.
4°	Pontos cardeais; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura.
5°	Constelações e mapas celestes; Movimento de rotação da Terra; Periodicidade das fases da Lua; Instrumentos ópticos
6°	Forma estrutura e movimentos da Terra.
7°	Composição do ar; Efeito Estufa; Camada de Ozônio; Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis); Placas tectônicas e derivas continentais.
8°	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima.
9°	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo; Astronomia e cultura; Vida humana fora da Terra; Ordem de grandeza astronômica; Evolução estelar.

Fonte: Carvalho e Ramos (2020).

A ideia de os estudantes de Ensino Fundamental estarem em contato com a observação de fenômenos astronômicos desde os primeiros anos é, sem dúvida, bastante interessante e promissora ao ensino, uma vez que o assunto desperta a motivação de muitas pessoas e, por outro lado, muitos desses fenômenos são desconhecidos ou tem um caráter místico, inclusive entre as pessoas adultas e escolarizadas, como é o caso do movimento aparente do Sol, observações noturnas da Lua e das constelações, entre outros (Langhi & Nardi, 2012).

Neste sentido, um planetário é uma ferramenta essencial para a disseminação do conhecimento astronômico, permitindo que as pessoas possam entender melhor o universo em que vivem e explorar a vastidão do espaço. Visando constituir-se como um local destinado ao estudo da astronomia e ciências correlatas, o planetário apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica em relação aos conceitos e desenvolvimento de competências científicas e tecnológicas dos alunos, as atividades pedagógicas desenvolvidas no planetário encaminham-se para um alinhamento com os planejamentos pedagógicos das instituições de ensino da rede, colaborando como um espaço democrático, acessível e inclusivo também aos demais setores da comunidade.

O planetário, como espaço educativo não formal, oferece uma oportunidade ímpar de exploração e aprendizado fora do ambiente tradicional da sala de aula. A legislação educacional brasileira, especialmente a BNCC, enfatiza que a educação deve ser diversificada e adaptável às necessidades dos alunos. Nesse contexto, o planetário se configura como um espaço que complementa a formação acadêmica dos estudantes da Educação Básica,

proporcionando uma abordagem interativa e prática ao ensino de ciências. Como afirma Tardif (2002), “a formação de professores deve estar centrada na prática, pois é na prática que se revela a complexidade do ato educativo”.

As atividades desenvolvidas no planetário são variadas e envolvem desde a observação de fenômenos astronômicos até a realização de experimentos que estimulem a curiosidade científica. A interação com diferentes faixas etárias permite aos estagiários compreenderem a dinâmica do ensino e a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades de cada grupo.

Relevância e Contribuições para a Formação de Professores

Partindo do princípio de que a Constituição Federal postula em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e que o Estado tem o dever de prover o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, bem como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, art. 3º alude que ensino será ministrado com base nos princípios liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, entre outros.

Considerando que as tecnologias educacionais são instrumentos democratizantes, fortalecedores da promoção de justiça social, permitindo o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, compreende-se que o planetário se configura como um potente recurso para fins didáticos-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

A formação inicial de professores deve promover a articulação entre saberes teóricos e práticos, considerando a diversidade dos contextos em que os educadores atuarão (Brasil, 2019). Durante o estágio, os estagiários tiveram a oportunidade de planejar e implementar ações pedagógicas, adaptando teorias discutidas ao longo do curso à realidade do planetário.

Essa prática trouxe à tona desafios, como a necessidade de ajustar metodologias às diferentes faixas etárias e contextos dos estudantes da Educação Básica. No entanto, também revelou possibilidades de crescimento e inovação, uma vez que o ambiente do planetário favorece abordagens dinâmicas e interativas de ensino.

Schön (1983) destaca a importância da reflexão na ação, afirmando que os educadores devem ser capazes de refletir sobre suas experiências para melhorar continuamente suas práticas. Os estagiários puderam explorar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a educação investigativa, que incentivam a autonomia dos alunos e promovem um aprendizado significativo.

Essas experiências são fundamentais para a formação docente, pois mostram como as teorias pedagógicas podem ser aplicadas e adaptadas em

contextos reais, permitindo uma compreensão mais profunda do papel do professor na educação. O estágio supervisionado é um espaço fundamental para a articulação entre os saberes teóricos e práticos, propiciando ao futuro professor a vivência de experiências educativas que dialoguem com as realidades escolares (Brasil, 2019).

A formação inicial de professores deve incluir a discussão sobre a implementação da BNCC em suas práticas, considerando as competências gerais que ela propõe, como o desenvolvimento do pensamento crítico e a promoção de uma educação inclusiva. Gatti (2017) ressalta que “a formação docente deve incluir a análise das práticas pedagógicas em ambientes diversos”, reforçando a importância de experiências práticas no planetário que permitem que os futuros educadores reflitam sobre a aplicação dessas competências no ensino de ciências.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A vivência em estágio supervisionado permite ao futuro docente analisar e transformar suas práticas pedagógicas, alinhando-as às diretrizes propostas pela formação inicial (Brasil, 2019). Embora o estágio tenha proporcionado inúmeras oportunidades de aprendizado, também apresentou desafios. Um dos principais obstáculos enfrentados pelos estagiários foi a adaptação das metodologias às diversas características dos alunos que frequentam o planetário.

A diversidade de níveis de conhecimento e interesses exige que os futuros professores desenvolvam habilidades de flexibilidade e criatividade na hora de aplicar teorias pedagógicas dessa forma, Nóvoa (2009) destaca que “a contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola em seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação” (Nóvoa 2009, p.207).

As discussões e reflexões com os docentes experientes foram enriquecedoras, possibilitando uma troca de experiências que ampliou a visão dos estagiários sobre o papel do professor, neste sentido, segundo Pimenta (1996), a identidade docente é construída a partir do significado que cada professor atribui à sua profissão. Esse processo ocorre considerando o professor como autor e ator de sua prática, conferindo à atividade docente, no cotidiano, um sentido moldado por seus valores, pela forma como se posiciona no mundo, por sua história de vida, suas representações, saberes, angústias e anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio no planetário municipal de Canaã dos Carajás destacou a importância de ambientes educativos não formais na formação de professores de Ciências. A interação com os alunos da Educação Básica e a aplicação de teorias pedagógicas em um espaço que estimula a curiosidade e o aprendizado ativo permitiram aos futuros educadores refletirem sobre suas práticas e a construção do conhecimento.

Essa vivência ressaltou a necessidade de uma formação que integre teoria e prática, preparando os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. O planetário, como espaço de estágio, não apenas contribui para a formação inicial dos futuros docentes, mas também se revela um ambiente propício para a promoção do aprendizado significativo entre os alunos da Educação Básica.

Além disso, é imprescindível que as instituições de ensino superior considerem a importância de estágios em ambientes não formais na formação docente. A legislação educacional, como a LDB e a BNCC, serve como diretrizes que orientam a formação inicial e a prática pedagógica, assegurando que os futuros professores estejam preparados para atuar em um mundo educacional em constante transformação.

As vivências práticas durante o estágio supervisionado são essenciais para a formação integral do educador, contribuindo para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência (Brasil, 2019), neste sentido Nóvoa (2009) argumenta que a complexidade atual da escola exige que ultrapassemos as fronteiras físicas da instituição educacional, pois a instrução por si só não é mais suficiente; é essencial contribuir para a socialização, inclusão social e construção compartilhada de valores, de modo a “intervir no espaço público da educação (Nóvoa, 2009, p.31).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 9

jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, sobre a Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos polos UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56092637. Acesso em: 29 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso: Acesso em: 08 set. 2024.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo 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 <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2025.

NOVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jan. 2025.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 15, 19, 23
Ambiente escolar 22, 36, 89, 91, 92, 100, 112, 118, 123, 132, 143, 149, 153,
172, 176, 179, 181, 192, 208, 224, 235, 236, 240, 243, 252, 254, 298, 303
Anos iniciais 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 70, 75, 123,
145, 324
Aprendizagem significativa 29, 32, 33, 34, 74, 162, 165, 221, 237, 276, 306,
307, 310, 311, 312, 319
Atendimento Educacional Especializado 11, 12, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 140,
145, 167, 202, 204, 206, 208, 235
Atividades lúdicas 17, 67, 68, 71, 73, 138, 274, 276, 277
Avaliação 9, 19, 30, 31, 32, 41, 62, 70, 76, 89, 96, 99, 100, 104, 107, 116, 118,
163, 164, 166, 168, 175, 194, 195, 206, 242, 244, 250, 255, 266, 267, 270,
272, 286, 302, 311, 314

B

- Brincar 63, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 96, 125, 166, 169, 276, 280

C

- Centro de Atendimento Educacional Especializado 11, 12, 15, 22, 23
Cidadania 14, 36, 51, 77, 85, 89, 91, 96, 128, 147, 151, 223, 262, 272, 303, 326
Comunidade escolar 62, 93, 94, 107, 153, 176, 239
Condições de trabalho 27, 100, 175
Conhecimento pedagógico 187, 188
Conhecimento Pedagógico do Conteúdo 184, 190, 191, 195, 196, 197
Cultura 16, 29, 30, 32, 33, 34, 55, 64, 71, 80, 92, 93, 101, 111, 118, 120, 121,
126, 205, 216, 219, 227, 229, 230, 237, 239, 269, 276, 277, 279, 289, 293,
303, 326

D

- Deficiência Intelectual 17, 203, 206
Desenvolvimento de competências 58, 100, 172, 178, 179, 247, 322, 325, 328
Dia da Consciência Negra 297, 301, 302
Diversidade cultural 143, 223, 224, 226, 227, 278

E

- Educação 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 35, 36, 37, 48,
51, 53, 55, 56, 57, 58, 64, 66, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
84, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 109, 113,

- 114, 116, 118, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 177, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 191, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 207, 208, 209, 213, 214, 220, 222, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 239, 241, 242, 247, 250, 254, 262, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 281, 282, 284, 288, 289, 294, 299, 304, 306, 307, 310, 311, 312, 314, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329
- Educação a Distância 50, 82, 321, 323, 324, 329
- Educação Básica 24, 62, 64, 76, 82, 83, 86, 87, 89, 101, 117, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 170, 196, 214, 222, 225, 229, 279, 294, 304, 307, 308, 312, 321, 322, 325, 326, 328
- Educação científica 55, 58, 323
- Educação de Jovens e Adultos 79, 81, 82, 83, 84, 86, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 189, 230, 235
- Educação Especial 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 24, 50, 82, 86, 101, 200, 201, 202, 208, 209
- Educação Especial Inclusiva 11, 12, 15, 18, 20, 23
- Educação Inclusiva 11, 14, 18, 19, 24, 200, 201, 209
- Educação Infantil 65, 94, 96, 273, 275, 276, 278
- Educação Intercultural 223, 233
- Educação superior 152, 186, 234
- Ensino-aprendizagem 75, 87, 88, 96, 97, 100, 105, 113, 118, 122, 161, 165, 166, 170, 199, 209, 210, 212, 228, 240, 255, 257, 258, 265, 267, 273, 295, 300, 303, 326
- Ensino da Língua Portuguesa 103, 104, 107, 108, 109, 113
- Ensino de Ciências 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 116, 170, 221, 223, 224, 226, 227, 323
- Ensino de Ciências Biológicas 236, 240
- Ensino de Ciências por Investigação 240, 241, 246, 248
- Ensino de História 34, 157, 158, 165, 166, 170, 171, 292
- Ensino de literatura 215, 219, 303
- Ensino Fundamental 9, 34, 50, 52, 62, 64, 65, 77, 80, 87, 94, 95, 130, 131, 137, 157, 167, 168, 170, 189, 233, 235, 236, 237, 243, 250, 264, 281, 320, 324, 325
- Ensino Médio 131, 138, 139, 172, 173, 182, 189, 191, 204, 212, 213, 214, 220, 235, 236, 243, 251, 264, 284, 298
- Ensino Superior 24, 37, 39, 105, 107, 117, 140, 157, 159, 179, 222, 234, 235
- Escola comunitária 273, 274, 277, 278
- Escolas públicas 37, 105, 117, 119, 138, 208, 214, 235, 250, 258, 281
- Estágio 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 37, 39, 40, 48, 49, 50, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 71, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 95, 99, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 150, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 169, 172, 173, 175, 176, 177, 178,

179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 222, 223, 224, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 250, 252, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 274, 275, 276, 279, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 303, 304, 312, 314, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328

Estágio Curricular Supervisionado 86, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 249

Estágio Profissional Supervisionado 104, 107, 115

Estágio supervisionado 9, 10, 12, 13, 15, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 50, 58, 59, 75, 111, 115, 130, 144, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 189, 190, 195, 196, 197, 199, 210, 212, 222, 223, 227, 232, 233, 260, 261, 262, 276, 279, 281, 284, 285, 287, 293, 321, 322, 323, 324, 327, 328

Estudo de Caso 40, 49, 104, 107, 113

Evasão 140, 143, 146, 159, 185

F

Formação de professores 24, 25, 38, 39, 40, 45, 51, 59, 85, 105, 107, 112, 126, 144, 149, 154, 158, 160, 169, 172, 183, 185, 186, 187, 189, 196, 197, 199, 200, 209, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 243, 261, 282, 283, 284, 289, 321, 326, 328

Formação integral 62, 75, 100, 168, 173, 181, 266, 273, 279, 307, 313, 328

G

Gestão 14, 93, 98, 102, 118, 122, 145, 148, 227, 253, 255, 257, 260, 282, 294

I

Identidade docente 10, 44, 45, 47, 130, 172, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 186, 187, 259, 260, 327

Identidade profissional 92, 93, 104, 111, 184, 195, 222, 224, 232, 274, 278, 291

Inclusão 10, 11, 12, 14, 15, 20, 23, 24, 62, 77, 92, 94, 132, 143, 145, 147, 151, 152, 153, 154, 159, 166, 169, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 224, 226, 231, 328

Interculturalidade 223, 225, 227

J

Jogos pedagógicos 150, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

Júri simulado 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271

L

Leitura e escrita 31, 32, 70, 71, 149, 150, 168

Letramento 52, 54, 55, 58, 60, 90, 150, 226

Língua Brasileira de Sinais 132, 204, 207, 304

Linguística 170, 261, 262, 308, 309, 320

Literatura 110, 111, 129, 144, 145, 155, 159, 162, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 267, 278, 279, 296, 298, 299, 301, 303, 305

Livro didático 57, 191, 267, 268, 269, 270, 271, 298
Ludicidade 63, 64, 65, 66, 68, 70, 75, 77, 274, 276, 279

M

Materiais didáticos 139, 142, 148, 191, 194, 245, 290
Mecanização do ensino 274, 276
Memórias 199, 282, 283, 284, 285, 291, 307

P

Pandemia de COVID-19 98, 252
Paulo Freire 8, 10, 26, 27, 28, 80, 140, 150, 275, 296, 321
Pedagogia 11, 26, 28, 32, 35, 61, 77, 79, 85, 99, 101, 128, 142, 154, 155, 171, 231, 233, 273, 278, 279, 280, 329
Pensamento reflexivo 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34
Políticas públicas 10, 13, 14, 16, 23, 26, 92, 98, 147, 148, 152, 153, 155, 200, 222, 231, 241
Prática docente 9, 26, 47, 52, 56, 57, 62, 64, 74, 107, 109, 110, 115, 124, 126, 130, 154, 172, 173, 174, 178, 179, 181, 190, 195, 196, 200, 220, 236, 243, 245, 246, 256, 257, 260, 261, 264, 282, 285, 287, 291, 297, 303, 322
Prática educativa 77, 96, 142, 160, 161, 169, 180, 233, 246, 307, 322, 329
Práticas pedagógicas 13, 29, 33, 34, 36, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 65, 93, 100, 110, 118, 135, 138, 144, 147, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 181, 189, 200, 209, 223, 225, 226, 227, 229, 238, 242, 246, 247, 258, 260, 264, 274, 275, 279, 281, 294, 295, 296, 308, 320, 322, 326, 327
Processo de ensino e aprendizagem 29, 34, 65, 67, 92, 104, 157, 165, 167, 188, 207, 226, 243
Professores supervisores 108, 110, 112, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 196, 289
Programa de Residência Pedagógica 11, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 234, 235, 251
Projeto Político Pedagógico 16, 24, 97, 100, 145
Psicologia 88, 89, 90, 91, 92, 99, 100, 101, 102, 169, 170, 171, 248, 306, 307, 314
Psicologia Histórico-Cultural 89, 99, 100, 101

R

Recursos Multifuncionais 204, 206, 208
Relato de experiência 61, 62, 118, 144, 201, 246, 249, 264, 321, 322, 329
Relatórios de observação 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290
Residência Educacional 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 128
Residência Pedagógica 11, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 234, 235, 251

S

Sala de aula 7, 13, 14, 19, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 44, 51, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 84, 85, 98, 107, 110, 111, 112, 118, 119, 122,

124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 140, 142, 152, 153, 157, 158, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 183, 187, 188, 194,
199, 202, 208, 211, 212, 217, 223, 228, 238, 241, 242, 244, 246, 252, 253,
255, 257, 264, 266, 267, 269, 277, 284, 285, 287, 288, 291, 294, 295, 296,
297, 298, 299, 301, 303, 305, 310, 311, 312, 314, 319, 325

Supervisão 79, 98, 104, 107, 111, 114, 115, 167, 203, 206, 235, 252, 297

T

Transtorno do Espectro Autista 17, 62, 124, 203

V

Vivências 27, 28, 31, 39, 50, 52, 55, 56, 59, 61, 69, 79, 80, 83, 104, 108, 109,
110, 111, 113, 142, 144, 146, 152, 153, 190, 208, 221, 224, 226, 236, 246,
250, 275, 278, 279, 284, 319, 328

