

# anais

ISSN: 2318-4175

**VII** SEMINÁRIO NACIONAL  
DO ENSINO MÉDIO  
**SENACEM**



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO  
E INTERDISCIPLINARIDADE

**V ENACEI**

## PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO  
HÍBRIDO**

**09, 10 e 11 de novembro de 2022**

*Massoró | Rio Grande do Norte | Brasil*

Realização:



Apoio:



# **VII Seminário Nacional do Ensino Médio** **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

---

*Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade*

## **ORGANIZADORES:**

Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Dorgival Bezerra da Silva  
Fernanda Sheila Medeiros da Silva  
Jean Mac Cole Tavares Santos  
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN  
**2022**

---

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro  
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

**REALIZAÇÃO** ➤

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Faculdade de Educação (FE/UERN)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)  
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

**APOIO** ➤

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)  
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)  
Publique Coletivo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade** [4/5. : 2022: Mossoró, RN]

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélla da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

## **COORDENAÇÃO GERAL** ▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

## **DIAGRAMAÇÃO** ▶

Dorgival Bezerra da Silva

## **COMISSÃO ORGANIZADORA** ▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emily Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raischen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Tayane Alves dos Santos

Maria Kéila da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Mely Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

## **COMISSÃO EXECUTIVA** ▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raischen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kéila da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

## COMISSÃO CIENTÍFICA ▶

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)	Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Leonardo Lednidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)	Lia Machado Fiuza Filho (UECE)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)	Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Berito Duarte Silva (UMINHO)	Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)	Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Diego Carvalho Viana (UEMASUL)	Marcia Betânia de Oliveira (UERN)
Eldimar Simão Martins (UNILAB)	Maria Allete Cavalcante Bormann (UFESF)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)	Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Elane Anselmo da Silva (UERN)	Maria Camem Silva Batista (UERN)
Elas Feltosa de Amorim Jr (UPS)	Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Elisa Maia Vidal (IFCE)	Maria Margarita Villegas Gonzalez (UFERSA)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)	Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)	Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Emanuela Monteiro (UERN)	Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)	Mina Helen Ferreira de Souza (UERN)
Erika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT)	Misângela Cardoso Lima (UFP)
Fátima Maria Nóbre Lopes (UFC)	Patrícia Cristina de Araújo (UEPB)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)	Paulo Augusto Tamariní (UERN)
Franisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)	Raimundo Ferreira do Nascimento (UFP)
Francisco Cláudio Vieira Silva do Rego (UFRN)	Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Rita de Cassia da Conceição Gomes (UFRN)
Geann Mendes Ribeiro (UERN)	Roberto Leher (UFRJ)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)	Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)	Rozene Albuquerque Lima (UFERSA)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)	Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Sônia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)	Sofia Lerche Vieira (UECE)
José Derivaldo Gomes dos Santos (UECE)	Thiago Machado da Silva Acioly (UEMASUL)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)	Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFP)	Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Josefa Jacdine Rabelo (UFC)	Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)	Zacarias Marinho (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)	

**O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.**

GRUPO DE  
DISCUSSÃO **8**

# Estágio supervisionado e formação docente

## SUMÁRIO

**Prática de estágio supervisionado: o fazer docente musical na educação básica  
Docência e ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental: o uso do croquis  
como instrumento de representação local**

*Ramon Roseno Alves; Ananias Cordeiro Pereira; Emerson Augusto de Medeiros*  
(Pag. 10 – 18)

**Relato de experiência: ações de enfrentamento aos conflitos em sala de aula no Estágio  
Supervisionado no Ensino Fundamental I**

*Suênia Tavares da Silva; Maria Elaine da Silva*  
(Pag. 19 – 29)

**Formação continuada e tecnologias digitais: reflexões a partir do uso do *Mobile -  
Learning* e das redes sociais na escola**

*Vanessa de França Almeida Gurgel; Emerson Augusto de Medeiros*  
(Pag. 30 – 38)

**Estágio docente e os desafios da aprendizagem através das câmeras: ganhos e perdas do  
ensino remoto na pandemia da Covid-19**

*Uzenilda Florentino; Robéria Nádia Araújo Nascimento*  
(Pag. 39 – 50)

**Formação de professores/as do campo – um registro sobre a formação com pesquisa no  
curso Ledoc/Ufersa**

*João Bosco Santana Bezerra; Vanessa de França Almeida Gurgel; Emerson Augusto de  
Medeiros*  
(Pag. 51 – 58)

**Relatório de estágio: prática docente no ensino médio do Centro de Educação Integrada  
Professor Eliseu Viana**

*Laysa Ágatha Aires Santiago; Flávia Maiara Lima Fagundes*  
(Pag. 59 – 68)

**Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: o conhecimento como  
forma de combate ao abuso sexual infantil**

*Jordânia Naiara dos Santos Lima*  
(Pag. 69 – 75)

**Dos documentos oficiais à realidade da sala de aula: relatos e reflexões da prática de  
ensino supervisionado na EJA**

*Marcelo Lucas Monteiro do Nascimento; Rodrigo Marques Brito Barbosa; Janaina Silva  
Alves*  
(Pag. 76 – 86)

**O estágio supervisionado e a formação docente: considerações e análise da práxis**

*Maria da Luz Duarte Leite; Ajineldo Ferreira da Silva; Francisco Ilenilson da Silva*  
(Pag. 87 – 95)



**Estágio docência instrumento potencializado no processo formativo do mestrado: um relato de experiência**

*Emily Fernandes; Hélio Júnior Rocha de Lima*

*(Pag. 96 – 103)*

**Estágio supervisionado e ensino de música: uma experiência na Educação Básica**

*Thrycia Viviane Gadelha Macena Oliveira; Emerson Augusto de Medeiros; Marcelo Bezerra de Moraes*

*(Pag. 104 – 110)*

**Estágio supervisionado na educação infantil: ressignificando os sentidos, percebendo as potências**

*Jackeline Alves Costa; Maria Elizangela Mendes Pereira; Antônio Máira Emelly Cabral da Silva Vieira*

*(Pag. 111 – 118)*

**Experiências exitosas do estágio supervisionado III mediante a atuação do pedagogo em espaços não escolares**

*Lídia Carlos do Vale Neta; Maria Eduarda Ferreira de Oliveira*

*(Pag. 119 – 126)*

**A importância do letramento visual na educação de alunos surdos do EJA**

*Alisson Gomes Medeiros; Ana Paula Souza Lira da Silva; Antônio Jeferson Leal Fernandes; João Batista Neves Ferreira*

*(Pag. 127 – 135)*

**Formação continuada de professores: as rodas de conversa como metodologia investigativa**

*Kassio Wagner da Silva Medeiros; Francisco Canindé da Silva*

*(Pag. 136 – 141)*

**Formação de professores da educação: entre percursos e saberes**

*Marta Jussara de Moraes da Silva Maia; Rita Neirijane dos Reis Silva; Maria Margarita Villegas*

*(Pag. 142 – 150)*

**Importância do estágio supervisionado no processo de formação docente**

*Amanda Emilly Pereira de Oliveira; Francisca Aparecida Alves de Lira; Sara Alessandra Rocha Pereira; Samira Fontes Carneiro*

*(Pag. 151 – 156)*

**Observação e planejamento de aulas de língua inglesa durante o estágio supervisionado em escola de ensino fundamental**

*Franklin Ruan Dos Santos Silva; Rebeca Rodrigues Teles Macário; Jorge Luis Queiroz Carvalho*

*(Pag. 157 – 165)*

**Reflexões sobre a formação de professores e o modelo gerencialista neoliberal: uma análise a partir da resolução CNE/CP N. 2/2019**

*Luiz Antonio da Silva dos Santos; Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares*  
(Pag. 166 – 175)

**Relato de experiência: observações da prática pedagógica do ensino de Libras no estado do Ceará**

*Ítalo Santos Ferreira; Jaiza de Oliveira Moura; Laiane Soares de Oliveira; Francisco Ebson Gomes-Sousa*  
(Pag. 176 – 185)

**Regência e formação docente do professor de língua inglesa durante o estágio supervisionado no ensino fundamental**

*Franklin Ruan Dos Santos Silva; Rebeca Rodrigues Teles Macário; Jorge Luis Queiroz Carvalho*  
(Pag. 186 – 192)

**O papel formativo de supervisores acadêmicos de estágio supervisionado**

*Eletrissandra Rodrigues Reis*  
(Pag. 193 – 199)

**Experiências de ensinar libras através do estágio supervisionado em libras como L2 II**

*Jéssica Thaís Souza Cortez; Marisa Glécia Tavares de Moraes; Maria Márcia Fernandes de Azevedo*  
(Pag. 200 – 208)

**Estágio supervisionado: contribuições formativas de supervisoras de estágio**

*Eletrissandra Rodrigues Reis*  
(Pag. 209 – 217)

**O remoto na rotina e a rotina do remoto: aprendendo com o estágio na educação infantil**

*Maria Luiza da Silva Leite; Daniele Porto Bessa Mota; Fernanda Sheila Medeiros da Silva; Brígida Lima Batista Félix*  
(Pag. 218 – 224)

## DOCÊNCIA E ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: o uso do croquis como instrumento de representação local

Ramon Roseno Alves<sup>1</sup>  
Ananias Cordeiro Pereira<sup>2</sup>  
Emerson Augusto de Medeiros<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência vivenciada no ano de 2021 no Programa Residência Pedagógica, subprojeto Educação do Campo, na Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, Serra do Mel/RN. A experiência a qual nos reportamos diz respeito a uma aula da disciplina de Geografia, que fora vivenciada no 6º ano do Ensino Fundamental desta instituição e buscou trabalhar os tipos de mapas existentes na contemporaneidade. Vimos que além dos mapas atuais, também há a existência de outros mais simplificados, que ainda são bastante utilizados por geógrafos e demais interessados na área, que seria o *Croquis*, mapa feito à mão que carrega características importantes para um determinado local. Por meio da aula, aliando a teoria com a prática, de forma remota – em virtude da Pandemia causada pela COVID-19 –, conseguimos realizar uma atividade onde os alunos desenvolveram tal mapa, trazendo elementos de sua comunidade/agrovila, sendo um momento rico em se tratando do Ensino de Geografia. Concluímos entendendo que esta vai além de uma disciplina, estando presente em todos os momentos do nosso dia a dia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência; Educação Básica; Ensino de Geografia; Formação de Professores; Residência Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Hoje, no contexto da formação acadêmica nas licenciaturas, há programas vindos de órgãos superiores, como CAPES, CNPq e outros, que buscam estreitar os laços vivenciados na teoria da Universidade com a prática docente das escolas públicas. Como exemplo de alguns programas de aperfeiçoamento e iniciação à docência, podemos destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Residência Pedagógica – PRP, sendo esse segundo o que deu cerne à produção deste trabalho.

De acordo com o Plano Pedagógico da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2006), o Programa Residência Pedagógica “é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais [...]” (p.48). Assim, entendemos que quanto maior o contato e proximidade com as instituições de ensino, maior será os resultados para com a formação do residente.

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Licenciado em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela UFERSA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR/UFERSA/CNPq). E-mail: ramonroseno16@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8074-9649>.

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade da Região Serrana (FARESE). Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ananiascordeiro01@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – DCH/UFERSA, Brasil. É membro dos Grupos de Pesquisa “Educação, Memórias, (Auto) Biografia e Inclusão” da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – GEPEMABI/UERN, e “Educação, Discursos e Sociedade” – GEPEDS/UFERSA. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3988-3915>.

As atividades do Programa Residência Pedagógica do subprojeto Educação do Campo, no município de Serra do Mel/RN foram vivenciadas de uma forma totalmente atípica. Em virtude da Pandemia que assolou todo o mundo desde 2019, como consequência da COVID-19, muitas atividades foram paralisadas e somente muito tempo depois começaram a ser adaptadas para o formato remoto. Em se tratando das aulas, tomando como parâmetro nossa experiência, houve uma grande perda na aprendizagem, cabendo aos professores buscarem metodologias e práticas de ensino que se encaixassem ao novo padrão de ensino.

De acordo com Silva, Ribeiro e Almeida (2021, p. 1) “uma missão foi-nos dada, tivemos que pensar novas maneiras de ensino para atingir os alunos sem que houvesse uma perda significativa de aprendizagem”. Compreendemos o pensamento dos autores e concordamos, pois em um momento tão difícil para todos, se reinventar torna-se mais que importante.

Sendo assim, neste trabalho, destacamos as experiências oriundas de uma regência (atividade de docência) deste programa, que tanto contribui à formação docente. Por meio da disciplina de Geografia, explanamos uma aula sobre os tipos de mapas, que fora bastante participativa e interessante, onde trabalhamos como atividade final um mapa local, chamado de *Croquis*, onde os alunos puderam destacar suas comunidades.

Para Kaercher (2014, p. 42): “a matéria-prima para nossas aulas está no mundo, na vida mesma de nossos alunos”. E foi pensando exatamente nisso que buscamos tornar esta aula a mais pedagógica e prática possível, desde o uso dos aparelhos eletrônicos para visualizarmos aplicativos de navegação, ou até mesmo a criação do próprio mapa à mão, chamado de *Croquis*, que foi feito pelos alunos como avaliação final.

Apresentada esta introdução, destacamos as demais partes que compõem este trabalho. Na segunda seção, veremos aspectos sobre o Programa Residência Pedagógica, sua implementação, importância e outros aspectos, bem como aspectos referentes ao *lôcus* deste, que seria a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, Serra do Mel/RN. Posteriormente, trazemos a experiência oriunda da regência vivenciada na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, onde trabalhamos a cartografia, mapas e sua importância no cenário atual. Também destacamos um pouco da metodologia da aula e a atividade prática, que se referiu, particularmente, a realização de um mapa manual (*Croquis*). Por último, apresentaremos as considerações finais, situando o que fora discorrido.

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE – EMVRN**

O Programa Residência Pedagógica é um programa de incentivo à formação de professores em formação inicial por todo o País. O mesmo tem sido de suma importância, contribuindo na aproximação do licenciando com as escolas e docência, promovendo uma interação entre a teoria, vista na universidade, e a prática, vivenciada nestes espaços. Segundo a coordenação da CAPES (2018), o Programa Residência Pedagógica apresenta como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (BRASIL, 2018, p. 1).

Por meio destes objetivos, notamos que o programa vem agregar à formação dos discentes da licenciatura, fortalecendo, sobretudo, a prática profissional destes. O mesmo também é visto para além de um estágio, uma vez que o residente tem, de fato, a vivência da sala de aula, podendo agir como se fosse o docente. Ainda no que condiz ao programa, Silva e Cruz (2018) discorrem que:

A Residência Pedagógica como projeto constituído pela CAPES criado em 2011 e implantado em 2012 tem na sua proposta que os professores residentes frequentem um centro de excelência da educação básica no qual eles realizam atividades teórico-metodológicas, que equivale a um curso de pós-graduação *lato-sensu* e tem como fundamento o conceito de ‘imersão’ e parceria na atividade prática entre diferentes instituições. (p. 236).

Na condição de residente e pesquisador, destacamos que o debate sobre a formação de professores é algo a se enfatizar desde o começo dos anos 90 do século passado. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996 já trazia em sua essência uma discussão sobre a relevância de um programa de apoio a formação docente no País. Fruto dessa discussão, nascem os programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP).

As transformações rápidas como fruto da dinâmica social empreendida pela globalização e desenvolvimento técnico e científico têm exigido que os professores acompanhem os processos sociais subjacentes e relacione-os às suas áreas específicas na educação escolar. Isto vem demandado a necessidade de inovação e apoio à sua formação inicial e continuada (DAMASCENO; TELES, 2019, p. 9).

No atual programa, sua carga horária é dividida em três módulos de 138h cada, sendo ela distribuída entre momentos de formação, de prática docente, de ambientação com a escola, produção das aulas e leitura de materiais complementares. Cada subprojeto possui um coordenador (docente orientador), preceptor/es com seus respectivos núcleos, além dos residentes, que podem estar na condição de bolsistas remunerados ou bolsistas voluntários.

Em se tratando do *locus*, a instituição na qual esta experiência se desenvolveu, foi a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, no município de Serra do Mel/RN. A mesma se encontra localizada na Rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, S/N, Centro, e atende às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

Consultando o Projeto Político Pedagógico – PPP dessa instituição, referente ao ano de 2020, encontramos um pequeno histórico, que apesar de não conter muitas informações, serviu de base para nos dar um norte aos trabalhos e análises tidas ainda no primeiro módulo. “Com sede própria, foi criada por um decreto nº 108/97 em 04 de setembro de 1997” (ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 8). Ainda sobre a instituição:

Além desta escola na vila central, o município ficou a cargo de também se responsabilizar pelas escolas existentes nas agrovilas do município, porém, o PPP não nos diz com clareza quais escolas ainda estão em funcionamento. Mas, segundo

pesquisa realizada no site do IBGE, se encontram ativas dezoito escolas de Ensino Fundamental no Município (IBGE, 2018 *apud* ALVES, 2021, p. 41).

Para além da Escola Municipal Vila RN, há outras instituições – também municipais – distribuídas nas demais agrovilas do município. Todas estas são geridas pelo sistema municipal, que fica responsável pela educação local, conforme lemos no trecho acima. Antes do Decreto que deu autonomia ao município para gerir as instituições municipais, o Estado era o único responsável pela educação local, onde os seus primeiros diretores foram nomeados pelo próprio Governo do Estado (ALVES, 2021). Nas vilas rurais funcionavam o ensino “Pré-escolar” e Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, acontecia unicamente na Vila Rio Grande do Norte (ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Destacamos que no documento normativo da instituição, do ano de 2020, é apontado que cerca de 920 (novecentos e vinte) alunos são atendidos ao longo do ano, com mais de 34 (trinta e quatro docentes) em exercício, distribuindo-se entre o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais deste espaço (ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE, 2020). Acreditamos, contudo, que para 2021 este quantitativo tenha aumentado, uma vez que as escolas das demais agrovilas só ofertam o ensino nos anos iniciais. Neste sentido, cremos que os números superam os mil estudantes.

No que tange às turmas das regências, foram ministradas aulas para o 6º ano I e II do Ensino Fundamental, apenas no componente curricular de Geografia. As turmas, em tese, são bastante numerosas, onde ao somarmos as duas, encontramos cerca de 80 (oitenta) alunos. No entanto, como as aulas foram ministradas de forma remota, consideramos uma grande evasão no número de estudantes em sala de aula virtual, tendo cada turma cerca de 15 a 20 alunos, no máximo.

Em virtude da Pandemia, a educação se limitou muito ao ensino remoto. Consideramos que formar estudantes num momento tão difícil não é tarefa fácil, mas com ferramentas e práticas pedagógicas alternativas, conseguimos desenvolver boas regências, tal como apresentaremos a seguir, por meio do relato de experiência posto na seção seguinte.

## **ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS MAPAS COMO MEIO DE REPRESENTAÇÃO**

Ao adentrar na Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte como professor residente, me fora confiada a disciplina de Geografia a ser ministrada, juntamente com outra colega residente, trabalhando assim, como dupla. Ao longo de três meses seguidos, foram ministradas mais de 80h de regência, distribuídas em duas turmas, quais seriam 6º ano I e II.

Ambas as turmas foram ótimas de se trabalhar, os estudantes sempre foram muito participativos e inquietos para contribuir nas aulas, quando sentiam o desejo para tal coisa. No entanto, em virtude da Pandemia causada pela COVID-19, destacamos uma grande evasão escolar, uma vez que, por todo o ensino ser remoto, muitos estudantes acabaram não conseguindo acompanhar. Já outros não possuíam aparelhos ou a própria internet para se manterem conectados. O que denotamos sobre estes aspectos foi uma diminuição em mais de 50% da turma. Em turmas de 40 a 45 alunos, estavam em sala cerca de 15 a 20 estudantes, no máximo, por turma.

Mesmo assim, continuamos seguindo firmes na intenção de um ensino contextualizado, interdisciplinar e mais lúdico possível, pois enquanto professor/es, também precisamos compreender o lugar dos alunos/as, especialmente em um momento tão difícil. Particularmente, aplaudia os meus alunos todos os dias, e os deixava mensagem de força, de

ânimo, por se fazerem presentes, pois entendo a situação de cada um, me pondo em seus lugares.

Quanto à disciplina de Geografia, tínhamos como Norte o livro base “Geração Alpha Geografia: ensino fundamental”, por meio dele escolhíamos determinado assunto e buscávamos outras fontes para tornar a aula mais interessante, expositiva e entendível. Discutir sobre esta disciplina nos anos iniciais é muito importante, pois aqui são compreendidos os primeiros conceitos geográficos, tais como clima, relevo, dentre outros.

Fazer a Geografia se tornar interessante aos alunos é um dos fundamentos das propostas do ensino, estimulando os questionamentos, a busca por respostas, as pesquisas, motivando-os a aprender e estudar a geografia de maneira que a compreendam, por fazer parte do seu cotidiano (DAMASCENO; TELES, 2019, p. 11).

Compreendemos com o pensamento de Damasceno e Teles a necessidade de tornar o ensino de Geografia interessante. Ao considerarmos o contexto atual, da Pandemia e ensino remoto, surgiu a grande necessidade de motivar os estudantes, usando para isso, metodologias alternativas, contextualização com o lugar de cada um destes, vivências e experiências, dentre outras. Castrogiovanni (2007, p. 42) discorre que “muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada”.

Por vezes, isso se dá pelo método tradicional que ainda persiste nos dias atuais. Diversos autores que estudam a ciência geográfica vêm tentando mudar essa realidade, mostrando em seus escritos que a Geografia vai além do tradicionalismo e que é possível os professores deixarem suas aulas mais interessantes. Nesse sentido, é necessário que o professor utilize métodos de ensino diferentes de acordo com a realidade do aluno, trabalhando-o de forma que possa majoritariamente inserir todos, ao ponto que ele possa interagir e se identificar com os conteúdos, tornando as aulas dinâmicas e prazerosas, para que o aluno se interesse e goste de aprender os conteúdos de geografia (OLIVEIRA, *et al.* 2019, p. 3).

A passagem de Oliveira *et al.* (2019) vem reforçar o que comentamos anteriormente, cabe ao professor trabalhar com métodos alternativos e mais simplificados que despertem o interesse dos alunos a participarem das aulas, ao mesmo tempo que o faça compreender o que se ensina. Continuar no tradicionalismo em época atual é algo ultrapassado, sem cerne e/ou prazer. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam que:

A geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor em seu processo interrupto de transformação [...] (p. 3).

Sobre a regência que fora escolhida para este momento, sua execução se deu no dia 28 de junho de 2021, tendo como tema central “Os tipos de Mapas” e como conteúdo “Os tipos de Mapas existentes durante a História e atualidade”. As aulas aconteceram de forma expositiva e dialogada. Foram duas aulas de 45 min (1h30min ao todo) na segunda-feira, realizadas por meio da plataforma *on-line* Google Meet. Destacamos que para as aulas utilizamos os seguintes objetivos.

Quadro I – Objetivos do plano de aula de Geografia

**OBJETIVOS**

**GERAL** Entender quais são os tipos de mapas existentes e como o *croqui* ainda pode ser utilizado como instrumento de localização nos dias atuais.

**ESPECÍFICOS**

- Compreender os tipos de mapas existentes (físico, político e temático);
- Entender o que seria um *croqui* (instrumento de localização usado antigamente);
- Avaliar a percepção quanto ao entendimento dos alunos por meio de uma atividade com o *croqui* apresentado.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao discutirmos os objetivos geral e específicos, podemos compreender o desejo de se trabalhar com os mapas, possibilitando o aluno compreender alguns dos existentes e também os antepassados, que tiveram e ainda têm grande relevância nos dias atuais. Santos (2008) destaca que “nossa sociedade está imersa em mapas de diferentes tipos, que fazem parte do cotidiano das pessoas” (p. 3). Assim, entendemos que cada um deles carrega suas características próprias, tendo relevância para o aluno, o professor, o geógrafo e outros pesquisadores.

De acordo com o pensamento de Oliveira (2010), “o mapa é definido, em educação, como um recurso visual a que o professor deve recorrer para ensinar Geografia e que o aluno deve manipular para aprender os fenômenos geográficos” (p. 19). Para além dos objetivos, também destacamos a seguir o percurso metodológico da aula, destacando que a mesma fora pensada da seguinte forma:

Quadro II – Metodologia da aula de Geografia para o 6º ano da EMVRN

METODOLOGIA
<p><b>28 de junho de 2021:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste encontro, que ocorre em duas aulas de 45 min, iremos abordar a respeito dos tipos de mapas existentes, que são três em sua totalidade: o mapa Físico, o mapa Político e o mapa Temático. Cada um deles tem sua representatividade e importância, buscaremos trazer isso aos alunos da turma. O mapa físico, mais comum de todos, aborda todas as formas de um território, com suas planícies, planaltos, depressões, etc. O segundo mapa, político, busca mostrar a divisão administrativa dos países, sendo assim suas sub-regiões, por exemplo. Por fim, o terceiro mapa, temático, são aqueles que apresentam características indicativas, como de BR’s, rodovias, pontos turísticos, dentre outros aspectos (25min).</li> <li>- Após esse momento de explanação, buscaremos trazer aos alunos um tipo de mapa ainda usual e muito antigo, mas que é muito importante de ser trabalhado, que seria o mapa <i>croqui</i>. Por meio dele, podemos perceber uma pequena região e/ou localidade, muitas vezes desenhada à mão, que carrega características, pontos de referências e outros aspectos importantes para aquele lugar e as pessoas que ali vivem (20min).</li> <li>- A atividade desta semana para a turma, tendo em vista a explicação do <i>croqui</i>, será a construção deste pequeno mapa, que poderá ser realizado durante a segunda aula de 45 min. Os alunos deverão usar a criatividade, e poderão construir um croqui da sua comunidade ou rua, apontando pontos de referências, casas, árvores, ruas, etc., como será apresentado a eles em <i>slide</i>. Ao término do desenho, os alunos devem encaminhar a atividade aos professores que assinalarão a frequência do estudante, tanto por meio da atividade, como ainda pela participação e entendimento do assunto durante a aula (45min).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A aula seguiu de acordo com o plano de aula proposto, felizmente tudo saiu como fora pensado, uma vez que conseguimos de uma só vez atingir a todos os objetivos propostos. Conterno (2014) fala que “desde antes mesmo do período escolar, os homens construíam mapas em forma de figuras descrevendo os lugares por onde passavam, deixando suas contribuições em forma de expressões gráficas” (p. 14). Assim, visualizamos a importância da



cartografia desde os primórdios até os dias atuais, destacando sua relevância e registrando alguns dos mais importantes, como o físico, político e temático.

Ainda foi possível contextualizar o assunto com os aplicativos digitais, como exemplo, os de navegação *on-line* – Google Mapas, Easy Maps – e outros também usuais como bússolas e aparelhos GPS. Batista e Pinheiro (2019, p. 72) afirmam que: “teoria e prática são faces da mesma moeda e, assim, nenhuma delas será produtiva se realizada de forma isolada”. Neste sentido, afirmamos que a aula foi produtiva, ao se tornar mais prática do que teórica, uma vez que, ao utilizarmos celulares e outros aparelhos eletrônicos, foi possível vivenciar na prática um pouco do seu uso, como o Google Mapas.

Ao término, como atividade final, realizamos um *croqui*, que segundo o que foi explanado em aula, é um dos tipos de mapas mais antigos e também mais usuais já criados. O mesmo, nada mais é do que um desenho feito à mão, com traços e características semelhantes às características de um mapa, que serve de apoio em algumas situações. Este deve ter em sua formação alguns elementos como: localização, pontos de referência, direção de estradas, título e demais informações que sejam importantes. A seguir, apresentamos alguns dos mapas criados pelos alunos do 6º ano e de suas respectivas comunidades.

Imagem I e II - Croquis de duas agrovilas realizados pelos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Por meio das imagens, buscamos mostrar alguns frutos da aula, que em sua essência nos permitiu vivenciar momentos muito ricos e formativos. Destacamos que trabalhar com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da EMVRN foi muito prazeroso, já que os estudantes sempre demonstravam interesse em participar dos momentos, contribuir com falas e experiências, dentre outros. Momentos que enriquecem e formam, certamente ficarão guardados na memória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o presente trabalho, em forma de relato de experiência, mostrando as experiências positivas que foram oriundas do Programa Residência Pedagógica na Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, em Serra do Mel/RN. Este, que foi desenvolvido durante os anos de 2020 e 2021, trouxe inúmeros momentos formativos, indo além das regências em sala de aula, contribuindo não apenas na prática docente, mas em sua formação em âmbito geral.

Por meio da disciplina de Geografia, ministrada ao longo de 2021, foi possível desenvolver conhecimentos sobre a docência, não só ao aluno, mas também para o professor residente que com este programa se aperfeiçoou ainda mais, desenvolvendo maiores vivências com a escola e a docência, ainda que de forma remota, em virtude da Pandemia.

A aula a que nos remetemos, abordou a cartografia, especificamente os tipos de mapas, fora aqui apontada como uma das mais significativas e produtivas, não apenas por seu conteúdo, mas pela compreensão, atenção e também participação estudantil. Compreendemos que determinados conteúdos curriculares são muito difíceis aos alunos, especialmente pelo pouco conhecimento sistematizado, porém, ao dinamizar a aula e torná-la mais participativa e entendível, foi possível atingir os objetivos desejados.

Salientamos novamente a importância do Programa Residência Pedagógica para a prática da formação docente vivenciada neste espaço, resultando assim na produção deste trabalho. Entendemos que sua existência é de suma importância, devendo continuar existindo, para assim, fortalecer ainda mais o ensino e docência em nosso País. Vemos no cenário atual grandes cortes na Educação, buscamos com este trabalho mostrar que programas como PIBID e PRP são importantes e jamais devem inexistir, haja vista que suas contribuições são indiscutíveis.

Assim, finalizamos este relato que destaca a experiência vivida no Programa Residência Pedagógica, numa escola da rede municipal de Serra do Mel/RN. Creemos que o trabalho também sirva de âncora para outros estudos com o mesmo enfoque, uma vez que estes trazem grandes contribuições para a formação docente, para o programa ao qual apresentamos e à Educação de forma geral.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. R. **Formação de Professores da Educação do Campo: uma análise sobre o perfil profissional de docentes da Escola Estadual Padre José de Anchieta, Serra do Mel – RN.** 84f. Monografia (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo). Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

BATISTA, A. N. C.; PINHEIRO, A. C. O estudo do lugar nas práticas educativas dos professores de geografia. In: **Formação de professores, metodologias e ensino de geografia**/Org. Antonio Carlos Pinheiro e Wellington Alves Aragão. 1. Ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/editais/01032018-Edital6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 05 Dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade.** In: REGO, N;

CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N, A. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONTERNO, L. **A Importância dos Mapas enquanto Instrumento Pedagógico nas aulas de Geografia.** Monografia de especialização. UTFPR, 2014.

CRUZ, S. P. SILVA, K. A. C. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

DAMASCENO, M. A.; TELES, G. A. Experiências do Programa Residência Pedagógica na Formação de Professores de Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico**. Serra do Mel, 2020 (Documento Digitalizado).

KAERCHER, N. A. **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. In: FARIA, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, J. A.; *et al.* **A Importância do Residência Pedagógica no Ensino de Geografia: um estudo de caso na E. E. E. F. Rodrigues de Carvalho, Araçagi/PB**. VII ENIB/UEPB, 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAMPAIO, F. S. **Geração Alpha Geografia: ensino fundamental. 6º ano**. Org: SM Educação. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SANTOS, F. S; *et al.* **A importância da leitura de mapas nas aulas de geografia**. Instituto Construir e Conhecer. Goiânia; Enciclopédia Biosfera N.05; 2008;

UNIFESP. **Plano pedagógico do curso de pedagogia**. São Paulo, 2006/2010.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: ações de enfrentamento aos conflitos em sala de aula no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I

Suênia Tavares da Silva<sup>1</sup>  
Maria Elaine da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho diz respeito a um relato de experiência que objetiva abranger alguns aspectos da vivência das autoras como estagiárias em uma instituição de ensino público situada na cidade de Rio Tinto-PB e vinculada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus IV. O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental é um componente obrigatório de extrema importância no curso de Licenciatura em Pedagogia, principalmente, por possibilitar a pesquisa e a construção de aprendizados a partir de vivências reais dentro do contexto docente na realidade da escola. Na realização deste estágio, foi feita a revisão não sistemática da literatura, observações no campo de pesquisa, atuação das estagiárias na regência de aula, bem como reflexões e discussões a fim de desenvolver uma proposta de intervenção para suprir as dificuldades identificadas na turma assistida. Em se tratando dos resultados obtidos, foi verificado, à título de exemplo, que com o isolamento social resultante da pandemia de Covid-19, os alunos, principalmente aqueles que estiveram na escola por pouco tempo ou que mesmo não chegaram a frequentar, ingressaram na sala de aula com problemas que vão além de aspectos cognitivos, apresentando dificuldade de se relacionarem com os outros, de demonstrarem afetividade, de lidarem com suas emoções, de estabelecerem relações saudáveis e uma convivência pacífica. Nesse sentido, identificamos a necessidade de levar aos alunos conhecimentos que contemplem, além das habilidades fundamentais para propósitos educacionais, aspectos socioemocionais, de respeito e empatia, visando formar pessoas aptas a viverem em sociedade de modo ético e responsável. Partindo disso, ressaltamos que o Estágio Supervisionado mostrou-se uma experiência enriquecedora no sentido de estimular as estudantes, enquanto pedagogas em formação, a pensarem caminhos que possam subsidiar uma prática docente crítica e respeitosa em relação ao direito dos alunos de aprender num ambiente lúdico, democrático e crítico. As aprendizagens na escola, o diálogo, a reflexão em torno do fazer docente e o arcabouço teórico ao qual o aluno estagiário entra em contato nas aulas da disciplina de Estágio mostram-se fundamentais no processo de formação, uma vez que possibilitam maior segurança no sentido de identificar aspectos negativos da prática do professor, e de pensar alternativas para transformá-los, bem como de perceber pontos positivos e refletir em torno de possibilidades para ampliá-los. Compreendemos a importância deste trabalho, principalmente, pela contribuição do processo de estágio na conexão entre universidade, sociedade e escola, promovendo a integração à vivência escolar e o contato inicial com a futura profissão, possibilitando, sobretudo, a ampliação dos conhecimentos e habilidades construídos de forma contínua dentro da universidade.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Conflitos. Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

A sociedade, nos últimos anos, encontrou-se inserida num contexto de inúmeras mudanças, imprevistos, estranhezas e, inevitavelmente, adaptação. A pandemia do novo coronavírus transformou todos os segmentos da vida na atualidade, inclusive a educação como um todo. Partindo disto, o Brasil, que já tinha um sistema educacional precário e sucateado, encontrou-se diante de mais problemáticas resultantes de fatores inúmeros como, à título de exemplo, falta de estrutura, professores sem recursos ou não preparados para o ensino remoto e alunos sem acesso à internet ou instrumentos adequados para o acompanhamento das aulas (SILVA et. al., 2019).

Nesse cenário, e com o retorno às aulas presenciais, o Ensino Fundamental, bem como

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia. UFPB. E-mail: sueniatavares24@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia. UFPB. E-mail: elaine1705silva@gmail.com.

todos os anos da Educação Básica, vem enfrentando desafios e mudanças, principalmente no que se refere à adaptação das crianças nos anos iniciais, que não chegaram a frequentar a escola. Para Vygotsky (1998), é na interação com o outro, ou seja, pessoas mais experientes de sua convivência, que a criança aprende a se desenvolver. É fundamental, portanto, estar atento a todos os contextos e espaços nos quais as crianças se inserem, e a escola, enquanto responsável por formá-las integralmente, deve garantir espaço e tempo para que elas possam questionar, brincar, criar cultura e aprender (NASCIMENTO, 2007).

Em Silva et al. (2019), o ensino fundamental dos anos iniciais exerce um papel essencial para as próximas etapas da formação educacional. Trata-se de um ciclo primordial para o desenvolvimento intelectual, social e pessoal da criança como cidadão. É principalmente nessa fase do ensino que os alunos desenvolvem conhecimentos que os encaminham durante toda a sua trajetória escolar e também na sua vida social. É onde aprendem a ler, escrever e desenvolver seus conhecimentos cognitivos e, além disso, essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é muito importante para o desenvolvimento da criança como ser social diante do meio em que está inserido.

Segundo Silva et al. (2019), o ensino fundamental é uma das etapas mais importantes e significativas na vida da criança, é nela que a criança obterá as questões educacionais, os seus fundamentos, questões sociais, dentre outros aspectos de sua formação como cidadão. No ensino fundamental a criança molda-se socialmente para ser um sujeito ético, competente e responsável, para que, posteriormente, possa realizar-se como um bom profissional e também como indivíduo crítico, político e que atue positivamente sobre o mundo.

De acordo com Kramer (2007), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são constantemente separados, um distanciamento repleto de incoerências, tendo em vista que os dois possuem e envolvem questões afetivas, de saberes e valores. Nesse sentido, Silva et al. (2019) destacam que na Educação Infantil, o lúdico, as brincadeiras, a afetividade e o acolhimento predominam em sala de aula, contudo, no Ensino Fundamental existe uma preocupação maior em relação às exposições de conteúdo, as rotinas são mais rígidas, as crianças são submetidas a atividades avaliativas com notas e, no geral, ocorre uma brusca mudança de hábitos. O direito infantil de aprender brincando passa a ser ignorado e esquece-se que os alunos são, também, crianças.

É importante salientar que, na contemporaneidade, a criança, seja de família abastada, seja das camadas sociais mais vulneráveis, já vem se desenvolvendo envolta num contexto repleto de problemáticas. Kramer (2007) salienta, inclusive, que há uma preocupação emergente sobre o desaparecimento da infância, ocasionado pela violência, tanto contra a criança quanto entre elas, e pela exposição da criança à mídia e à Internet, que acabam inserindo-a num ambiente repleto de informações adultas. A autora ainda problematiza o fato de a sociedade estar adultizando as crianças, lhes restringindo mais rapidamente da etapa da primeira infância.

Outra questão levantada pela autora supracitada, e que cabe refletir, refere-se à autoridade como um dos problemas mais preocupantes da atualidade. Especificamente, trata-se da deficiência na autoridade como reflexo de uma sociedade em que os adultos, cada vez mais individualistas, mostram-se indiferentes às crianças. A concepção de criança como sujeito, isto é, como detentora de direitos, e da infância como uma construção social, acaba sendo distorcida e usada como desculpa para que os adultos se abstenham de suas responsabilidades. Assim, as crianças, de acordo com suas situações econômicas, acabam sendo igualmente negligenciadas, apenas em contextos diferentes.

Sobre isso, podemos refletir em torno das palavras de Freire (2013), quando diz que autoritarismo e licenciosidade divergem, mas frequentemente se confundem, com autoridade

e liberdade, sendo a autoridade essencial ao professor em sua prática, portanto, cabe ao docente utilizá-la na tomada de decisões, na orientação das atividades, na delimitação de tarefas, na cobrança das produções individuais e coletivas. O autor ainda aponta que saber mediar a conexão entre liberdade-autoridade é um saber indispensável à prática educativo-crítica, uma vez que, dessa relação, pode resultar tanto a disciplina quanto a indisciplina. Em concordância, Aquino (1996) aponta que uma possível causa dos comportamentos de natureza negativa por parte dos alunos pode ser resultado de imposições de regras autoritárias por parte do docente, e evidencia que na realidade de parte significativa das escolas brasileiras, o desrespeito pelas normas de convivência pacífica já se normalizou ao nível de os alunos assumirem comportamentos hostis e negativos através de atitudes que se manifestam verbal ou fisicamente como, por exemplo, falta de limite, tumulto, desrespeito às autoridades escolares e agressão aos colegas.

Com base no que discorremos, a importância deste trabalho se dá, principalmente, pela contribuição do processo de estágio na conexão entre universidade, sociedade e escola, promovendo a integração à vivência escolar e o contato inicial com a futura profissão, possibilitando, sobretudo, a ampliação dos conhecimentos e habilidades construídos de forma contínua dentro da universidade.

## **SITUANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL I E A BASE METODOLÓGICA**

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Herman Lundgren, que fica localizada no município de Rio Tinto/PB, e está vinculada à Universidade Federal da Paraíba - Campus IV.

Foi assistida no estágio a turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, que era composta por um total de 17 alunos na faixa etária dos 7 a 8 anos, matriculados no período matutino. A proposta da disciplina foi, a partir de observações, entrevista com a docente e análise de documentos, desenvolver uma proposta de aula e um projeto de intervenção com base numa problemática identificada ou visando a ampliação de uma ação positiva que já estivesse sendo implementada em sala de aula pela professora vigente. Nesse sentido, este estudo tem como base metodológica os princípios da pesquisa qualitativa, de natureza participante, tendo sido feita a revisão não sistemática da literatura e a realização de uma entrevista estruturada.

### **Investigação sobre a prática docente e o cotidiano em sala de aula**

Com base nas observações, foi possível perceber uma grande defasagem em relação aos conhecimentos e habilidades que se espera que o aluno tenha desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental. Parte significativa da turma ainda não estava alfabetizada e a professora estava trabalhando a letra “B” do alfabeto.

No dia da aula em questão, os alunos estavam realizando uma avaliação, mas passaram boa parte do primeiro horário da aula apenas tentando escrever o nome completo da escola. Alguns alunos precisavam de fichas para escrever seus próprios nomes e, tendo em conta esse cenário, a docente precisava ir de aluno em aluno para ajudá-los a escrever. No planejamento da docente, a avaliação seria realizada apenas no primeiro horário, contudo, devido às dificuldades e ao grande número de questões, foi preciso utilizar os dois horários da aula.

Uma outra situação observada foi o caso dos alunos que já conseguem ler e escrever: ao terminarem as atividades antes da maioria, conseqüentemente, ficavam ociosos e

entediados, então, repetidamente, a professora chamava atenção dessas crianças por estarem se amontoando nas carteiras dos colegas que ainda estavam realizando a atividade.

Foi possível observar que os alunos já estavam agitados ainda na escrita do nome na primeira folha da avaliação e a professora costumava lidar com isso através de críticas, repreensões e ameaças. Numa determinada situação, a docente expressou sua opinião negativa sobre uma aluna com problemas de indisciplina de modo a constrangê-la, seguindo a crítica ao seu comportamento por ameaças de delatá-la para sua responsável, deixando a criança, que havia lhe pedido especificamente para não denunciá-la à mãe, visivelmente amedrontada.

Noutro caso, a aluna esqueceu a ficha com seu nome em casa e a professora, ao ter que escrever o nome da criança num papel, reclamou que a aluna fazia aquilo “apenas para dar trabalho”. Ademais, alguns estudantes foram, repetidas vezes, repreendidos por rabiscar a folha da avaliação e por estarem brincando ao invés de realizar a atividade.

No decorrer da aula, a docente levantou a voz diversas vezes, silenciando a turma por alguns momentos, e utilizou o argumento de que era necessário ter autoridade para lidar com os alunos, sempre reiterando que eles precisavam aprender a se comportar. E, em se tratando da atividade, a educadora repetiu incontáveis vezes que estavam atrasados, deixando os alunos desconfortáveis e ansiosos. No intervalo, privou cinco alunos do momento de recreação, afirmando que precisavam permanecer em sala para terminarem seus nomes na avaliação.

Ao analisar o material avaliativo, foi perceptível que as questões estavam num nível de dificuldade muito acima do que os alunos se encontravam capazes de responder sozinhos. Contudo, por se tratar de uma avaliação institucional, a docente quis garantir que todos respondessem corretamente, portanto, estava sempre corrigindo os alunos e lhes dando as respostas corretas.

Em se tratando dos estudantes, ficou evidente a dificuldade que apresentavam no trato social. Em diversos momentos, foi preciso que a docente interrompesse a aula para lidar com conflitos de natureza agressiva. Na maioria das vezes, as hostilidades se apresentavam de modo verbal, através de insultos, apelidos e pilhérias, contudo, também ocorreu violência de caráter físico, psicológico e material.

Havia, por parte das crianças, comportamentos que denotavam falta de empatia, dificuldade de reconhecer o outro como ser de valor, atitudes individualistas e egoístas, além da falta de responsabilidade em relação às próprias ações para com os colegas. Foi perceptível uma determinada inversão de valores, que tinha como principal característica o tratamento das emoções e sentimentos dos colegas como insignificantes. Em um dado momento, inclusive, uma aluna chegou a referir-se ao colega como “bebê chorão”, que estava chorando com maior frequência porque, segundo relatos da docente, vinha passando por um momento de dificuldade familiar e se encontrava mais sensível nos últimos dias.

Ficou evidente, ainda, que os alunos tinham dificuldades de lidar com as próprias emoções e, não raras vezes, tinham explosões de raiva ou de choro. Num dos casos mais marcantes, a aluna se recusou a falar com a professora e os colegas por um longo período de tempo e, como justificativa, afirmou que não suportava “as bobagens” de sua amiga, outra estudante que sentava ao seu lado e que apresentava um comportamento tímido e aflito. A docente afirmou que a aluna que se recusava a falar, costumava agir daquela forma quando contrariada.

Ademais, houveram muitas reclamações dos alunos em relação aos colegas, relatando casos em que tiveram seus pertences prejudicados de alguma forma. Alguns alunos esconderam os materiais dos colegas para afligi-los e, quando questionados pela docente, agiram de modo dissimulado, então, quando o colega vitimado estava chorando havia algum

tempo, eles decidiram devolver.

Em síntese, a partir das observações, tornou-se evidente que a turma apresentava problemáticas relacionadas à convivência tanto em se tratando de aluno-aluno, quanto de aluno-professor, bem como de outras questões referentes ao retorno à sala de aula após um longo período sem aulas presenciais.

### **A multidimensionalidade docente: resultados da entrevista**

Em se tratando dos resultados da entrevista realizada com a docente atuante na sala de aula que serviu como campo empírico da pesquisa, encontramos dificuldade em obter dados concretos e sucintos, pois as respostas eram vagas e fugiam da temática da questão. Por diversas vezes, nos pediu para repetir as perguntas e tentamos explicar de forma mais clara o que lhe estava sendo questionado.

Notamos um déficit relacionado a alguns pontos importantes como, por exemplo, a relação entre os conteúdos aplicados em sala de aula e temas transversais, mas a docente relatou que trazia problemáticas pertinentes à formação do aluno por meio de atividades escritas e dos projetos da escola.

Em se tratando do diálogo em sala de aula, a entrevistada relatou que, ao perceber algo de errado com os alunos, tentava conversar com eles, perguntando se estava tudo bem. Dessa forma, pareceu-nos que o diálogo só era valorizado em ocasiões nas quais os alunos estavam visivelmente aflitos.

A docente afirmou, ainda, que a dimensão da integralidade humana predominante em sala de aula era a física-corporal, que é referente ao corpo, pois estavam trabalhando no projeto contra o abuso infantil. Contudo, percebemos nas observações em sala que a docente estava sempre preocupada em manter os alunos sentados, realizando atividades. Ela ainda pontuou que se preocupava muito em desenvolver os conhecimentos disciplinares em si, pois priorizava o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, entendemos que a dimensão mais valorizada pela educadora seria a racional-intelectual.

No que se refere ao modo como eram tratadas as questões relacionadas à identidade étnico-racial, aspectos sociais e religiosidade, trazidas pelas crianças para a sala de aula, a docente afirmou que estabelecia uma conversa com os estudantes e citou o exemplo de uma aluna de religião evangélica que não fazia a oração matinal e não respeitava o ato, mas que passou a entendê-lo através do diálogo.

### **Análise do Plano de curso mensal e Planejamento Semanal**

Alguns conteúdos contemplados no plano de curso mensal da docente vigente na turma de 1º ano apresentavam potencial para serem trabalhados de modo transdisciplinar. A título de exemplo, havia a proposta de uma sequência didática produzida em torno do livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas, que, além de trabalhar a leitura, a escrita, e diversas outras habilidades, também possibilitava a abordagem da temática das emoções, um tema fundamental, considerando que quando a criança encontra-se capaz de delimitar e identificar os próprios sentimentos torna-se, conseqüentemente, apta a reconhecer e interferir nas emoções de terceiros quando confrontadas com determinadas situações, além de desenvolverem melhores habilidades sociais e, em consequência, menos problemas comportamentais (SKINNER, 1978 apud. SCHWARTZ et al., 2006, p. 637). A metodologia proposta, no entanto, estava voltada ao trabalho apenas com atividades impressas, de modo que a riqueza do conteúdo se tornava estática.



O delineamento de estratégias para o trabalho com os conteúdos, no geral, envolvia discussão, rodas de conversa, aulas de campo, atividades relacionadas às Artes, como música, desenho, pintura, dinâmicas, dentre outras. No entanto, durante a observação em sala de aula, percebemos que pouco dessa proposta, de fato, chegava a ser posta em prática.

E em se tratando da disciplina de Ensino Religioso, percebemos que as atividades estavam, primordialmente, relacionadas ao cristianismo de natureza católica. Não conseguimos identificar, ao longo da análise, a valorização de outras religiões ou de outros aspectos relacionados ao respeito, dignidade e apreço à diversidade.

## **INTERVENÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS, PLANEJAMENTO E REGÊNCIA EM SALA DE AULA**

Diante da defasagem resultante da educação remota emergencial, entendemos a importância e a priorização, por parte da docente atuante na turma selecionada para estágio, de aspectos básicos do conhecimento como a leitura e escrita, pois, como apontado por Young (2007), em se tratando de fins educacionais, há conhecimentos que são, de fato, mais pertinentes do que outros. Contudo, também percebemos como fundamental a criação de espaços e tempos para que a criança leve à escola suas questões e inquietudes.

Durante a coleta de dados, evidenciou-se que a docente adotou abordagens tecnicistas, isto é, atuando como transmissora e reprodutora do conhecimento através de atividades mecânicas e maçantes que possuem como parâmetro avaliativo uma única forma de responder corretamente (MADER e BEHRENS, 2015, p. 27474). O enfoque estava, de modo prioritário, no desenvolvimento de habilidades cognitivas para alcançar objetivos institucionais. Mas, de acordo com Röhr (1999), o processo educativo que objetive contemplar a integralidade humana, deve desenvolver igualmente todas as dimensões do ser humano, isto é, “a dimensão física-corporal-sensorial, a psíquica-emocional, a relacional-social-política, a comunicativa, a sexual, a étnica, a racional-mental-intelectual, a ética, a estética, a intuitiva-espiritual” (RÖHR, 1999, p. 101).

Foi a partir dessas observações que optamos por abordar uma problemática presente no cotidiano dos alunos, ao mesmo tempo em que se respondia às demandas curriculares, utilizando como principais recursos a literatura infantil e a ludicidade e tendo como pressuposto que mesmo as instituições de ensino mais opressivas podem ser utilizadas para emancipação do ser humano (YOUNG, 2007, p. 1292).

Durante as observações, constatamos a incidência de comportamentos entre pares que poderiam ser caracterizados como nocivos à boa convivência e que, conseqüentemente, prejudicavam o processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, elaboramos a proposta de de aula e intervenção tendo como objetivo trabalhar as dificuldades apontadas pela docente como leitura e escrita, bem como instigar a reflexão dos alunos em torno da violência entre pares.

De acordo com os conteúdos que estavam sendo estudados e com base nas observações na turma, foram elaboradas atividades visando que as crianças assimilassem o assunto e a temática trabalhada com mais facilidade, levando em consideração o fato de que haviam retornado do ensino remoto havia pouco tempo.

### **a) Regência da aula**

Em se tratando da aplicação da aula, após a acolhida, levantamos o questionamento: “Como nossas ações interferem na vida dos nossos colegas?”. Partindo disso, os alunos

levantaram algumas hipóteses, dentre as quais se destacaram as respostas: fazendo chorar, deixando triste, sendo ruim. Em seguida, iniciamos uma roda de conversa que teve como fundamento um conjunto de perguntas: a) Como estão se sentindo hoje?; b) Vocês já conheceram alguém muito triste?; c) O que vocês acham que pode deixar alguém triste?; d) O que deixa vocês tristes?. As respostas foram diversas, contudo, algumas pareceram predominantes: a) feliz, triste, bem; b) sim, não, não sei; c) falar da cor, chamar de gordo, dizer que é feio, falar coisas ruins, xingar, bater, apelidar; d) apelidos, colega pegar as coisas e não devolver, colega não saber brincar direito (de modo positivo). Durante a conversa, alguns alunos relataram situações em que foram vitimados por algum tipo de violência entre pares, percebemos que eles se sentiam mais confortáveis para falar quando ouviam a narrativa de outras pessoas que haviam passado por situações de conflitos similares.

Iniciamos, então, a contação da obra literária “Ernesto” de Blandina Franco, preocupando-nos que as crianças interagissem com a narrativa e que observassem atentamente as ilustrações, característica fundamental do livro. Buscamos trabalhar em torno da contação de história, pensando, principalmente nos benefícios que esse recurso possibilita em se tratando da imersão e envolvimento do aluno na história. Confirmando nossas expectativas, parte significativa dos alunos pareceu simpatizar com o personagem, mostrando-se sensível à sua situação.

Após a contação, propomos que os alunos respondessem à pergunta no final do livro “E você? Tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?” e escrevemos suas respostas no quadro, atentando para a forma como eram escritas, as letras iniciais, letras finais, pronúncia, encontros vocálicos e consonantais.

No segundo momento da aula, propomos aos alunos a realização de uma atividade impressa lúdica com o objetivo de trabalhar a identidade, desse modo, rememoramos o nome do personagem da história que servia como título do livro “Ernesto” e apontamos a importância do nosso nome para representar quem somos no mundo, então dispomos letras móveis embaralhadas que, quando organizadas, formavam seus respectivos nomes. Alguns alunos tiveram dificuldade, contudo, lhes instigamos a lembrar dos sons das letras e, com o auxílio dos colegas, conseguiram formar a palavra corretamente.

Depois que seus nomes estavam formados, pedimos que eles os escrevessem com o lápis, visando trabalhar a caligrafia fina e a escrita. Então, no espaço que ficou em branco depois que recolhemos o alfabeto móvel, sugerimos a produção de um desenho que representasse a forma como se percebiam no mundo à sua volta.

Na realização da segunda atividade, apresentamos imagens com situações que caracterizavam atitudes negativas e positivas, desafiando os alunos a classificarem as ações de maneira apropriada, usando como premissa a tristeza do personagem da história Ernesto e pedindo-lhes para circular apenas as atitudes hostis que pudessem tê-lo deixado entristecido. Em seguida, sugerimos que os alunos relembressem algumas das palavras utilizadas no livro para machucar o personagem, escrevemos as palavras no quadro e seguimos o esquema anterior de questionar sobre qual a primeira e a última letra, além de chamar atenção para a forma como a palavra era escrita e lida. Então entregamos aos alunos a terceira atividade, na qual eles teriam que ler as palavras dispostas ao redor da figura do personagem Ernesto e ligar à ele apenas palavras gentis, reforçando, além das habilidades de leitura, escrita e interação, a empatia e a responsabilidade em relação ao outro.

O terceiro momento foi pensado numa perspectiva de libertação da expressividade e criatividade do aluno ao mesmo tempo em que se construía a valorização da escuta e do acolhimento ao outro, então propomos um desenho em que eles pudessem lembrar as partes mais significativas do livro, utilizando como argumento que o personagem principal se

entristecia ao não ser ouvido. Após o desenho, apresentamos um resumo da vida e obra do pintor Van Gogh, relacionando-o ao personagem Ernesto no intuito de discutir as emoções. Após um momento de análise da obra “Velho Triste” de Van Gogh, no qual os alunos puderam refletir em torno dos principais aspectos da pintura, solicitamos que eles tentassem ler as alternativas para assinalar o tipo de emoção que estava sendo expressa - tristeza, alegria, raiva. Então, a partir disso, ressaltamos a importância de reconhecer e respeitar tanto os nossos sentimentos pessoais quanto os das pessoas à nossa volta, e pedimos para que os alunos refletissem por um momento sobre as próprias emoções, e assinalassem, dentre as opções, como estavam se sentindo naquele momento.

O quarto momento objetivava, principalmente, ressaltar a importância da afetividade e valorização do outro. Relemos o trecho final da história “Ernesto” e, a partir da atividade escrita disponibilizada, os alunos teriam que reformular esse trecho substituindo as palavras que tornavam o final da história triste. Depois, retornamos ao quadro e relembramos as palavras positivas escritas no momento inicial da aula. Separamos, então, os alunos em duplas, garantindo que aqueles que tiveram conflitos em alguma ocasião ficassem juntos, e pedimos que escolhessem, cada um, uma palavra gentil para seu colega. Por fim, pedimos que os alunos retribuíssem a palavra recebida com um abraço e registrassem a palavra escolhida para o colega na atividade escrita.

Finalizamos a aula questionando sobre os aspectos mais importantes aprendidos com a história do personagem Ernesto e, dentre as palavras-chave das respostas dos alunos, surgiu o termo bullying, demos, então, ênfase nessa palavra e prometemos visitá-los num futuro próximo para uma conversa sobre o assunto. No fim, os alunos, por iniciativa própria, levantaram-se para um momento de abraço coletivo conosco e agradeceram pela aula.

## **b) Projeto de intervenção**

A construção da intervenção também foi fundamentada na obra “Ernesto” de autoria de Blandina Franco, que discute questões como bullying, emoções e empatia, bem como em atividades lúdicas que pudessem valorizar relações saudáveis em sala de aula e promover a conscientização sobre as consequências do bullying.

Inicialmente, utilizamos a dinâmica “Metáfora das Duas Maçãs”, da professora britânica Rosie Dutton, que consistiu em escolher duas maçãs e golpear delicadamente uma delas no chão antes de entrar na sala. Após, mostramos as frutas aos alunos e instigamos que apontassem semelhanças entre as duas, então selecionamos apenas a maçã que foi machucada no chão e incentivamos que fizessem críticas negativas à ela. Repetimos o processo com a segunda maçã, mas, dessa vez, fazendo comentários positivos. Expomos as duas maçãs novamente e pedimos que os alunos apontassem as semelhanças entre elas outra vez. Para finalizar, cortamos e mostramos aos alunos a diferença entre a maçã maltratada e a maçã elogiada, iniciando uma discussão sobre os impactos das palavras negativas nas pessoas e propomos que os alunos compartilhassem suas opiniões e/ou experiências.

Após a dinâmica, foi proposto um resgate das partes mais significativas da história “Ernesto” de Blandina Franco. Um cartaz com a ilustração do personagem com expressão triste foi colado ao quadro e pedimos aos alunos que lembrassem as palavras usadas para caracterizar o personagem, escrevendo-as no quadro. Foi solicitado aos alunos que fizessem sugestões sobre como ajudar o personagem a ficar feliz.

Por fim, propomos que os alunos retirassem uma ficha da “Caixa das palavras gentis” e elaborassem uma carta/desenho com base na palavra sorteada. Nessa dinâmica, foi instigado que os alunos utilizassem da criatividade para adornar suas produções através de figuras,

colagens e recortes. Foi sugerido, então, que os alunos presenteassem seus colegas com seus respectivos trabalhos, visando a valorização do outro e a importância da afetividade, e, através de roda de diálogo, discutimos sobre os diversos aspectos do fenômeno da violência entre pares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências resultantes da vivência desse estágio, foi possível perceber que o ensino tecnicista vigente nas escolas mesmo nos dias atuais é cansativo e excludente, prejudicando o desenvolvimento do aluno e lhe negando uma aprendizagem plena e significativa.

No geral, em se tratando do Ensino Fundamental e, principalmente nos anos iniciais, percebemos a dificuldade da criança em se adaptar a uma rotina educacional que diverge muito da que costumava ter na Educação Infantil. A dicotomia entre essas fases da Educação Básica, de certo modo, despreza o direito infantil de aprender brincando e, nas salas de aula, os docentes esquecem-se que os alunos são, também, crianças.

Notamos que, no cotidiano escolar, as preocupações predominantes estão relacionadas às exposições de conteúdo, cumprimento de rotinas rígidas, e submissão das crianças a atividades avaliativas com notas. E considerando o contexto pós-pandêmico no qual estamos inseridos, seria agora, mais do que nunca, fundamental que a escola e os docentes estivessem mais atentos às condições dos alunos enquanto sujeitos singulares, oriundos de contextos diversos, com necessidades específicas em relação às diversas dimensões que os integra enquanto seres humanos.

Com o isolamento social resultante da pandemia de Covid-19, os alunos, principalmente aqueles que estiveram na escola por pouco tempo ou que mesmo não chegaram a frequentar, ingressaram na sala de aula com problemas que vão além de aspectos cognitivos, apresentando dificuldade de se relacionarem com os outros, de demonstrarem afetividade, de lidarem com suas emoções, de estabelecerem relações saudáveis e uma convivência pacífica. E, assim como os adultos, estão vivendo um momento de perda e amedrontamento, ainda receosos e com restrições.

Contudo, percebemos que a escola não se preparou, de fato, para lidar de modo apropriado com essa realidade. Evidência disso, é o fato de o Projeto Político Pedagógico ter permanecido desatualizado desde o ano escolar de 2018, antes da pandemia, demonstrando desorganização e descomprometimento com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de levar aos alunos conhecimentos que contemplem, além das habilidades fundamentais para propósitos educacionais, aspectos socioemocionais, de respeito e empatia, visando formar pessoas aptas a viverem em sociedade de modo ético e responsável.

Por isso, dentre outros motivos, ressaltamos a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, possibilitando a unificação da pesquisa e da atuação em sala de aula de modo a fomentar a reflexão em torno do fazer pedagógico para que paradigmas tradicionais sejam rompidos e garantir que sejam profissionais comprometidos com uma educação de qualidade que estejam sendo inseridos nas escolas públicas brasileiras.

A oportunidade de desvendarmos as problemáticas relacionadas à atuação em sala de aula é primordial para que possamos pensar através de novas perspectivas, refletir sobre outros caminhos que podem ser seguidos e compreender a importância do nosso fazer na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais crítica, consciente, humanitária e pautada em valores positivos.

As atividades do Estágio Supervisionado possibilitaram experiências enriquecedoras para nossa formação acadêmica, que futuramente nos direcionará para o êxito profissional enquanto pedagogas. É através dessas vivências em sala de aula que se percebe, além das diversas dimensões do papel do professor, a importância da organização escolar e os planejamentos necessários.

Ressaltamos como as atividades realizadas durante o estágio supervisionado favorecem a interação teórica-empírica. No que tange a realização das atividades, foram observados fatores importantes que favoreceram o desenvolvimento dos planos de aulas e intervenções, além de terem sido proporcionados expressivos conhecimentos que, além de abrangerem as dificuldades das turmas, também levantaram o debate em torno de um tema de interesse de toda a comunidade escolar, considerando que a violência está presente no cotidiano de grande parte dos alunos brasileiros, mas só recebe a devida atenção em casos extremos reportados pela mídia, sendo banalizada no cotidiano escolar por ser assumida, em parte significativa dos casos, como inerente ao comportamento de crianças e jovens.

Entendemos, desse modo, a importância de se trabalhar de modo transdisciplinar em sala de aula, levando ao estudante atividades dinâmicas e lúdicas, temáticas pertinentes, valores de respeito a si mesmo e ao outro e conhecimentos que possam capacitá-lo tanto para se inserir, quanto para intervir na comunidade. E acima de tudo, compreendemos que o lugar do pedagogo na sociedade e na sala de aula não é cômodo, mas inquieto e preocupado em exercer sua prática de modo ético, não com autoritarismo ou desleixo, mas com respeito à autonomia do estudante e à si próprio e sua autoridade.

Tendo em conta as observações e aprendizagens obtidas, reiteramos que a universidade e os cursos de Licenciatura em Pedagogia possuem um papel social primordial no sentido de estimular a pesquisa crítica e a problematização de questões que há muito comprometem um ensino de qualidade para todos os indivíduos e, principalmente, para as crianças.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

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

FRANCO, Blandina. **Ernesto**. Ilustrações de José Carlos Lollo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.

FREIRE, P. Prática docente: primeira reflexão. In: **Pedagogia da Autonomia**. 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO A. R. (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

MADER, M. P. M.; BEHRENS, M. A. Os Paradigmas educacionais na prática pedagógica. In: Mesa Redonda Educação, Complexidade e transdisciplinaridade, Curitiba, 2015. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagn, 2015. p. 27470-27478.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO A. R. (org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

RÖHR, F. **A multidimensionalidade na formação do educador**. Revista da Educação AEC. Nº 110/1999, p. 100-108.

SCHWARTZ, F. T.; LOPES, G. P.; VERONEZ, L. F. **A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência**. Psicologia Escolar e Educacional. 2016, v. 20, n. 3, p. 637-639. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031019>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SILVA, E. C. M. da; PAZ, A. C. S; OLIVEIRA, R. F. N. **A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Revista Educação em Debate, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 20-32, jan./abr. 2019.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: reflexões a partir do uso do *Mobile - Learning* e das redes sociais na escola

Vanessa de França Almeida Gurgel<sup>1</sup>  
Emerson Augusto de Medeiros<sup>2</sup>

### RESUMO

Esse texto apresenta reflexões a partir de uma revisão bibliográfica sobre a importância em propor a formação continuada de professores para o ensinamento de ferramentas tecnológicas, como um processo que leva a um melhor engajamento desses profissionais em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Em linhas gerais, o artigo mostra que, recursos tecnológicos como a utilização do *Mobile - Learning* na sala de aula, pode tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos. A formação continuada de professores é entendida como uma continuação da formação inicial com o intuito de aperfeiçoamento, conduzindo os mesmos a acompanharem o mundo globalizado. A abordagem metodológica utilizada neste estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa fazendo uso do método bibliográfico. O trabalho apoia-se na fundamentação teórica sobre a formação continuada em: Nóvoa (1997), Freire (2003), Tardif (2012), Demo (2008), entre outros. Em relação às tecnologias: Serafim e Souza (1999), Sancho (2006), Gabriel (2013), Ribas (2015), entre outros. As reflexões empreendidas evidenciaram que o *Mobile-Learning* pode ser utilizado para fins pedagógicos, se bem explorado, havendo uma desmistificação de que os dispositivos móveis e redes sociais servem apenas para diversão sem fins pedagógicos e atrapalham o aprendizado.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, devido ao grande avanço das tecnologias, o perfil do aluno mudou, mostrando desde cedo um bom engajamento com novas tecnologias, havendo então a necessidade de mudanças na prática profissional. Por isso, é importante a interação entre professores e alunos aos recursos tecnológicos, pois constituem um papel essencial para seu desenvolvimento profissional, visto que esse tipo de atividade será uma tarefa desafiadora no futuro para aqueles que não possuem certa afinidade (VILLEGAS, 2019).

Com isso, deve existir o desejo no profissional de aprofundar seus conhecimentos, independentemente de sua área de atuação. Para o profissional da educação, esse desejo às vezes pode ser ainda mais evidente, visto que, se este não estiver entrosado com as novas teorias educacionais, sua prática será desanimadora, tanto para si mesmo quanto para seu aluno. Logo, precisa existir um sistema de formação continuada que prepare o professor com qualidade, para que este possa atuar da melhor forma em sala de aula, com as tecnologias, mormente as tecnologias digitais. Hengemühle (2008, p. 86), acredita que:

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre as IES da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade Potiguar – UNP, Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Graduanda em pedagogia pela Universidade Potiguar – UNP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2379-8636>. E-mail: [vanessaalmeida\\_rn@hotmail.com](mailto:vanessaalmeida_rn@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre as IES da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. E-mail: [emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br)

[...] considerando como referenciais os paradigmas da ciência e da educação na Pós-modernidade, bem como o profundo respeito da educação com a natureza (desejos e necessidades) do ser humano, é necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação recebida pelos professores nos cursos universitários. Não basta falar das teorias, é preciso exercitá-las na prática no Ensino Superior.

Muitas vezes, as formações continuadas voltadas aos professores não se mostram totalmente adequadas às realidades de sala de aula porque se fazem distantes das escolas e das reais necessidades que as escolas possuem. Elas, na verdade, estão se adequando pouco a pouco as necessidades e aflições que os professores relatam em seu dia a dia. Por muito tempo, as formações para professores no que se refere à tecnologia, se configuravam em espaços, onde se reproduziam saberes técnicos, como o simples manuseio de computadores ou de projetores multimídia. No entanto, ser professor nessa fase da pós-modernidade exige muito mais. Segundo Hengemühle (2008), o professor da Pós-modernidade precisa:

Ter formação global; ser fisioterapeuta mental; ser estimulador das inteligências; ser animador da aprendizagem; ressignificar os conteúdos para que provoque o desejo de aprender dos alunos; usar os conhecimentos históricos como ferramentas para que os alunos compreendam situações significativas da sua vida e consigam resolver os problemas da sua época; buscar a coerência entre o que diz e acredita e o que faz (HENGEMÜHLE, 2008, p. 86-87).

Dessa forma, os cursos de ensino superior que formam professores estão tendo que mudar seus modelos e efetivamente qualificar os docentes a lidar com o contexto de tecnologia no qual seus alunos estão inseridos. O professor não é mais o velho transmissor de conteúdo. Ele precisa ser para o aluno um meio efetivo de lidar com o mundo, de compreender a vida e de solucionar problemas. Conforme Menegais (2015):

Nessa perspectiva, é relevante repensar a formação docente para o uso dos recursos tecnológicos, como também promover a inclusão digital, tendo como finalidade o incentivo e a orientação dos estudantes para a construção de seus próprios conhecimentos, relacionando-os com o cotidiano. (MENEGAIS, 2015, p. 21).

Diante disso, o *Mobile-Learning* e as redes sociais podem se tornar meios efetivos para o aprendizado do aluno. O primeiro se constitui em uma metodologia de aprendizado que utiliza dispositivos móveis que podem ajudar o sujeito em interações, treinamentos e capacitações. É como “aprendizagem móvel”, e este termo, *Mobile - Learning*, faz alusão tanto às formações feitas por meio de *smartphones*, *tablets* e *notbooks*, quanto as que usam esses aparelhos, como um complemento para atividades direcionadas. E as redes sociais se constituem como *sites* e aplicativos que operam em níveis diversos, permitindo o compartilhar de informações entre pessoas e/ou empresas.

Geralmente, quando se trata principalmente de redes sociais, estas não são utilizadas com viés pedagógico, entretanto, cada vez mais grupos educacionais estão fazendo uso dessas ferramentas. No contexto de pandemia da Covid-19, o uso das tecnologias digitais e dos aparelhos como os *smartphones*, *tablets* e *notbooks* se tornou recorrente e até imprescindível para o aprendizado.

Traçada esta introdução, expomos aqui a divisão deste trabalho, o qual possui essa introdução, duas seções, e as considerações finais, sendo que a primeira seção mostra um pouco sobre a formação continuada e as tecnologias digitais. A segunda seção alude sobre a integração do *Mobile-Learning* nas práticas pedagógicas dos professores, junto a uma abordagem das redes sociais como estratégia para trabalhar com o *Mobile-Learning*, e a



última seção as considerações finais mostrando que o *Mobile-Learning* pode ser utilizado para fins pedagógicos, se bem explorado.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A formação continuada de professores é uma dimensão de aperfeiçoamento docente que vem logo após a formação inicial, a qual muitas vezes apresenta algumas fragilidades. Com isso, a formação continuada se torna uma peça fundamental por fornecer diversos conhecimentos até então pouco explorados ou até mesmo desconhecidos pelos professores. Nóvoa (1997) destaca que:

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (NÓVOA, 1997, p. 28).

Já Freire (2003) aponta como um dos saberes necessários à prática docente “A consciência do inacabamento”, o que, na nossa percepção, configura-se como a formação continuada. Sabemos que dar continuidade à sua formação, hoje, é um dever de todo profissional, sobretudo, do professor que precisa estar atento às novas teorias (educacionais, tecnológicas), para que suas aulas sejam mais instigantes.

Na contemporaneidade, os estudantes estão sendo conhecidos como “nativos digitais”, termo este usado para designar os jovens que têm domínio sobre as novas tecnologias. Entretanto, saber manusear não significa saber usá-las da forma correta, extraindo o que há de melhor desses meios tecnológicos. Sendo assim, cabe ao docente, conhecido como imigrante digital, na maioria dos casos, executar o papel de orientar seus educandos, a fim de que eles consigam lidar da melhor maneira com essas ferramentas, discernindo o que são momentos de lazer e momentos de aprendizado, e, inclusive, ensinar que ambas as atividades podem andar juntas, serem vivenciadas juntamente em prol do aprendizado.

Segundo Serafim e Sousa (2011, p. 20), vem se confirmando através da literatura e da experiência, construída até aqui, que, o cenário escolar integrado com vivências em multimídia pode gerar:

A dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, co-autoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes. (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 20).

Como se vê, há múltiplas possibilidades do jovem vivenciar processos de aprendizado, onde ele toma um papel bem mais protagonista dos que geralmente é incubido a ele em sala de aula. Quando o jovem está diante de suas redes sociais ele nota que esse protagonismo é fato e que uma gama de ações vai se sucedendo com sua participação. É dessa forma também que o ensino no qual se utiliza dessas ferramentas deve enxergar o aluno.

Os autores também acrescentam que as teorias e práticas associadas à tecnologia na educação, vêm repercutindo mundialmente, porque as ferramentas e mídias digitais oferecem “objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão,

criação, comunicação, informação e colaboração, tornando muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos.” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 20). Em outras palavras, o uso das tecnologias na educação, proporciona atividades desafiadoras e atraentes aos olhos dos alunos que já, há algum tempo, vêm sinalizando desmotivação e desinteresse diante do ensino tradicional limitado ao piloto e ao quadro branco.

Demo (2008, p. 77) argumenta que isto ainda ocorre porque “os educadores, em sua grande maioria, persistem na visão conservadora da pedagogia tradicional, enredando-se em ambientes instrucionistas que acabam degradando este universo impagável de oportunidades”. Por isso, são necessárias políticas de formação continuada que visem qualificar o docente sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, para que ele integre realmente as várias tecnologias às suas práticas pedagógicas.

Nisso, é importante reforçar que a comunidade escolar se aproprie das tecnologias em seus meios de ensino, e que melhorem os processos e resultados do ensino e aprendizagem. Pois, essa apropriação é fundamental para planejar e colocar em prática projetos educativos que atualmente respondam às necessidades formativas dos alunos (SANCHO, 2006).

## **A INTEGRAÇÃO DO *MOBILE-LEARNING* E DAS REDES SOCIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O *Mobile-Learning* ou *M-Learning* que significa aprendizado com dispositivos móveis (*Smartphones, Notebooks e Tablets*) possibilitam oportunidades para o ensino e aprendizagem, pois esses equipamentos são utilizados praticamente por boa parte da população. Segundo pesquisas realizadas pela revista Exame:

Brasileiros estão o tempo todo colados nos próprios celulares: das compras on-line às redes sociais, fato é que, por aqui, comodidade na palma da mão importa e muito. Para ter uma ideia, um levantamento feito pela consultoria Newzoo mostra que o Brasil tem aproximadamente 109 milhões de usuários de smartphones atualmente, o que corresponde a mais da metade da população. Com isso, o país fica em quinto lugar no ranking global com maior número de usuários desses aparelhos (EXAME, 2021).<sup>3</sup>

Isso mostra que o dispositivo móvel *smartphone* é bastante utilizado por muitos. Todos os dispositivos móveis são fundamentais para as práticas pedagógicas inovadoras e são considerados os aparatos tecnológicos mais utilizados pelos jovens no momento atual. Segundo Santaella (2013a), existem dois tipos de dispositivos móveis:

[...] os que estão dotados de mobilidade e os que estão dotados apenas de portabilidade. Essa última é característica do equipamento que pode ser facilmente transportado e utilizado em diferentes lugares que disponham de cobertura, wireless ou não, porém não oferece a possibilidade de utilização em movimento. No caso da mobilidade, o usuário pode estar conectado mesmo quando em movimento (SANTAELLA, 2013a, p. 343).

Logo, é possível compreender que o *smartphone* é um dispositivo móvel dotado de portabilidade e mobilidade, uma vez que a pessoa que o utiliza está conectada mesmo em movimento, se utilizando da *internet* ou não. A mobilidade é, assim, uma forma de se

<sup>3</sup> Ver: <https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/#:~:text=Para%20ter%20uma%20ideia%2C%20um.n%C3%BAmero%20de%20usu%C3%A1rios%20esses%20aparelhos.>

apropriar dos espaços para diversos fins, seja com fins de lazer, comerciais, políticos, policiais e artísticos, sobretudo, a mobilidade informacional, coligada à mobilidade física, que não apaga os lugares, mas os redimensionam. Grosso modo, Ribas, Silva e Galvão (2015) afirmam que:

O poder de convergência dos celulares, integrando diversos recursos como câmera fotográfica, filmadora, gravador de voz, mensagem de texto via Short Message Service (SMS), Multimídia Messaging Service (MMS) ou e-mail, Global Positioning System (GPS), calculadora, calendário, bloco de notas, mapas, acesso a redes sociais, entre outros, é mais um aspecto a ser considerado. Principalmente quando se leva em conta a falta de recursos didáticos disponíveis na escola para o professor mediar as suas práticas de ensino, e ele sabe que vários recursos podem estar facilmente disponíveis, sem custo, nos telefones celulares usados pelos estudantes (RIBAS; SILVA; GALVÃO, 2015, p. 9).

Compreendemos as inúmeras opções que se têm quando se leva esses aparelhos para o espaço da sala de aula. Com uma mediação de qualidade e consciente do que se está fazendo, o professor pode empreender aulas bastante dinâmicas e diferenciadas.

**Figura 1:** *Mobile Learning*: o aprendizado utilizando dispositivos móveis



Fonte: Caputconsultoria (2021)<sup>4</sup>.

Na Figura 1 é possível notar os diversos recursos móveis e com isso pode-se propor sua integração na educação proporcionando um ensino com maior significado, pois, nos dias atuais, eles possuem um grande público e podem ser utilizados para fins pedagógicos, se forem bem explorados.

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2014) disponibilizou um guia sobre como inserir a Tecnologia na Educação, a partir da apresentação de algumas diretrizes políticas e nela se destaca alguns ensinamentos fundamentais. Nesse guia, é mostrado que as tecnologias móveis podem proporcionar melhores oportunidades educacionais por facilitar a aprendizagem de temas novos.

As redes sociais são espaços onde os relacionamentos entre as pessoas ocorrem, o que não exatamente está ligado à tecnologia, pois desde a antiguidade os seres humanos se relacionam “em redes sociais”, com a pouca tecnologia que detinham. Nesse sentido, encontramos eco nas palavras de Gabriel (2010), quando afirma que:

<sup>4</sup> Ver: <https://caputconsultoria.com.br/mobile-learning-o-aprendizado-utilizando-dispositivos-moveis/>

Redes sociais são estruturas sociais que existem desde a antiguidade e vêm se tornando mais abrangentes e complexas devido à evolução das tecnologias de comunicação e informação. No entanto, é importante ressaltar que redes sociais têm a ver com pessoas, relacionamentos entre pessoas, e não com tecnologias e computadores. Tem a ver com ‘como usar tecnologias’ em benefício do relacionamento social. A essência das redes sociais é a comunicação, e as tecnologias são elementos catalisadores que facilitam as interações e o compartilhamento comunicacional (GABRIEL, 2010, p. 194).

Com isso, os professores precisam se adequar à nova geração de alunos conectados nessas redes cada vez mais amplas. Um exemplo disso é a rede social *instagram* que possui muitos recursos com potencialidades, sendo um aplicativo muito utilizado.

Nele, há diversos usuários e por isso tem uma maior expansão e como hoje em quase todas as repartições disponibilizam o acesso à *internet*, se as escolas dispusessem do acesso ao *Instagram*, isso poderia ser feito com fins pedagógicos, podendo proporcionar uma melhoria à educação. Utilizar as redes sociais na educação leva os alunos para uma realidade mais semelhante a deles e isso pode auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades e propor um melhor engajamento em equipe. E utilizando essas redes sociais pode ser uma maneira de melhorar a comunicação com os alunos e compreender suas reais necessidades como será apresentado na figura 2.

Figura 2: Dispositivos móveis e as redes sociais



Fonte: A Gazeta do Acre, 2018.<sup>5</sup>

Quais as vantagens em se usar o *Mobile Learning* integrado às redes sociais em sala de aula? Tanto os dispositivos móveis quanto as redes sociais são bastante utilizados por todos, trazê-los para a sala de aula pode fazer com que os alunos se interessem mais e passem a utilizar essas ferramentas para construir mais conhecimentos.

Notamos que estratégias didáticas inovadoras chamam atenção e podem trazer uma aula mais significativa para o aluno, levando em conta também que esses recursos podem causar maior flexibilidade para os estudos e sair daquele modelo tradicional de ensino, pois “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47) Por isso, ensinar requer novas práticas, novas maneiras de ensinar e aprender.

<sup>5</sup> Ver: <https://agazetadoacre.com/2018/05/artigos/as-redes-sociais-na-vida-das-pessoas/>

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2012, p. 230).

Ou seja, o professor precisa proporcionar um ensino com significado não só para os alunos, mas para ele como profissional. Assim, as condições e os ambientes escolares devem se adequar a essa nova realidade no sentido de aproximar alunos e professores nessa seara de um mundo midiático e mais interativo. Esses recursos podem contribuir qualitativamente no desenvolvimento de uma nova educação, ampliando consideravelmente o olhar que o aluno tem diante de sua realidade e de seu meio e ressignificando suas compreensões e experiências acerca do mundo. Dependendo de como o professor mediará o uso dessas ferramentas, o processo de ensinar e aprender se fará por meio da interatividade, por caminhos agora mais complexos e não usuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Mobile Learning*, assim como as redes sociais, possuem uma imensidão de informações que bem exploradas podem trazer vários benefícios à educação, porém ao mesmo tempo em que traz muitas informações importantes possui aquelas que podem trazer distrações e afetar o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, com todos esses recursos disponíveis, esses dispositivos podem ser incluídos em atividades diversas durante as aulas das disciplinas do currículo escolar. Considerando que os *smartphones* são mais sofisticados, além de possuir todos componentes dos celulares mais simples, quando estão conectados à *internet*, permitem baixar diversos aplicativos e redes sociais, que são muito utilizados, como: *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, jogos e muitos outros. Esses aplicativos estão sendo usados em todos os lugares pelos alunos, não sendo destoante do que ocorre no cotidiano escolar, pois é fato que os alunos levam seus celulares para o ambiente escolar e os utilizam dentro desse espaço, mesmo sob a crítica de alguns professores e diretores.

Entretanto, quando refletimos sobre esses diversos aplicativos gratuitos para esses *smartphones*, podemos realizar um planejamento com muitas possibilidades voltadas à aprendizagem facilmente em mãos, tendo uma boa organização e estruturação da equipe pedagógica e com o apoio da família é possível mover o discente de modo promissor em atividades de aprendizado efetivo.

Em outras palavras, qualquer recurso tecnológico aplicado às práticas pedagógicas dos professores pode propor um ensino diferenciado e chamar atenção do alunado. Logo, ao se utilizar desses recursos tecnológicos, quebra-se aquele entendimento que esses recursos são usados apenas para diversão, pois o professor pode assumir um papel muito importante de mediador dessas tecnologias, ensinando a filtrar as informações desnecessárias que a *internet* e as redes sociais podem trazer. Com isso, é necessário aprender a mediar essas práticas com responsabilidade, sendo necessário o aperfeiçoar e o reinventar do docente. Com isso, o dispositivo móvel *smartphone* que foi destaque em pesquisas como o mais utilizado, apesar da desigualdade que ainda possa existir em relação à sua aquisição para as classes menos favorecidas economicamente é ainda um meio que tem chegado a várias famílias e pode ser explorado com cunho pedagógico.

Portanto, para incorporar as tecnologias digitais na educação, é fundamental que os professores tenham acesso a esse conhecimento, ou seja, formação continuada para o manuseio dessas novas ferramentas. Pois, a imperativa modernização do ensino expressa pela necessária introdução do uso de tecnologias digitais à rotina pedagógica de alunos e professores deve ter como ponto de partida a qualificação dos docentes para a utilização desses recursos.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, Martha. **Educ@r – A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

HENGEMÜLE, Adelar. Entre os paradigmas educacionais tradicionais e pós-modernos. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 51-64.

MENEGAIS, Aparecida Fontana Nixota. **A formação continuada de professores de matemática: uma inserção tecnológica da plataforma Khan Academy na prática docente**. 2015. 201f. Tese (Doutorado) - Programa de pós graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

SANCHO, Juana María; Hernández, Fernando. **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013a.

RIBAS, Arilson Sartorelli; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; GALVAO, Jose Ricardo. **Telefone celular como recurso didático no ensino de física**. Curitiba: UTFPR Editora, 2015. 111p.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. In: SOUSA, Robson Pequeno de *et al.* (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 17- 48.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes E Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel. UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> >. Acesso em 09 out. 2021.

VILLEGAS, Maria Margarita. La educación del siglo xxi demanda mayor énfasis en el ser más que el saber. **Autoridades universitarias**, v. 40, n. 1, 2019. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/715/711>. Acesso em: 3 Nov. 2021.

## ESTÁGIO DOCENTE E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS CÂMERAS: ganhos e perdas do ensino remoto na pandemia da Covid-19

Uzenilda Florentino<sup>1</sup>  
Robéria Nádia Araújo Nascimento<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de Estágio Docente realizada no curso de Jornalismo da UEPB, Campus I, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da referida instituição acadêmica. O estágio ocorreu no formato remoto no período de dezembro de 2021 até março de 2022, através de aulas semanais às terças-feiras no período noturno. A proposta de compartilhar essa vivência pedagógica torna-se justificável, uma vez que os aprendizados adquiridos nesse processo marcaram positivamente a nossa trajetória docente, sobretudo porque a dinâmica operada incluiu os desafios do ensino enfrentados nas atividades remotas. Numa circunstância não prevista e desconhecida para muitos docentes, os recursos tecnológicos demandaram novas competências a curto prazo. Contudo, tais desafios não impediram o desenvolvimento das aulas remotas. Por isso, a dinâmica online chama atenção para as questões e implicações da educação à distância. No sentido de compreender esse contexto, buscamos respaldo teórico em Santos (2020), Arruda e Nascimento (2022) e Costa (2019). Para a abordagem pretendida, partimos de alguns questionamentos: Em que medida o Estágio Docente favorece a formação de professores considerando-se as novas práticas do ensino remoto? Os estudantes da graduação obtiveram bons resultados de aprendizagem nas aulas ministradas pela professora-estagiária? No intuito de encontrar pistas a esse respeito foram elaborados dois questionários na plataforma do *Google Forms* encaminhadas a professores e alunos. Colaboraram dois graduandos em Jornalismo da UEPB e dois professores que concluíram recentemente o Estágio Docente, também no âmbito do PPGFP/UEPB. Para a compreensão do processo pedagógico, o percurso metodológico contemplou a revisão bibliográfica de estudos que refletem sobre a formação remota no período pandêmico da Covid-19 e as mudanças que afetaram o campo da educação. A partir das questões semiestruturadas com os participantes foi possível refletir sobre a experiência. Os dados apontam que a relação dialógica em sala de aula, seja presencial ou à distância, é condição para a troca de saberes entre professores e alunos, pois, apesar dos obstáculos do ensino remoto, o processo de aprendizagem é materializado com adaptações necessárias, que sugerem o comprometimento dos envolvidos. Para além de uma disciplina dos mestrados, o Estágio Docente é uma rica oportunidade de aproximação com o ensino superior contribuindo para a formação pedagógica dos futuros mestres, através de novos saberes que fazem avançar a didática de sala de aula e alimentam a construção do conhecimento acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVES:** Estágio Docente; Ensino Remoto; Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

Nas primeiras semanas de março de 2020 fomos impactados pela pandemia da Covid-19. Nesta ocasião vivíamos entre incertezas e assombros, pois a nova realidade trazia perspectivas negativas a respeito de muitos aspectos da nossa vida, pois tratava-se de uma doença desconhecida pela maioria da população o que provocou muito pânico. Do ponto de vista educacional, não dava pra saber se as possibilidades de continuação das aulas no formato presencial. Na concepção de SANTOS (2020), a pandemia reorientou de forma drástica não somente a educação, mas também os nossos hábitos sociais e familiares: “Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos,

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores – PPGFP – UEPB. Email: uzenildafloren@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFPB); Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB); Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9966633992626905>



consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais” (SANTOS, 2020, p. 06).

Em tempos de pandemia do novo corona vírus (SARS-CoV-2), as aulas em formato remoto foram um imperativo necessário à continuidade do ensino nos níveis básico, médio, e também superior. A nova conjuntura promoveu mudanças no âmbito do estágio docente, que é realizado de forma obrigatória no ensino superior, como parte da formação. Neste texto, refletimos sobre essa experiência, a partir do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), no qual estamos desenvolvendo pesquisa relativa à Educação Básica. Nosso exercício profissional se dá na Escola Municipal Maria Lourdes de Souza Amorim localizada na cidade de Guarabira/PB.

O trabalho docente se apresenta para nós como um desafio cotidiano há mais de uma década, e o estágio docente no ensino superior constituiu-se como mais um entre tantos outros desses desafios, pois, tratou-se de uma etapa pedagógica desconhecida, com novos obstáculos e inseguranças, ainda mais porque as aulas foram realizadas no formato remoto, a sala de aula do nosso dia a dia passou a ser uma tela de um computador, e nossos alunos, rostos escondidos por trás das câmeras quase sempre desligadas. Tivemos a experiência em aulas remotas na condição de professor - ministrando aulas para os alunos da educação básica e na condição de aluna - no mestrado, realizado nos períodos iniciais com aulas remotas. Assim, o estágio docente foi uma continuidade das nossas vivências em aulas via telas.

O Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o estágio, Como período de aprendizagem no qual alguém se dedica por um período de tempo em determinado espaço físico para aprender a realizar sua profissão através da prática para depois exercer seu trabalho profissional. O estágio acontece em uma relação pedagógica e institucional entre o lugar do trabalho e o estagiário. A legitimidade das aulas remotas foi assegurada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, que autorizou o ensino em meios digitais enquanto perdurasse a situação pandêmica no Brasil.

A nossa experiência no ensino superior se deu, pelas exigências da pandemia, em ambiente virtual, no período de dezembro de 2021 a março de 2022, ministrando a disciplina de Elaboração de projetos, sob a supervisão da nossa orientadora de mestrado, que é a docente do componente curricular. Nesse sentido, a disciplina de Elaboração de Projetos foi oportuna para que pudéssemos revisar e repensar os passos de nossa pesquisa no mestrado, que se encontra em curso, auxiliando a pensar no trabalho de campo com o ajuste de procedimentos. Desse modo, o Estágio Docente permitiu o aprendizado de fazer pesquisa ao mesmo tempo em que favoreceu nossa formação em sala de aula. Além disso, fomos impulsionadas a aprender “como ensinar” por novos dispositivos, pois o curso de graduação em Jornalismo da UEPB, assim como todos os demais, deu início à formação online depois de uma interrupção nas aulas presenciais, durante a pandemia da Covid-19 compreendendo os anos de 2020 a partir de junho como firmado na RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020<sup>3</sup>, com o retorno das aulas presenciais no mês de abril de 2022.

Neste texto articulamos nossa vivência na sala de aula virtual do ensino superior com a análise das falas de dois alunos da turma de jornalismo da UEPB e dois professores recém-concluintes do Estágio Docente, também integrantes do Programa de Mestrado em Formação dos Professores - PPGFP/UEPB. Portanto, apresentamos aqui indicativos obtidos nos diálogos construídos nas entrevistas semiestruturadas, cuja análise foi respaldada numa pesquisa bibliográfica, que

<sup>3</sup> Leia mais: <https://uepb.edu.br/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-nao-presenciais-durante-pandemia-da-covid-19/?wpdmdl=56124&refresh=6367a811c1ce31667737617>. Acesso: 06/11/2022 às 09h30min.

incluiu Arruda e Nascimento (2022); Costa (2019); Nóvoa (2006; 2022), entre outros autores relevantes para a compreensão da temática proposta.

### **ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM**

Os meios digitais foram transformados em instrumentos indispensáveis para a continuação do ensino. Contudo, torna-se essencial produzir uma distinção entre educação à distância (EAD) e o ensino remoto na situação emergencial de isolamento da Covid-19. O modelo da EAD já é um velho conhecido da educação brasileira, pois acontece em plataformas digitais organizadas, nas quais os estudantes são acompanhados por tutores. Existem diversas alternativas de ensino/aprendizagem previstas em programas específicos para essas finalidades, como explicam Lima e Bernardes (2022) apud Arruda e Nascimento (2022):

A Educação à Distância envolve desde o início uma adequação do conteúdo trabalhado para a realidade virtual, atividades e aulas síncronas e assíncronas, suporte constante de tutores, amplas estratégias de abordagens, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagem) previamente conhecidas pelos professores e tutores, etc. As escolas estão diante de uma Educação Remota Emergencial. Remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento (LIMA; BERNARDES, 2020, p. 37).

Já o ensino remoto foi um artifício emergencial. No Brasil, são vários os exemplos de professores que se reinventaram para poder manter, minimamente, o processo pedagógico com suas turmas. Foi necessário (re)aprender a manusear jogos, aplicativos de músicas, fazer apresentações com slides em plataformas de vídeos chamadas (*Google Meet*), instrumentos que antes da pandemia não faziam parte do cotidiano da educação presencial em muitas escolas. As instituições passaram a preparar tutoriais para os profissionais docentes no intuito de prepará-los para as novas técnicas didáticas. Na nossa experiência de Estágio Docente tais questões também permearam a dinâmica, uma vez que o uso de recursos digitais com os alunos da graduação exigiu novas habilidades para a realização das aulas.

No que diz respeito à formação docente, apontamos a discussão de Larrosa (2002) sobre a experiência. Segundo o autor, experiência é aquilo que nos passa, nos toca; não se trata somente de situações pelas quais passamos ou vivenciamos, mas sim, como as situações “se passam em nós”, como afetam nossas subjetividades e nos transformam. Nesse sentido, a pandemia surgiu como situação que nos afetou incisivamente, ampliando a preocupação que já tínhamos com o aprendizado dos alunos. Fomos deslocadas de uma situação confortável de suposto domínio de conteúdo, pois foi preciso aprender novos saberes, pedir auxílio dos alunos para o uso das tecnologias, numa nova dinâmica que apontou para discontinuidades e novos caminhos do saber.

É possível que o formato de ensino remoto passe a se inserir nos novos cotidianos da educação brasileira, já que nos auxilia nas questões temporais e espaciais do cotidiano pedagógico, como nos diz Costa (2019):

A demanda crescente, sobretudo por parte da população adulta, para acompanhar e se atualizar ao ritmo acelerado das mudanças no conhecimento, acabou motivando a expansão dos sistemas de EAD, cuja característica essencial é sua possibilidade de romper com as limitações temporais e espaciais típicas à educação presencial (COSTA, 2019, P. 46).

Os limites do ensino presencial e as possibilidades da EAD, em seus novos modos instrumentais, certamente deverão permanecer em análise, posto que os tempos pandêmicos poderão ser importantes aportes para pensar a educação de agora e também a educação do futuro, a partir dos recursos que foram adotados para o curso das aulas. Dessa forma, a pandemia é um acontecimento do qual devemos absorver lições e reflexões, considerando os esforços feitos por professores, alunos e seus familiares para continuar os aprendizados escolares na superação dos desafios e elaboração de novos métodos (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022). (COSTA 2019, P. 45) reitera: “Cada vez mais o estudante necessita de uma educação flexível que permita combinar, de forma satisfatória, trabalho, família e educação”. Assim, a questão da formação docente se coloca como prerrogativa na construção de novas práticas nos horizontes da educação.

## **O ENSINO À DISTÂNCIA E A OPORTUNIDADE DE NOVOS SABERES**

A conjuntura provocou debates sobre os ganhos e perdas do ensino à distância. Este movimento ocorre em razão dos impactos ocasionados no formato do ensino em situação emergencial, o que chama atenção para as tecnologias digitais e suas apropriações nos espaços educativos. Professores e alunos precisaram reinventar novas maneiras de ensinar e de aprender. Arruda e Nascimento (2022) destacam os paradoxos despontados pela falta de acesso igualitário aos recursos da tecnologia considerados essenciais para a sala de aula remota, assim como as aproximações entre as famílias dos estudantes, que passaram a construir a dinâmica da aprendizagem: “Eis aí um dos grandes paradoxos da pandemia: aparentemente foi preciso o distanciamento físico para que a escola tivesse uma maior aproximação com o cenário social e familiar de seus alunos” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022, p. 44).

Se antes as famílias podiam se tornar distantes do universo das escolas, por diferentes razões, passaram a participar e a colaborar diretamente com os professores e seus filhos no processo de aprendizagem. Pais e mães passaram a ceder celulares para acesso às aulas, assim como contribuíram com as atividades em casa. Professores e alunos, por sua vez, ficaram do mesmo lado, no que diz respeito ao acesso das novas tecnologias: ambos se tornaram dependentes dos recursos para viabilização dos processos. Alunos em condições sociais desfavoráveis, sem os instrumentos necessários para o acompanhamento das aulas à distância, como a falta de acesso à internet; e professores que, mesmo de posse dos instrumentos de conexão, celulares e computadores, faltava-lhes o conhecimento adequado para o seu manuseio.

Não há como desconsiderar o uso das tecnologias nos dias de hoje. Costa (2019) propõe que a educação ideal requer uma “interação perfeita” entre os aprendentes e seus formadores. Essa interação precisa ocorrer entre “as metas do aluno e as expectativas do professor, entre as estratégias necessitadas por um e os recursos oferecidos pelo outro, entre os critérios de cumprimento do programa que cada uma das partes considera aceitável” (COSTA, 2019, p. 50). Dessa forma, a aprendizagem é um ato deliberado tanto na modalidade presencial, como no formato à distância. Em qualquer uma delas, a prática requer planejamento apropriado para o desenvolvimento das ações pedagógicas de ensino, nas quais as atividades devem exercer o papel de envolver o aluno a fim de conduzir à sua autonomia.

Os professores ocupam lugar central na educação, pois sua relevância na formação humana se justifica em sua função de criar possibilidades de aprendizagens. Muitos professores desenvolvem o seu trabalho em ambientes escolares com precárias condições, o que inclui salas de aulas com pouca ventilação, em que sofrem o calor do ambiente; em que

há pouca luminosidade, infiltrações, móveis danificados ou a falta deles, entre outros problemas estruturais já conhecidos da educação brasileira. No entanto, os docentes são parte da histórica construção humana, e apesar das condições adversas, buscam exercer sua função com a máxima dignidade, adaptando-se às circunstâncias, como foi amplamente constatado na pandemia da covid-19, quando puderam adequar suas práticas aos desafios das escolas.

Nesse sentido, somos seres inacabados, em permanente estado de formação, como assinala Freire (1996). Mas de qual formação estamos nos referindo? Podemos considerar o ponto de vista que envolve um “novo contrato educativo com a sociedade” (NÓVOA, 2007, P.18). Inferimos dessa ideia a necessidade de incluir na formação dos professores novos modelos de ensino, em que as tecnologias não sejam apenas meios de comunicação na primeira fase da aprendizagem, e nas fases subsequentes, como meros suportes de conteúdos pedagógicos.

As novas tecnologias requerem aprendizado de uso, percepção de potencialidades, constituindo aporte necessário à formação dos professores para apropriação nas salas de aula. A pandemia desvelou ainda mais um dado referente à formação dos professores, no que se refere às tecnologias, pois muitos docentes, entre os quais nos incluímos, não conheciam os recursos do *Gmail*, a exemplo do *Drive*, espaço que permite articular arquivos e produzir questionários online; o *Meet*, para chamadas de vídeos; o *Classroom*, para constituição de ambientes educativos online e compartilhamento de conteúdo nas turmas, entre outras ferramentas consideradas indispensáveis aos novos formatos da educação. A pandemia da Covid-19 impulsionou a busca pelo conhecimento em torno desses suportes. Tudo isso contribui para a formação, pois professores aprendentes, bem formados e reconhecidos nos seus instrumentos de ensino, podem fazer a diferença na sociedade, possibilitando experiências escolares significativas, porque se comprometem e se envolvem diretamente com os processos de ensinar-aprender. Concordamos com Nóvoa que a educação é uma prática humana de interação com outro, na qual se realiza encontros e trocas, que valorizam as pessoas: “Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover” (NÓVOA, 2006, p. 18). Nas palavras do autor, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores, nem futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão.

Outro ponto de vista a ser evidenciado na modalidade de ensino à distância com o uso das tecnologias é o mercantilismo das instituições. As empresas da educação observaram na pandemia uma oportunidade de expansão da EAD, de forma que o crescimento do ensino remoto despertou no mercado o interesse de expandir seus negócios educacionais.

Com isso, corre-se o risco de que a educação se torne, ainda mais, objeto de controle do capital, se considerarmos que as aulas remotas durante a pandemia podem servir de teste para um projeto de ampliação da educação à distância, em curso já há alguns anos no Brasil (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022, p. 44).

Portanto, os ganhos e as perdas nessa conjuntura são notados por meio dos avanços e retrocessos, nos quais observamos que “a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados” (SANTOS, 2020 p. 07). Os alvos mais fragilizados são as pessoas e grupos em situação de sofrimento decorrente do abandono social e político, denominados por ele de “a sul”, expressão usada para designar a divisão político social anterior à pandemia. Estas pessoas tiveram seus padeceres agravados ainda mais. Alguns destes sujeitos são mulheres, pois o confinamento em espaços minúsculos ocasionou o aumento da violência doméstica, uma vez que foram expostas em convivências repressoras e abusivas. É útil lembrar, também, que os pobres das periferias, trabalhadores de rua, perderam suas rendas, forçosamente colocados

entre o dilema: “Morrer de vírus ou morrer de fome” (SANTOS, 2020, p. 17). Portanto, as aulas no período sofrem interferências diretas dessas problemáticas, ou refletem dificuldades geradas por essas situações.

Para Nóvoa, (apud Arruda e Nascimento 2022), o ensino remoto não deve ser mantido como opção de continuidade, considerando que essa modalidade individualiza o aprendizado, colocando o aluno em frente a uma tela, sem que ocorra interação com trocas e vivências caras ao aprendizado dos alunos, pois as escolas são ricos espaços de sociabilidade. Portanto, falamos de avanços e novos instrumentos, não de substituições ao ambiente de interação escolar:

Não obstante, não há escolas sem professores e tampouco a tecnologia está acessível a todos de forma democrática. No entanto, é imperativo que a escola acompanhe as mudanças da sua época e participe da transformação social. Nesse sentido, reinventar a docência deve ser uma busca constante, mas não pode ser uma responsabilidade apenas dos professores (ARRUDA; NASCIMENTO, 2022, p. 45).

Em síntese, a educação depende do engajamento dos sujeitos; requer responsabilidades, assim como não é feita de telas, nem só de leituras, escritas, contagens, textos, atividades dirigidas ou notas para verificação de desempenho. É uma construção coletiva. Inclui essas práticas, mas, sobretudo, decorre de elementos complexos que têm a ver com as dinâmicas relacionais da vida cotidiana, das trocas de saberes, de olhares, de sorrisos, de múltiplos encontros, que oferecem aprendizados de si e do outro, portanto o “educar” não se torna possível, plenamente, na modalidade de ensino à distância. Entretanto, há que se valorizar a tecnologia como um instrumento favorável à educação do século XXI, nos quais os recursos audiovisuais, os jogos didáticos, quizz, formulários online, chamadas de vídeos entraram, e devem permanecer, nas nossas práticas de ensino, constituindo recursos alinhados à educação do dia a dia, do olho no olho, dos afetos e acolhimentos, dos abraços nos corredores e pátios, que constituem riquezas de saberes que dão vida às nossas escolas, materializando os modos humanos de ensinar e aprender.

## TRILHA METODOLÓGICA

Partimos da compreensão de Alves (1991), a respeito dos pressupostos da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador emerge no contexto de estudo, a fim de correlacionar significados inferidos das suas análises para compor o conjunto das ideias observadas. No processo de estudo é possível que haja variações de compreensões, havendo a necessidade de ajustes do foco sempre com o propósito de obter dados descritivos a partir da palavra dos pesquisados, ou seja: atentando-se para seus significados e pensamentos num processo de escuta que considera suas expectativas e sensibilidades.

Por isso, corroboramos com o pensamento de que “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo” (ALVES, 1991, p. 56). Esta lógica está referendada na construção coerente dos pressupostos teóricos e epistemológicos, indicadores do fenômeno analisado, aliando-se ao nosso olhar enquanto pesquisadoras implicadas na área de estudo. Isto é, que participa diretamente do contexto em análise porque se compromete com seus avanços e transformações. Dessa forma, analisaremos as experiências de Estágio Docente através dos relatos de professores e alunos participantes do estudo, permitindo que suas impressões sejam úteis para a nossa própria compreensão do universo observado.

Minayo (1994) discorre sobre a importância da metodologia e das técnicas utilizadas quando são capazes de atrelar a teoria à prática. Para tanto, buscamos entender o Estágio Docente, mediante os envolvidos no processo, adotando questionários com perguntas semiestruturadas. Elaboramos dois instrumentos com o uso da ferramenta *Google Forms*, através da qual geramos um link e enviamos através de um aplicativo de mensagens. A coleta de dados ocorreu entre os dias 20 de abril e 25 de abril de 2022, e as pessoas convidadas a compor nosso estudo aceitaram livremente e colaboraram com agilidade.

Abaixo, os dados são sistematizados com as correlações de pontos de vistas obtidas nos questionários. As leituras aproximam as teorias com o foco de estudo, ou seja, relacionam as atividades do Estágio com a formação docente. Utilizamos letras maiúsculas para identificar os nossos colaboradores, no sentido de preservar suas identidades: Professora A, Professora B e, do mesmo modo identificamos os alunos. Nesse procedimento reside uma preocupação ética acerca dos participantes e do processo de pesquisa empreendido.

### Quadro 1: Questionário aplicado aos professores

<b>Questão 01:</b> Você considera o estágio como parte importante da sua formação?	<b>Professora A</b>
	<i>Sim, da mesma forma que seria se fosse presencial, já que a mudança foi apenas no formato das aulas, não impossibilitando as aprendizagens previstas, tanto para mim quanto para os graduandos.</i>
	<b>Professora B</b>
	<i>Favoreceu, porque a turma do estágio era de João Pessoa e consegui ministrar de Campina Grande.</i>
<b>Questão 02:</b> Quais foram os principais desafios enfrentados no seu período de estágio docente no ensino superior?	<b>Professora A</b>
	<i>A interação dos graduandos pareceu um ponto frágil. Com a liberdade de ligar ou não suas câmeras e microfones, eles participavam pouco, e às vezes, precisávamos pedir que participassem chamando por seus nomes. Havia sempre a dúvida: na realidade, a pessoa estava na sala o tempo todo ou não? Numa sala presencial isso não ocorre, ou você está fisicamente na sala ou não está. Mesmo assim, foi válida a experiência, porque possibilitou aprendizagens significativas, à medida que precisei mergulhar nas pesquisas para planejar e preparar as aulas cuja junção com as interações com a turma, revelou o potencial do processo de ensino e aprendizagem mesmo à distância. Desde o início, assumi o estágio com compromisso, percebendo sua relevância fundamental na minha formação.</i>
	<b>Professora B</b>

*O principal desafio foi ministrar aulas, pela primeira, vez para alunos da graduação.*

Fonte: As autoras (2022)

O resultado indica a importância do Estágio Docente para os professores participantes, não obstante os desafios desta etapa de formação. As respostas relativas à primeira questão evidenciam a experiência como um importante passo na formação docente, embora haja as inseguranças e dúvidas sobre o ensino superior no que diz respeito ao desempenho dos colaboradores. Muitos estagiários podem ficar angustiados e temerosos com os contextos desconhecidos das salas de aulas, e o tempo de pandemia acrescentou angústia a este processo em razão do uso das tecnologias, nem sempre do domínio cotidiano dos estagiários, de uma hora para outra, os professores se transformaram em profissionais multifuncionais forjados pelas circunstâncias a desenvolver habilidades até então inimagináveis.

Os autores Arruda e Nascimento (2021). realizaram uma pesquisa o uso das tecnologias, no período de junho a julho de 2020, foram ouvidos 118 professores, das cinco regiões do Brasil. Ressaltamos um dos depoimentos do referido estudo, uma vez que trata das inseguranças que ameaçam a zona de conforto dos profissionais:

As aulas remotas têm tirado o professor da sua área de conforto, porém muito temos o que aprender acerca de aulas à distância, pois dominamos muito pouco a tecnologia e, ainda temos pouca contribuição das Secretarias para nos auxiliar nesse “novo normal” (ARRUDA E NASCIMENTO, 2021, p. 56).

Consideramos a profissionalização do professor em tempo de estágio, elemento fundamental que incorpora novas visões sobre teorias e práticas além de melhorar o uso dos instrumentos tecnológicos em vista do trabalho educativo a ser exercido no futuro. Nos dias de hoje “atribui-se ao professor não apenas a responsabilidade pelo domínio cognitivo, mas pela múltipla funcionalidade marcada pelas exigências decorrentes das inovações no campo educacional” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 45). Contudo, o aprendizado docente e sua futura “aplicação” no ambiente profissional não são “passes mágicos”, uma vez que envolvem processos, nos quais se fazem necessários investimentos incisivos na formação dos professores nos aspectos relacionados às novas exigências educacionais.

### Quadro 2: Questionário aplicado aos alunos

<p><b>Questão 01:</b> As aulas remotas ministradas por professor estagiário agregou resultados positivos à sua formação acadêmica? Em caso positivo cite alguns.</p>	<p><b>Aluno A</b></p> <p><i>Sim. De maneira positiva, as aulas com o professor estagiário foram de uma excelência imensa para tirar dúvidas e ajudar de uma forma complexa, fazendo um complemento aos assuntos lecionados pelo professor.</i></p>
	<p><b>Aluno B</b></p> <p><i>Agregaram sim, através da professora aprendi a estruturar um projeto de pesquisa e entender sobre o que se tratava cada termo. Hoje, me sinto segura para escrever meu TCC e tudo isso graças às aulas e seus ensinamentos.</i></p>

<b>Questão 02:</b> Quais os maiores desafios do ensino à distância?	<b>Aluno A</b>
	<i>Um dos maiores desafios foi a conexão com a internet, porque oscilação como a conexão dificulta o processo de aprendizagem. Muitas vezes quando chove alguns alunos ficam sem assistir aula por causa da conexão. Além do mais, nem todos os alunos tem acesso à rede Wi-Fi, a sim a tecnologia 4G (que às vezes atua de forma inferior).</i>
	<b>Aluno B</b>
	<i>A falta de trocas pessoais entre os meus colegas e professores.</i>
<b>Questão 03:</b> Você se considera um aluno (a) participante nas aulas à distância? Explique.	<b>Aluno A</b>
	<i>Sim, de modo geral, sou muito participativa sempre respondo, participo das rodas de conversas e busco sempre me dedicar de forma contínua.</i>
	<b>Aluno B</b>
	<i>Não me considero, sinto que deveria ter participado mais das aulas remotas e tirado dúvidas com alguns professores.</i>

Fonte: As autoras (2022)

Conforme o exposto, os alunos de graduação participantes das aulas remotas com os professores estagiários corroboram o esforço da preparação de boas aulas com a finalidade de atender as necessidades desses sujeitos, numa perspectiva de contribuir com novos saberes numa relação bilateral, pois todos aprendem e trocam saberes, fazem arranjos dos espaços de ensino e se expõem através de telas, que podem constituir elementos invasivos de suas vidas privadas, afinal os novos espaços não são réplicas das ambiências das escolas.

Para as aulas remotas, os professores transformaram suas residências e espaços privados em “espaço público”, ainda que de modo virtual. Nesse contexto, compartilharam aspectos da vida pessoal com seus alunos e familiares. Além disso, alguns desses aspectos ficaram expostos em vídeos e imagens disponibilizados em plataformas, redes sociais, aplicativos de mensagens, entre outras ferramentas (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 50).

Os esforços empregados na estrutura do estágio foram reconhecidos pelos alunos participantes. As trocas nas aulas remotas acrescentaram novas experiências para as práticas docentes no ensino superior, e os temores iniciais foram se dissipando, à medida que havia a interação dos alunos sobre os temas apresentados nas aulas, o que expressa os aprendizados em construção.

Os mesmos desafios dessa modalidade de ensino estiveram presentes na nossa experiência de Estágio Docente, enquanto mestranda, pois as câmeras quase sempre desligadas das turmas deixavam os professores inseguros no tocante à presença dos alunos nas



aulas. Isso também ocorreu conosco. Todavia, parte dessas dúvidas e ansiedades era decorrente da exposição da autoimagem, uma vez que observar sua própria imagem na tela e ouvir a voz nos áudios constituem fatores de timidez e recolhimento por parte de muitos professores e também dos alunos (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021).

Outra questão desafiadora para todos nós foi o acesso à boa conexão de internet, já que em certas realidades os alunos não podiam participar das aulas em razão da baixa qualidade do serviço. Tal obstáculo também produziu barreiras de comunicação entre nós, os professores, quando, em algumas aulas, não conseguíamos expor o conteúdo programado, através de vídeos ou slides, em razão dos limites da tecnologia, que provocavam situações de travamento da internet ou até mesmo queda de conexão. Tanto num caso como no outro o ritmo das aulas é interrompido ou prejudicado.

Nóvoa (2022) reflete sobre o trabalho docente sob a ótica da necessidade da presença. O autor discute que a tecnologia é um auxílio importante, mas poderá tornar-se ilusão, se vista como “substituição” da presença do professor. Concordamos com essa posição, pois nada substitui o papel docente. Os argumentos contrários a este ponto de vista, estarão sempre limitados aos aspectos sociais, políticos e até emocionais, visto que as aulas em casa recebem as interferências dos familiares e das demandas que acontecem no nosso dia a dia, além da falta de equidade no uso das ferramentas digitais. Alguns participantes até fingem estar presentes, mas acompanham as aulas em deslocamento, ou até mesmo realizando outras atividades que dispersam a atenção.

As inovações são bem vindas e chegaram para ficar, contudo os instrumentos de suporte e conexão devem estar associados ao acompanhamento dos professores e alunos no aspecto da formação permanente e apoio às necessidades apresentadas em seus trabalhos. É necessário saber utilizar os instrumentos para propósitos educativos, do contrário, serão meros instrumentos com funcionalidade questionável. Nóvoa (2022) sublinha que a educação sempre precisa de tempo, não poder ser feita às pressas, no ritmo das cidades, em movimento acelerado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam que a relação dialógica em sala de aula, seja presencial ou à distância, é condição para a troca de saberes entre professores e alunos, pois, apesar dos obstáculos do ensino remoto, o processo de aprendizagem é materializado com adaptações necessárias, mas que dependem do comprometimento dos envolvidos. Para além de uma disciplina dos mestrados, o Estágio Docente é uma rica oportunidade de aproximação com o ensino superior, contribuindo para a formação pedagógica dos futuros mestres, através de novos saberes que fazem avançar a didática de sala de aula e alimentam a construção do conhecimento acadêmico. É também um exercício de conhecimento sobre outro nível pedagógico, o universitário, que poderemos optar e desenvolver no futuro, após a conquista da titulação de mestre. Nesse sentido, o aprendizado no curso de Jornalismo foi relevante para a nossa prática pedagógica, mostrando que a educação é um caminho possível para capacitar pessoas a pensarem “fora da casinha”, no sentido de compreender os contextos de crises, a exemplo da pandemia, como oportunidades para mudanças necessárias e possíveis, tanto no plano profissional como cognitivo. Sempre surgem oportunidades de aprender na escola e para além dela, portanto, deveremos enxergá-las como espaços de evolução profissional, aprendendo uns com os outros.

Nessa trajetória, foi possível perceber que, apesar do isolamento que fechou as escolas, a educação não parou, e as telas mostraram novas perspectivas, mobilizando métodos já

conhecidos da educação à distância (EAD) com os novos percursos forjados pelas tecnologias. Em face disso, as secretarias de educação, os gestores e também as universidades construíram novos planos de ensino possíveis para ambientes virtuais. É possível dizer que a virtualidade se tornou o impulso de novas práticas pedagógicas que ressignificam o conhecimento como resultado do empenho de todos.

Do ponto de vista do Estágio Docente, exercemos nosso papel de professora-estagiária com a responsabilidade de favorecer a aprendizagem dos jovens universitários, neste período refizemos os modos de aprender e de ensinar em vista do compromisso com a nossa formação. Compartilhamos essa experiência acadêmica consciente de que somos diretamente responsáveis pela educação da qual participamos como sujeitos ativos. Acreditamos, que a educação é uma construção coletiva na qual somos todos aprendentes em formação contínua.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Judith Alda. **O Planejamento de Pesquisas qualitativas em Educação**. São Paulo, 1991.

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Novas Mediações Pedagógicas: Percepções dos Professores da Educação Básica no Contexto da Pandemia**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.61. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 21, de 02 de outubro de 2021**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 08 de maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 08 de maio 2022.

COSTA, A. R. F. Fundamentos Teóricos da Educação a Distância. In: **Industrialização do ensino e política de educação a distância** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2019, pp. 37-100. Ensino e aprendizagem collection, vol. 4. ISBN: 978-85-7879-350-0. <https://doi.org/10.7476/9788578793500.0003>.

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

JUDITH, Alda Alves. **O Planejamento de Pesquisas qualitativas em Educação**. São Paulo, 1991.

LAROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Campinas, 2002.

LIMA, L. S.; BERNARDES, M. Do Caos à Pandemia: Educação Emergencial em Escolas do Campo. In: SOARES, Sávaia Bona V., *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p.35-44.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. Palestra no Sinpro SP, Sindicato dos professores de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Colaboração de Yara Alvim. **Escolas e Professores, proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO – um registro sobre a formação com pesquisa no curso LEDOC/UFERSA

João Bosco Santana Bezerra<sup>1</sup>  
 Vanessa de França Almeida Gurgel<sup>2</sup>  
 Emerson Augusto de Medeiros<sup>3</sup>

### RESUMO

Esse artigo apresenta uma experiência vivenciada na atividade “tempo comunidade”, construída por meio da Pedagogia da Alternância, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Semi-Árido (LEDOC/UFERSA). A atividade proposta tem como objetivo enaltecer a importância do tempo comunidade ofertado pelo curso e busca ressaltar que essa atividade acadêmica influencia para que surjam novos pesquisadores no percurso de formação docente no referido curso. A pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa, tendo como técnica de produção de dados o questionário *online* com questões abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram nove graduandos do curso LEDOC/UFERSA. Concluímos que no conjunto de atividades vividas com a alternância, no tempo comunidade, os discentes estão se construindo pesquisadores, apesar de não terem o conhecimento científico bem sistematizado por serem iniciantes no âmbito da pesquisa.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Pedagogia da Alternância. Tempo Comunidade. Educação do Campo.

### INTRODUÇÃO

Este artigo trata de observações, vivências e ideias que foram construídas a partir de relatos do tempo comunidade, que se dão por atividades ofertadas no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, na Universidade Federal do Semi-Árido (LEDOC/UFERSA). Tem como objetivo enaltecer a importância do tempo comunidade ofertado pelo curso e ressaltar que essa atividade acadêmica influencia no surgimento de novos pesquisadores.

A pedagogia da alternância tem como objetivo específico proporcionar ao aluno interações com sua realidade, a partir de suas vivências, no dia a dia, na comunidade na qual reside. Essa atividade faz com que o aluno adquira conhecimento, fazendo com que haja interações, troca de conhecimento entre seu ambiente de vida e no espaço no qual estuda, como escolas ou universidades.

Em virtude dos aspectos metodológicos de estudo, tem por característica a abordagem qualitativa, pois a pesquisa foi baseada nas interpretações e opiniões de um determinado grupo de alunos. Neste, foram trabalhadas as vivências e as percepções que o determinado grupo vivenciou no tempo comunidade, propostas pelo curso LEDOC/UFERSA.

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista de Iniciação Científica – CNPq/UFERSA. E-mail: 14boscosantana@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN. Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade Potiguar – UNP. E-mail: vanessaalmeida\_rn@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Como instrumento de produção de dados, foi utilizado um questionário online com questões abertas e fechadas, tendo como sujeitos da pesquisa nove graduandos do referido curso (LEDOC/UFERSA).

As informações construídas foram analisadas com o propósito de compreender como o tempo comunidade possibilita que esses educandos tenham uma percepção diferente no local onde vivem, e a partir dos questionamentos que foram levantados poderiam “sim ou não” prosseguir com uma futura pesquisa.

Com isso, o artigo se dividiu além dessa introdução em duas seções. A primeira seção tece sobre alguns conceitos da formação de professores do campo e da pedagogia da alternância, a segunda seção sobre a pesquisa com os graduandos, e por fim houve breves considerações que poderão ser frutos de outros trabalhos, por isso, denominou-se de “para não concluir”.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Entendemos que “[...] a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no Estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 227). A partir de então, essa metodologia tem sido implementada nas escolas do campo, desde 1969 até os dias atuais, trazendo conhecimento e ampliando a educação dos alunos, trazendo questionamentos, críticas e soluções para o lugar onde vivem, visto que a pedagogia da alternância desenvolve no aluno o senso investigativo sobre o meio no qual vive.

Não é possível, nessa perspectiva, habitar um lugar sem conhecê-lo a fundo, seus aspectos sociais, econômicos e culturais. Estes aspectos estão intrinsecamente ligados ao conhecimento que se desenvolve em sala de aula. O professor, nesse sentido, compreende que para ensinar precisa direcionar seus alunos no conhecimento a respeito de sua localidade, até para que, a partir do conhecimento sobre sua região, compreenda como outras realidades podem se estabelecer. De acordo com Giarnodolli:

A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o aluno faça os experimentos que não pode fazer na escola, mas também que trabalhe como tem feito sempre e incorpore a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola. Daí a importância dada ao diálogo entre alunos e monitores. Não tanto para que estes proporcionem dados e respostas, mas para que se crie um ambiente interrogador, inconformista. A Escola Família trabalha sobre este critério básico: provocar a interrogação do aluno sobre o ambiente que já experimentou [...] na Escola Família a aprendizagem se processa do mais concreto ao mais geral; da prática diária se vão induzindo os princípios gerais que ajudarão a discernir os diversos usos de práticas agrícolas (1980, p. 21).

Assim, entendemos, que se faz necessária a implementação da pedagogia da alternância no espaço educacional, não somente nos espaços rurais, mas em qualquer localidade de ensino, para que o estudante, por meio dessa metodologia, desenvolva-se como um ser crítico. Ser crítico de maneira positiva, para ajudar a comunidade, já que, por meio da criticidade, ocorrerão mudanças em nosso ambiente de vida. Partindo dessa linha de raciocínio sobre educação com criticidade, Vicentini e Verástegui (2015, p.37) afirmam que:

[...] o pensamento freiriano acerca de uma pedagogia crítica, busca contribuir para que haja uma educação voltada à libertação do sujeito das amarras dominantes da sociedade vigente, e ao pleno exercício de seus direitos enquanto cidadãos, buscando uma sociedade mais justa, igualitária e conseqüentemente democrática.

O tempo comunidade do curso de Licenciatura Interdisciplinar Em educação do Campo (LEDOC) traz como proposta a “pesquisa” dando instruções e incentivo para que os graduandos do curso tenham um olhar de pesquisador na comunidade onde vivem, trazendo temas pertinentes para que os alunos formem seu pensamento, a fim de que tenham uma base para produzir sua pesquisa.

Os professores, juntamente com a coordenação do curso, escolhem um tema em específico, dando aos alunos as devidas orientações, de qual metodologia utilizar, que tipo de coleta de dados e a natureza da pesquisa. A partir desses apontamentos, partimos para o tempo comunidade como pesquisadores; a partir de observações de fatores que presenciamos da nossa realidade, produziremos textos, documentários, *podcasts* etc.

E isso, ao nosso ver, é uma proposta que impulsiona o aluno a se tornar pesquisador. O tempo comunidade, proposto pelo curso, se inicia no 2º período de graduação e se estende até o 6º período. Então, desde o primeiro momento, temos o contato com a pesquisa científica, que nos prepara para sermos futuros educadores, mas também para nos tornarmos pesquisadores. Esse contato precocemente com a pesquisa científica, faz com que esses graduandos adquiram a habilidade de escrever e compreender o conhecimento na área educacional. Essa habilidade de pesquisa também facilita a vida do aluno no momento de escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), refletindo também para que se torne mestre e doutor no futuro.

Nessa perspectiva sobre se tornar pesquisador, Maron (2014, p.4) defende a ideia de Freire (1983) que afirma que:

[...] quando se pretende conhecer uma dada realidade pela pesquisa, faz-se necessário definir o que se entende por realidade concreta. Ou seja, faz-se necessário entender a maneira como os sujeitos de diferentes grupos sociais compreendem a relação com seu mundo, visto ser a realidade concreta uma relação dinâmica e dialética entre subjetividade e objetividade.

De fato, temos que compreender o que é a realidade concreta. É essa a proposta do curso LEDOC/UFERSA. Ao introduzir o tempo comunidade em nossa formação, passamos não somente a aprender pesquisar, mas também a enxergar em nossa volta os diversos tipos de grupos sociais. Para que possamos conhecer o mundo em nossa volta, passamos tanto tempo naquele lugar e não conhecemos de fato todos os seus aspectos, culturais, etnias, pobreza que assolam aquele lugar etc. Com essa proposta do curso, passamos a conhecer as condições gerais de vida, que permeiam nossa localidade, conhecer os problemas, mas também propor soluções. Como enfatiza Lemes e Bovo (2013, p.2):

[...] Todo lugar está repleto de vínculos afetivos e de relações históricas, econômicas, sociais e naturais; nenhum lugar é considerado neutro. Estudar e conhecer o lugar onde mora significa compreender as relações que ali acontecem e sua relação entre escalas maiores do global para o regional e para o local.

Com isso, segundo as ideias dos autores, nos faz refletir que tornar-se professor/pesquisador requer revisitar nossa cultura, história, mas acima de tudo compreender como se deu esse processo que muitas vezes não é fácil, mas repleto de experiências, as quais passam a ser entendidas como ambiente propício para o desenvolvimento de formação.

## O QUE DIZEM OS GRADUANDOS DA LEDOC/UFERSA SOBRE O TEMPO COMUNIDADE E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?

A partir das informações e vivências desses graduandos, podemos compreender que o tempo comunidade foi importante para que efetivamente esses alunos pudessem compreender mais da sua comunidade. Uma das questões abertas foi a seguinte:

*Para você, qual a importância das vivências construídas a partir do tempo Comunidade proposto pelo curso LEDOC/UFERSA?*

- **Educando A:** É muito importante, pois através dessa proposta do curso conhecemos um pouco mais de nossa comunidade, participando de certa forma das atividades desenvolvidas.
- **Educando B:** Adquirir uma visão sensível aos anseios da comunidade.
- **Educando C:** Possuir mais conhecimento sobre a sociedade na qual vivemos, e trabalhar com projetos voltados a favor da nossa comunidade.
- **Educando D:** Eu entendo como um meio de buscar entender questões que norteiam a nossa comunidade.
- **Educando E:** Conhecer mais sobre o local onde vivemos, etnias, culturas e crenças.
- **Educando F:** Achei de suma importância essa posição da coordenação e professores do curso. Nessa pesquisa, de fato, conheceremos os anseios, riquezas e pobreza que fazem parte da nossa comunidade.
- **Educando G:** A importância do tempo comunidade para mim foi que, através dessa proposta, pude conhecer mais sobre a história da minha comunidade; também tive o prazer de vivenciar meu primeiro momento com as crianças na escola.
- **Educando H:** Obter mais conhecimentos com questões que norteiam nossa comunidade.
- **Educando I:** Compreender os aspectos culturais e sociais da nossa comunidade.

Diante dos posicionamentos dos educandos, podemos compreender que o tempo comunidade trouxe curiosidade a esses alunos, influenciando a buscar mais conhecimentos no ambiente no qual vivem. Diante dos relatos, tivemos diferentes percepções e diferentes vivências desses alunos, os quais não conheciam o contexto no qual residem, e o tempo comunidade foi o principal fator que levou esses alunos a pesquisar, conhecer sua territorialidade, experiências essas que fazem parte também do meio educacional. Para Massucato e Mayrink (2016),

[...] é a ideia de territorialidade, que significa, resumidamente, o laço afetivo que as pessoas que moram num determinado espaço constroem com ele. Nessa concepção, a identidade das pessoas está diretamente implicada ao território em que elas moram, pois é lá que elas vivem experiências importantes e criam memórias (MASSUCATO; MAYRINK, 2016, Online).

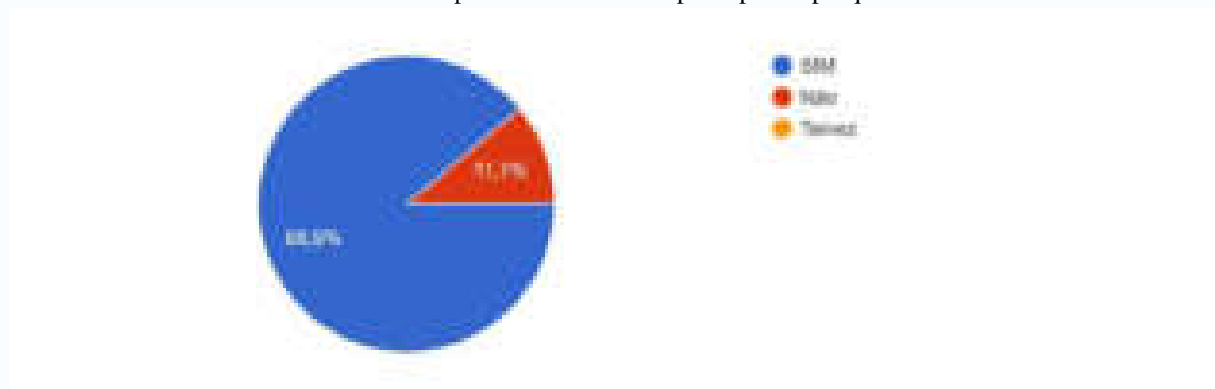
Outra pergunta bastante pertinente que se realizou com os educandos foi a seguinte: *A partir do tempo comunidade proposto pelo curso, qual problema relacionado à "pobreza" você observou?* O tema "pobreza" foi a proposta do curso como fundamento da pesquisa, e através desse tema os graduandos tiveram as mais diversas assimilações no que diz respeito a esse assunto, vejamos a seguir:

- **Educando A:** Na proposta do tempo comunidade, através das minhas observações, pude perceber a falta de manejo apropriado do lixo.
- **Educando B:** A meu ver, presenciei que existe pobreza educacional.
- **Educando C:** Pessoas carentes em relação à casa, alimentação, escola e trabalho, são pessoas necessitadas que precisam de um olhar diferente.
- **Educando D:** Percebi que a pobreza está presente na comunidade de um jeito diferente, porém está lá. Trago por exemplo a pobreza digital.
- **Educando E:** Pobreza no quesito “Educação ambiental”.
- **Educando F:** A carência por saneamento básico, doenças epidêmicas, e o desemprego.
- **Educando G:** O grande desemprego diante do cenário epidêmico.
- **Educando H:** A falta de infraestrutura nas escolas, falta de água, e cuidado com meio ambiente.
- **Educando I:** Falta de acesso à saúde na comunidade.

Através das vivências que nortearam os alunos, podemos presenciar os diversos tipos de pobreza, não somente no quesito financeiro do indivíduo, mas educacional, saneamento básico, pobreza digital, infraestrutura das escolas etc. E esses enfoques construídos através do cotidiano dos alunos também fazem parte da educação; é uma forma de aprendizado. Para Fleith e Alencar (2006), isso é, [...] conhecer os diversos aspectos que têm contribuído para o desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos em sala de aula. Na percepção dos alunos, torna-se então uma meta importante na avaliação das escolas como promotoras da criatividade.

Na primeira pergunta fechada foi levantado o seguinte questionamento: *Essas vivências que você obteve no tempo comunidade futuramente lhe permitirão desenvolver uma pesquisa?* Nove dos alunos responderam o questionário online, oito estão desenvolvendo suas atividades no tempo comunidade e querem continuar com sua pesquisa, dando a entender que futuramente produzirão trabalhos focados no tempo comunidade.

**Gráfico 1-** Tempo comunidade com princípio de pesquisa.



Na segunda pergunta fechada foi questionado aos alunos *se o curso LEDOC/UFERSA tem lhe proporcionado um olhar diferente para a sociedade onde vivem?* Dos nove alunos pesquisados, todos escolheram a opção sim, que através do curso seus posicionamentos e o olhares mudaram, entendendo a grandeza de conhecer o lugar onde vivem, dando-nos a entender que a partir das vivências adquiriram uma postura mais crítica em prol de lutar para recursos para o meio onde vivem. Vejamos o gráfico a seguir:



**Gráfico 2-** Tempo comunidade - como olhar crítico.



Fonte: Autores da pesquisa, 2022.

Na terceira pergunta fechada, destacamos: *Depois dessas vivências construídas a partir das percepções do tempo comunidade, você de alguma forma tentará solucionar o problema observado?* Dos nove graduandos, oito responderam que sim, e apenas um ficou na dúvida respondendo com "talvez", os que responderam sim através dessa proposta tentarão mudar o contexto em que vivem através das pesquisas, trazendo mais visibilidade para suas comunidades. Abreu e Almeida (2008) citam Gatti (2002) que afirma que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9-10).

Enfatizamos que a pesquisa é um dispositivo importante nos curso de licenciatura. Ela permite a construção de conhecimentos próprios relativos ao campo de atuação profissional do licenciado. Por tudo que discutimos no texto, vimos que a pesquisa se faz na LEDOC/UFERSA especialmente por meio da Pedagogia da Alternância.

## PARA NÃO CONCLUIR

Retomando o objetivo deste trabalho, compreendemos que sim a introdução inicial de pesquisas estimuladas pela LEDOC/UFERSA foi eficaz, os alunos pesquisados tiveram uma visão diferente aos anseios de suas comunidades, trazendo apontamentos, perspectivas e propondo soluções para alguns problemas.

Podemos perceber que, na prática, os discentes já estão se construindo pesquisadores, apesar de não terem o conhecimento científico bem formulado por serem iniciantes; seus sentidos e percepções estarão mais atentos no quesito de pesquisa. Em suas práticas de pesquisa trouxeram temas de impacto na sociedade; é essa a importância da pesquisa, observar, mas também propor soluções.

É por meio do tempo comunidade que foi possível este artigo ser escrito, norteado pela importância de se fazer pesquisador; através desse momento, despertamos um ser crítico capaz de pesquisar, trazendo reflexões e questionamentos, impulsionando-nos a resolver problemas. Desse modo, deixamos fluir nossa criatividade, não somente para se tornar bons pesquisadores, mas também bons professores, que analisam suas práticas pedagógicas

tornando um ensino de qualidade. Em meio a isso, esperamos que essas reflexões possam levar a outras pesquisas e propor momentos formativos para os interessados na temática.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. de A.; ALMEIDA, D. D. M. de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **R. Faced**, Salvador, n.14, p.73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <[Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental1](#)>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

FLEITH, de D. de S.; ALENCAR, E. M. L.S de. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade Psicologia em Estudo, vol. 11, núm. 3, diciembre, 2006, pp. 513-521 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil.

GATTI, B. A. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. 1ª.ed. Brasília: Plano, 2002.

GIARNODOLLI, R. L. **Nova perspectiva para a educação rural: Pedagogia da Alternância**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ: 1980.

LEMES, L. K.; BOVO, M. C. OS CAMINHOS DO NOSSO DIA A DIA: A IMPORTÂNCIA DE CONHECER O LUGAR ONDE VIVEMOS. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fecilcam\\_geo\\_artigo\\_lucia\\_korzovei\\_lemes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_geo_artigo_lucia_korzovei_lemes.pdf)>. Acesso em: 26/09/2022. ISBN. 978-85-8015-076-6.

LOMBA, R. M.; CARDOSO, J. P. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO AMAPÁ/ Rural education and pedagogy of the alternation: an analysis of the Family Agricultural Schools of Amapá/ Éducation à la campagne et pédagogie de l'alternance: une analyse des Écoles-Familles Agricoles de l'État de l'Amapá. REVISTA NERA, [S. l.], n. 53, p. 361–384, 2020. DOI: 10.47946/rnera.v0i53.6568. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6568>>. Acesso em: 27 set. 2022.

MARON, N. M. W. Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-19, out. 2014. Disponível em: <[Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA](#)>. Acesso em: 26 de set. de 2022.

MASSUCATO, M.; MAYRINK, E. D. Conhecer a comunidade também faz parte do processo educacional. **Nova escola gestão**, São Paulo, 20 de jun. de 2018. Disponível em: <[Conhecer a comunidade também faz parte do processo educacional](#)>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

TEIXEIRA, E.; S.; BERNARTT, M.; L.; TRINDADE, G.; A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <[Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa\\*](#)>. Acesso em: 24 de set. de 2022.

VICENTINI, D.; VERÁSTEGUI, R. de L. A. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. **Semana da educação**, v. 16, 2015. Disponível em: <[36 A PEDAGOGIA CRÍTICA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE Dayanne Vicentini \(UEL\) dayannevicentini@hotmail.com Rosa de Lo](#)>. Acesso em: 25 de set. de 2022.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO: Prática docente no ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana

Laysa Ágatha Aires Santiago<sup>1</sup>  
Flávia Maiara Lima Fagundes<sup>2</sup>

### RESUMO

O fazer pedagógico é um dos aspectos mais importantes da formação de um licenciando, no qual o componente estágio supervisionado pode ser fundamental neste processo. Dentro do Curso de Licenciatura em Música da UERN existem quatro estágios supervisionados com atuação em contextos distintos, onde destes, o Estágio Supervisionado IV tem por objetivo a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Assim, este trabalho tem por objetivo, apresentar a prática docente no Estágio Supervisionado IV. O campo de atuação escolhido foi o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, nas turmas do 2º ano “C” Matutino, 2º ano “D” e “C” Vespertino do Ensino Médio, na disciplina de Arte. Como fundamentação teórica, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), norteadora de nossa prática pedagógica, onde utilizamos vários autores (SOARES, 2012; SOUZA, 2012; SILVA et al, 2015). Além disto utilizamos Santos (2020) que apresentou concepções acerca do novo ensino médio. O tema central das aulas foi o Rock Nacional, proposição inicial do supervisor de campo do estágio, de modo que a nossa prática culminasse em uma apresentação dos nossos alunos no Festival de Música Brasileira que foi promovido pela escola. Dessa forma, os desafios elencados estão centrados no choque da primeira experiência trabalhando na educação básica no Ensino Médio, bem como na reflexão acerca do planejamento de aulas que proporcionem uma participação ativa dos alunos. Dito isso, enfatizamos mais uma vez a importância do componente Estágio Supervisionado na formação do licenciando, uma vez que, promove um processo de inserção em vários ambientes, e corrobora no desenvolvimento humano e profissional dos estagiários.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Ensino Médio; Educação Básica; Canto Coletivo.

### INTRODUÇÃO

Ao longo do curso nos deparamos com quatro estágios que contemplam vários campos de atuação, no qual dentre esses se encontra o último local referente aos níveis de ensino Fundamental II e Ensino Médio. Dessa forma, é possível ressaltar a importância que as disciplinas de estágio têm para a nossa formação docente, visto que ao ingressar no mercado de trabalho, será necessário ter pelo menos uma base de como funciona cada local/nível de ensino, pois sabemos que na prática cada realidade é única e possui suas particularidades.

Dito isso, para realizar o nosso estágio escolhemos o ensino médio e sabemos que apesar das inúmeras discussões acerca da educação em geral e principalmente o ensino médio, esse tema vem sendo mais discutido apenas no século XXI, “por apresentar um arcabouço legal mais ampliado no país e pelas profundas mudanças econômicas no mundo e, consequentemente, na educação” (SANTOS, 2020, p. 406). Sendo assim, trata-se de um tema recente que necessita de mais estudos sobre este e além disso práticas docentes nesse contexto para que possa ser estabelecido uma relação entre as propostas para esse nível de ensino e a realidade encontrada nas escolas.

Apesar de termos conhecimento da importância de se completar a trajetória de ensino até os níveis superiores, encontramos muitas vezes na prática um abandono do processo educativo para ingressar no mercado de trabalho. Esse processo muitas vezes está diretamente

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: [laysa.santiago1@gmail.com](mailto:laysa.santiago1@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestra e Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: [flaviamaiara@uern.br](mailto:flaviamaiara@uern.br).

ligado às condições de acesso e permanência na escola, que são aspectos que tentam ser sanados e amparados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (SANTOS, 2020). Além disso, o papel do professor como mediador do conhecimento pode possibilitar através de um bom planejamento que o aluno se sinta mais motivado e engajado em participar das atividades educacionais, tendo a escola não apenas como uma obrigação a ser cumprida.

Dessa forma, temos como objetivos do ensino médio:

- a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, *apud* SANTOS, 2020, p. 407).

Sendo assim, o ensino médio apresenta um papel de apresentar uma continuidade dos níveis de ensino anteriores, preparar os alunos para o mercado de trabalho, aprimorar não só os conhecimentos técnicos mas auxiliar na formação pessoal do indivíduo e possibilitar uma compreensão dos assuntos abordados em cada disciplina. Portanto temos como proposição desse nível de ensino uma formação completa do indivíduo, contemplando não só os aspectos técnicos e desvinculados da realidade, mas sim, um direcionamento na formação do indivíduo como um todo, posto que, “um ensino médio preocupado exclusivamente em formar mão de obra para o mercado de trabalho ou preparar alunos para os vestibulares tradicionais ou Enem não é capaz de estabelecer uma relação efetivamente humanizadora e humanizada” (SANTOS, 2020, p. 416).

Partindo para a especificidade da disciplina de artes no ensino médio, é possível perceber alguns norteamentos advindos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, incitando a criação, execução e reflexão dentro do fazer artístico nesse componente curricular (BRASIL, 2018). Para além disso, “contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 193).

Desse modo, faz-se necessário que além de estabelecer uma inter relação entre as diversas linguagens artísticas (música, dança, teatro, artes visuais), promovendo práticas integrativas nos quais os alunos se coloquem diretamente como construtores desse fazer artístico, é necessário promover uma formação holística de mundo, instigando “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (BRASIL, 2018, p. 193).

Para além disso, é necessário existir um diálogo entre a disciplina de Artes e a literatura, proporcionando uma reflexão acerca das práticas híbridas e interdisciplinares, como a arte circense, o cinema e a performance. Posto isso, o grande desafio do educador é se encaixar no currículo proposto e ainda assim promover atividades integrativas que contemplem as variadas formas de manifestações artísticas, visto que infelizmente ainda é reforçado a necessidade da polivalência no ensino de arte, deixando de lado a formação específica de cada professor, o que é ratificado pelos concursos existentes para o exercício da docência na disciplina de Artes.

Trazendo para a nossa especificidade que é o ensino de Música, Santos (2020) retrata que a construção do saber musical não consiste apenas em conhecer os conceitos “técnicos”

da música, como leitura de partitura, compositores europeus ou de locais longe da realidade dos alunos, mas sim, buscar um desenvolvimento afetivo e efetivo dos sujeitos durante o fazer musical. “Assim, é inadiável pensarmos a construção coletiva de currículo escolar no campo da arte (música) e revisitar, no sentido de refletir, os fundamentos epistemológicos que historicamente orientam parte considerável do trabalho pedagógico nos sistemas de ensino” (SANTOS, 2020, p. 419).

Acerca dos aspectos musicais a BNCC retrata que

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196).

Então, é possível perceber que o fazer musical não deve ser construído de forma isolada e desvinculada da realidade dos alunos, deve-se portanto procurar proporcionar uma identificação com essa prática de modo que eles possam ser agentes ativos e não mais passivos no processo de construção desse conhecimento.

Dito isso, escolhemos atuar no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, da cidade de Mossoró - RN, trabalhando como público alvo o ensino médio, visto que na nossa prática anterior tínhamos atuado na educação básica, porém, com crianças. Então achamos por bem complementar a nossa formação estagiando com uma faixa etária nova para nós e que conta com grandes desafios, assim como os demais espaços de atuação.

Para realizar esse trabalho elencamos como objetivo geral: Realizar uma prática docente no Ensino Médio à luz da produção do conhecimento e dos documentos normativos que circundam essa temática; e como objetivos específicos: 1) Realizar fichamentos sobre trabalhos e documentos que norteiam o Ensino Médio; 2) Desenvolver observações, planejamentos e regências no contexto de Ensino Médio; e 3) Refletir acerca dessas práticas de modo que possa contribuir com discussões, diálogos e produções sobre esse tema.

## O CONTEXTO DE ENSINO

Como já citado anteriormente, a escola escolhida para essa prática de estágio foi o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, que é situado na rua Duodécimo Rosado, nº 984, bairro Nova Betânia, no qual conta com os níveis de ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Acerca da estrutura física do prédio ela se subdivide em: 1 sala da Equipe Técnica, 1 área de lazer, 1 laboratório de informática, 1 auditório, 4 banheiros, 1 cozinha, 1 depósito de merenda, 1 sala de música, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala multimídia, 1 biblioteca, e 1 sala de recursos multifuncionais AEE, e acerca da sala de aula são separadas em 2 blocos contemplando cada nível de ensino. Sobre o quadro de funcionários, a escola conta com 79 funcionários efetivos e 9 terceirizados, dentre eles 55 são professores. Os cargos técnico-administrativos são: supervisores, merendeiras, porteiros, auxiliares de serviços gerais (ASG), coordenadores pedagógicos, uma diretora, vigias e assistentes administrativos.

A escola possui mais de mil alunos, e foi possível perceber que a maioria deles são adolescentes e se encontram em um status de vulnerabilidade social, e que apesar da instituição se encontrar em um bairro nobre da cidade, isso não se reflete no público alvo atendido pela escola. Além disso, percebemos que os funcionários como um todo foram bastante receptivos conosco, de forma que facilitou o nosso trabalho lá na escola, eram

extremamente educados e disponibilizaram almoço toda semana para nós que ficamos das 10:30 até às 14:40 na escola.

A sala de música da escola é bastante equipada, tanto com instrumentos musicais, quanto com equipamentos eletrônicos, como caixas de som, mesa de som, cabos, jogos de luz e etc. Ficamos sabendo logo no início do estágio que a aquisição desse material foi promovida por um projeto integrado dos alunos com o professor de Artes/Música.

Realizamos o nosso estágio nas turmas do 2º “C” Matutino e 2º “C” e “D” Vespertino, de modo que pudesse facilitar o nosso planejamento, visto que seriam trabalhados os mesmos conteúdos em ambas as turmas. As turmas possuíam em média 25 alunos com faixa etária de 16 e 17 anos, e ambas as turmas possuíam mais mulheres.

Acerca da participação, os alunos do 2º “C” Matutino, eram participativos e quietos, enquanto que o 2º “D” Vespertino era participativo e agitado e o 2º “C” Vespertino era menos participativo que os demais. Percebemos nas nossas turmas uma grande incidência de alunos da zona rural de Mossoró/RN, visto que um dia que os transportes dessa localidade quebraram, faltaram a maioria dos nossos alunos.

Devido a proposição inicial do professor trabalhar aspectos fora da zona de conforto dos alunos, percebemos que a maioria dos alunos se mostrou tímido no momento inicial da atividade que será relatada posteriormente, mas apesar disso a participação foi satisfatória. Percebemos também alunos da comunidade LGBTQIA+, que eram bem incluídos nas aulas pelos colegas, o que demonstra que não houve (ao nosso olhar) uma discriminação para com eles.

Os desafios encontrados nesse contexto se relacionavam principalmente com a faixa etária dos alunos, pois além de requerer um domínio mais complexo dos conteúdos a serem ministrados, temos o desafio de cativar os jovens para que possam se sentir mais à vontade em participar das atividades propostas, visto que, eles costumam não confiar de início. Além disso, também enfrentamos dificuldades com atividades que demonstraram certa “concorrência” com a nossa aula, tais como relacionamentos, passear e conversar na escola com os amigos, ir ao supermercado ao lado da escola, fazendo com que algumas vezes optassem por não participar da aula. E para finalizar, a escola participa de inúmeros projetos externos, como feira de ciências, apresentações culturais, visitas a outras instituições, dentre outros, o que dificultou de certo modo a execução do nosso planejamento, uma vez que por vezes estávamos na escola e alguns alunos ausentes por estarem inseridos nesses projetos.

Apesar dessas questões e do receio inicial de trabalhar com o novo, nos empenhamos em desenvolver um bom planejamento e regência, para que mesmo com as nossas limitações, pudéssemos fazer a diferença na vida desses jovens.

## A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

A observação se subdividiu em dois dias, no qual observamos as turmas do matutino: 9º ano “A”, 1º ano “C”, 2º ano “A”, 2º ano “C”, 3º ano “B”. 3º ano “C”, e no turno vespertino: 2º ano “C” e 2º ano “D”, uma hora em cada turma para totalizar a nossa carga horária de observação de oito horas.

O planejamento do professor para o primeiro dia consistiu em realizar uma atividade chamada “Quebra-gelo”, que basicamente era uma espécie de *podcast*, no qual o professor ia conversar ao microfone com cada aluno por vez, perguntando seu nome e sua experiência com a música e a utilização do microfone durante a vida do aluno. Foi percebido que a maioria dos alunos que declararam experiência foram pessoas de igreja, que cantam em karaokês ou utilização em apresentações escolares. Outro ponto importante que foi percebido

foi que a maioria das experiências eram de quando os alunos eram crianças, ou seja, foi constatado pelo professor que na infância não temos medo de colocar a cara a tapa, por outro lado, na juventude as pessoas tem medo do que os outros vão pensar, e por isso não se arriscam e não se expõem.

No segundo dia, as aulas foram destinadas para que cada grupo cantasse ao microfone a música que foi definida previamente, e por se tratar dos segundos anos, todo o repertório era do Rock Nacional. Nesse dia, vimos um maior receio por parte dos alunos para participar dessa atividade, visto que a maioria não tinha contato com o microfone e muito menos para cantar. Como alguns alunos não foram apresentar, o professor fez um discurso motivacional sobre resiliência e a capacidade de enfrentar os desafios sem desistir. Essas duas atividades contavam como avaliação, e para aqueles que decidissem não participar, seria feito um seminário para que eles apresentassem também ao microfone.

Alguns alunos se envolveram bem no projeto, decorando a letra da música, cantando sem medo, enquanto outros precisaram ser instigados e incentivados pelo professor para que houvesse a participação efetiva na atividade.

Baseado nessas observações, anotamos as especificidades das turmas que atuamos, o que foi crucial para saber as necessidades de cada uma, conhecimento esse que serviu de base para a elaboração dos planejamentos e para saber qual abordagem pedagógica adotaríamos em cada uma delas.

## A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Durante esse estágio, recebemos um planejamento prévio do professor, no qual foi orientado que a gente realizasse aulas teóricas acerca do tema Rock Nacional e Música de protesto e posteriormente, e que trabalhasse a técnica vocal e passagem de repertório com os alunos escolhidos para representar as turmas no Festival de Música Popular Brasileira que será promovido pela escola no dia 28 de setembro de 2022.

Dessa forma, o professor disponibilizou os sites “Terra” (PEROSSO, 2022), “Toda Matéria” (AIDAR, 2022) e “Universo Retro” (ALVES, 2017), para que os conteúdos ministrados pelos diferentes estagiários que atuaram nas turmas de segundo ano fossem uniformes e relacionados. Esses sites retratavam acerca do surgimento do Rock Nacional, bem como seu desenvolvimento e os principais artistas, composições e eventos realizados na época. Além destes, utilizamos o trabalho de Soares (2012) que retrata a importância do contexto do Rock Nacional para o ensino da história. Sendo assim, o autor afirma que o contexto dos anos 80 é marcado por muitas lutas econômicas, sociais, na saúde, cultura, enfim momentos esses reforçados pelas composições do rock denominadas músicas de protesto.

Para os momentos de prática musical, utilizamos os autores Souza (2012) e Silva *et. al.* (2015), que abordam sobre a importância da preparação vocal e corporal para a execução musical do canto. Desse modo, utilizamos essas duas atividades principais para os momentos de preparo dos grupos escolhidos para a apresentação, por acreditar que a utilização do corpo no momento de cantar auxilia diretamente os aspectos de impostação, colocação vocal, respiração além de proporcionar um maior conforto para cantar e diminuir a possibilidade de obterem prejuízos vocais.

Para além disso, reforçamos a importância das disciplinas de técnica vocal, canto coral I, II e III, Regência I, II e III, bem como os projetos integrados e o projeto de Extensão Vozes da UERN, proporcionadas pela Licenciatura em Música da UERN, que serviram de base para muitos dos conhecimentos empregados durante as práticas de estágio, tais como o repertório de exercícios corporais e vocalizes, além é claro dos conhecimentos prévios das estagiárias



adquiridos em contextos de formação externa à graduação.

Para a descrição da nossa proposta pedagógica utilizaremos as siglas 2CM para o Segundo ano “C” matutino, 2DV para o Segundo ano “D” Vespertino e 2CV para o Segundo ano “C” Vespertino. Dessa forma, a nossa regência se subdividiu em 6 semanas, nas quais em cada uma delas ministramos uma aula em cada turma, totalizando 18 horas/aulas de prática de sala de aula.

No dia 26 de julho realizamos as aulas 1, 2 e 3 que consistiram em auxiliar o professor na condução da apresentação dos alunos ao microfone, no qual cada turma recebeu algumas músicas do Rock nacional para que fosse realizado uma apresentação ao microfone para os colegas de turma. Os grupos foram divididos por meio de sorteio para que os alunos aprendessem a trabalhar coletivamente para desempenhar um bom trabalho, mesmo que não fosse com colegas de sua afinidade. Percebemos que a turma 2CM foi em sua grande maioria afinada, porém tinham receio de soltar a voz, e necessitavam de um trabalho posterior acerca principalmente da postura e dicção. Para a turma 2DV, alguns aspectos estavam mais em evidência, como alunos mais seguros ao cantar, alguns com a letra da música já decorada, porém percebemos que por se tratar de muitas meninas com timbres agudos o repertório escolhido e o uso de *playback* dificultaram a execução das canções, uma vez que, os tons graves não contemplavam os registros vocais dos alunos. E para a turma 2CV, percebemos que os alunos eram mais retraídos tendo uma necessidade de instigar mais a turma, inclusive tivemos que cantar com uma das alunas pois o grupo dela havia faltado e ela disse que sozinha não cantaria.

No dia 02 de agosto ministramos as aulas 4 e 5, apenas para as turmas da tarde, visto que nesse dia seria a aplicação de um simulado de Linguagens e seus códigos, e no momento que seria a aula da turma da manhã no último horário os alunos já haviam sido liberados por terem finalizado a resolução do simulado. Esse dia foi bem interessante pois nos estágios anteriores não havíamos tido a experiência de aplicação de prova escrita, tendo que distribuir, explicar como se daria a resolução da prova, e monitorar os alunos durante a realização. Foi uma ótima experiência, e necessária visto que no momento de atuar na Educação Básica a aplicação de prova é um aspecto sempre presente no dia a dia escolar.

No dia 09 de agosto realizamos as aulas 6 e 7 também apenas com as turmas do vespertino, visto que a turma da manhã não compareceu por se encontrar em uma atividade fora da escola. Nesse dia ministramos uma aula teórica acerca do tema Rock Nacional proposto pelo planejamento do professor supervisor, e contamos com auxílio do recurso didático projetor para o compartilhamento dos slides. Iniciamos a aula desenvolvendo uma dinâmica de apresentação que consistia em falar “Meu nome é ...” juntamente com movimentos de percussão corporal que posteriormente seria repetido por toda a turma, percebemos nesse momento uma participação maior da turma 2DV do que da turma 2CV, visto que a primeira foi mais receptiva a proposição de professores estranhos para eles.

Posteriormente, incitamos a construção de um mapa mental acerca do termo Rock, no qual os alunos iam elencar palavras que os fizessem lembrar desse gênero musical. Surgiram alguns instrumentos utilizados, bandas e cantores, mas também aspectos do contexto histórico como “rebeldia” e “protesto”, e questões de percepções sonoras como “gritaria” e “barulhento”. Baseado nesses aspectos elencados, introduzimos uma breve contextualização do surgimento do gênero Rock, que apesar das crenças que abordam Elvis Presley como pioneiro, na realidade temos a Sister Rosetta Tharpe, como uma das pioneiras do Rock, abordando essa questão através do vídeo do *youtube* “*Didn't It Rain?*” *Live 1964 (Reelin' In The Years Archive)* aspecto esse que despertou curiosidade e espanto por parte dos alunos. Após falar do contexto geral do Rock, abordamos o Rock nacional com aspectos sociais e

políticos da época que foram fundamentais para a inspiração das composições e finalizamos apresentando alguns artistas, músicas e eventos realizados nesse período inicial.

Do dia 16 de agosto em diante realizamos os ensaios de preparação vocal para a apresentação dos alunos escolhidos em um evento promovido pela escola. Nesse dia, nas aulas 8, 9 e 10, priorizamos os aspectos da técnica vocal uma vez que os alunos nunca haviam tido contato com essa questão, no qual acreditavam anteriormente acreditavam que para cantar era necessário apenas soltar a voz.

Trabalhamos exercícios de aquecimento corporal com o auxílio de uma *playlist* de música eletrônica para incentivar o ânimo dos alunos, e relacionar com a prática musical que foi realizada a seguir, percebemos através desse trabalho de percepção que os alunos fizeram instintivamente os exercícios no pulso de cada música. Em seguida realizamos exercícios de respiração para que os alunos possam expandir as suas capacidades de retenção e controle do ar, de modo que ao cantar a música consigam terminar as frases sem cortá-las ao meio. Ainda sobre o trabalho respiratório fizemos um exercício de ativação do tônus muscular do diafragma para finalizar a preparação corporal.

Em seguida fizemos os vocalises *Boca chiusa* e João pequenino realizando o aquecimento vocal para ao final fazer uma passagem do repertório e mapear as necessidades de cada turma. Detectamos questões de afinação, dicção, pronúncia, equalização de volume entre os alunos e padronizar a condução melódica principalmente nos finais de frase, deixando um pouco de lado as particularidades de cada voz, como melismas por exemplo, de modo que pudéssemos nos encontros posteriores e no tempo que tínhamos trabalhar para corrigir essas questões.

No dia 23 de agosto, conduzimos as aulas 11, 12 e 13, no qual seguimos o mesmo protocolo da aula anterior iniciando com a preparação vocal e corporal para posteriormente passar para o repertório. Nesse dia, nos dedicamos mais aos aspectos das músicas onde o 2CM e o 2CV cantaram a música “Primeiros erros - Capital inicial”, e o 2DV cantou a música “Exagerado - Cazuza”. Dessa forma, trabalhamos a equalização do volume, padronização do início e terminação das frases, uníssono e na turma matutina um aluno cantou oitavado por possuir um timbre muito grave em relação aos demais alunos, afinação através de exercícios como sustentação das notas que dávamos de referência, de modo que coletivamente fosse trabalhado essa questão para que os alunos não se sentissem constrangidos caso trabalhássemos apenas com que apresentou essa dificuldade e por fim, postura e respiração. Para a realização dessa condução, decidimos utilizar o violão e o *cajon* de modo que pudéssemos definir os tons de acordo com a realidade vocal de cada grupo, visto que percebemos que a utilização dos *playbacks* nos tons originais que era a proposição inicial do professor supervisor, não contemplava a tessitura vocal de todos os alunos.

No dia 30 de agosto, fizemos apenas a aula 14 com a turma matutina, pois as turmas vespertinas tiveram um problema com o transporte escolar e não puderam comparecer ao ensaio, além disso, esse seria o dia da professora da disciplina realizar a visita na turma do 2DV o que não foi possível por essa questão. Nesse dia trabalhamos com a primeira turma aspectos da performance, afinação e energia.

No dia 06 de setembro realizamos as últimas aulas 15, 16 e 17 no qual optamos por realizar ensaios gerais para a apresentação a ser realizada no auditório para toda a escola. Desse modo, na turma do 2CM realizamos uma breve preparação para termos um maior enfoque no trabalho de repertório. Por eles terem aprendido a letra da música conseguimos finalizar os ajustes de afinação e equalização das vozes que foi o principal desafio encontrado nessa turma, de modo que conseguíssemos atingir os objetivos elencados para essa prática pedagógica.

Nas turmas da tarde desenvolvemos um ensaio diferente do proposto até então pois juntamos as nossas duas turmas vespertinas e a turma do 2º ano “A” (a pedido do professor) das 13 horas até às 14:40 horas para que pudéssemos realizar a preparação vocal e corporal de forma conjunta e ter mais tempo para trabalhar os ajustes finais do repertório. A primeira turma a cantar foi o 2AV que havia ficado sob a responsabilidade de outros estagiários cantando a música “Como eu quero - Kid Abelha” no qual foi possível perceber que estabeleceram uma dinâmica diferente da nossa pois alguns alunos cantavam em dupla em certos momentos e até mesmo sozinhos, descaracterizando o objetivo da atividade que seria um canto coletivo, pois cantaram juntos apenas no refrão, o que causou certos questionamentos por parte das outras turmas mas que foram sanados com a alegação de que cada professor conduz da sua maneira, e como não estávamos à frente dessa turma não iríamos intervir, apesar disso, os alunos ouviram nossas sugestões acerca dos aspectos musicais que observamos.

Nas nossas turmas 2DV e 2CV percebemos uma evolução e sensação de dever cumprido, pois com o passar dos ensaios conseguimos sanar os aspectos elencados na observação e no ensaio diagnóstico, de forma que eles saíram do ensaio geral satisfeitos com seu desempenho e se sentindo musicalmente preparados para participar do Festival de Música Brasileira que haverá na escola.

Como dificuldades, podemos apontar a questão dos imprevistos como eventos externos que causavam atrasos dos alunos, ou até mesmo a ausência; a questão do falta do transporte escolar em um dia da regência, e uma aluna do turno matutino que precisava sair sempre 20 minutos antes do fim da aula para conseguir pegar o ônibus a tempo, o que complicou um pouco a participação dela, mas que ao final conseguiu cantar bem a sua música juntamente com os colegas. Apesar dessas questões e receios quanto a esse contexto, conseguimos realizar o nosso estágio tendo resultados positivos proporcionando uma aprendizagem para os alunos mas principalmente para nós estagiárias.

## AVALIAÇÃO

De início atuar no contexto do Ensino Médio me causou um pouco de receio, pois além de nunca ter trabalhado nesse nível de ensino, nunca tinha trabalhado com a faixa etária dos adolescentes o que me causou um pouco de espanto por não saber inicialmente como motivar e engajar esses alunos a participar das atividades. Além disso, receber um planejamento prévio por um lado auxiliou o desenvolvimento das aulas, pois tínhamos que pensar apenas como conduzir as aulas, visto que os conteúdos e propostas avaliativas já haviam sido estipuladas previamente. Por outro lado não tivemos tanta autonomia como nos estágios anteriores mas que serviu de aprendizagem porque na educação básica existe o currículo a ser cumprido e vamos nos deparar com essa realidade no mercado de trabalho.

Foi percebido que apesar dos alunos terem participado consideravelmente durante a aula teórica, foi notório que se engajaram muito mais durante as atividades de prática musical, talvez por terem uma visão negativa pré estabelecida sobre as aulas mais tradicionais em sala de aula. Dentre todas as turmas, a turma do 2DV foi a mais participativa, interagindo e questionando durante as aulas, e também se destacaram quanto aos aspectos musicais por terem formado um grupo composto por pessoas que já tinham experiência com canto. Acerca dos aprendizados dos alunos vimos a evolução das turmas desde a primeira aula até a última, de modo que conseguiram atingir os objetivos estipulados e se sentirem confiantes para cantar na apresentação.

Sobre a minha atuação, acredito que apesar dos receios acerca do contexto de ensino,

consegui me preparar e estudar para realizar esse estágio, e o fato de ter uma dupla trabalhando comigo foi fundamental pois nós nos completamos academicamente e profissionalmente pois temos bagagens distintas e habilidades diversas, o que ocasionou que o nosso estágio ficasse mais completo. Tenho consciência que a parte da aula teórica não é o meu ponto forte mas me esforcei para não deixar o nervosismo me abalar e acredito que consegui me sair bem, diferentemente das aulas práticas pois tenho alguns cursos e vivências com preparação de canto em grupo, o que facilitou a minha prática nessa segunda etapa das regências.

## CONCLUSÃO

O estágio supervisionado possui uma grande importância para a formação do licenciando, pois a partir dele é possível adquirir experiências em diferentes contextos de ensino, proporcionando uma base para o fazer docente futuro no mercado de trabalho. Dessa forma, podemos estabelecer o estágio IV como o mais desafiante, pois dentre os demais é o único contexto no qual não tinha atuado previamente.

O Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana que foi escolhido como local de atuação desse estágio, facilitou a nossa atuação pois além de existir inúmeras turmas nas quais poderíamos nos inserir, a escola conta com uma estrutura muito boa, com auditório, sala de música, instrumentos musicais e equipamento de som.

A observação das aulas foi crucial para entendermos as dinâmicas de sala de aula propostas pelo professor supervisor e para que fosse possível detectar as especificidades de cada turma e inserir esses aspectos no nosso planejamento. Porém, como já foi dito anteriormente no momento do estágio nós executamos um projeto que já estava em andamento e foi elaborado pelo professor de artes da escola. Mesmo assim, ficamos abertos para definir a metodologia de aula a ser aplicada, bem como a forma de conduzir os ensaios e preparações vocais dos quartetos.

Acerca das aulas ministradas foi possível perceber a evolução tanto por parte dos alunos na questão de participação e aprendizagem, quanto por nossa parte, por nos sentirmos mais seguras na atuação com o passar das semanas, estabelecendo um processo de confiança para com os alunos. A maior dificuldade encontrada foi na verdade em relação às demandas externas, tanto por parte da faculdade com a escrita da monografia e as outras disciplinas, quanto trabalho e demandas pessoais, mas apesar dos desafios o nosso desempenho foi satisfatório o que pode ser confirmado pelo nosso supervisor de estágio.

Ao final desse estágio, podemos dizer que sem essa vivência proporcionada pelas disciplinas de estágio supervisionado, sairíamos da graduação “no escuro” sem ter nenhuma noção do que encontraremos no mercado de trabalho. Dito isso, apesar da sobrecarga essa disciplina é fundamental para a nossa formação docente e do ser humano.

## REFERÊNCIAS

AIDAR, L. Rock: a origem e história do Rock and Roll. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/rock-origem-e-historia/>. Acesso em 07 set de 2022.

ALVES, D. O auge do Rock nacional durante a década de 80. **Universo**, 2017. Disponível em: <https://universoretro.com.br/o-auge-do-rock-nacional-durante-a-decada-de-1980/>. Acesso em: 07 set de 2022.

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

SANTOS, M. **Educação musical escolar e ensino médio:** configuração e desafios para a construção democrática da escola. Revista da Abem, v. 28, p. 405-425, 2020.

SILVA, Evaldo Pereira da; SOUSA, Simone Santos; SANTOS, Quésia de Carvalho dos. A voz do corpo: consciência corporal e canto coral. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2015. **Abem**.

SOARES, Cleber Sigals. **Rock nacional, anos 80 e ensino de história: a redemocratização do Brasil em estado violência**. 2021. 61 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUSA, Simone Santos. Vivências corporais no canto coral. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 12. 2012, João Pessoa.

Reelinin The Years. **Sister Rosetta Tharpe- "Didn't It Rain?" Live 1964 (Reelin' In The Years Archive)**. YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9a49oFalZE&t=151s> . Acesso em 07 de Set de 2022.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O conhecimento como forma de combate ao abuso sexual infantil

Jordânia Naiara dos Santos Lima<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo resulta de uma experiência de estágio supervisionado na cidade de Rio Tinto-PB<sup>2</sup> na Escola Municipal de Ensino Fundamental Herman Lundgren, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, na qual foi ministrada uma aula com a temática Identidades e culturas, que abrange as relações de gênero e sexualidade na educação e educação das relações Étnico-Raciais em Maio, mês do combate ao Abuso e Exploração Sexual Infantojuvenil com o objetivo de levar o conhecimento para as crianças sobre como se defender diante de situações abusivas. Um grande motivador para o desenvolvimento dessa aula foi o Projeto Faça Bonito, que é uma campanha coletiva e voluntária que luta pelos direitos das crianças e adolescentes e que foi criada para levar o conhecimento e conscientização para a sociedade. A ministração dessa aula com um tema ainda considerado delicado por parte da sociedade foi de grande importância na experiência de estágio, pois foi aplicada em uma turma de crianças com idade entre 8 e 9 anos, e foi possível desenvolver a aula de forma lúdica e presenciar as reações das crianças diante do assunto. O objetivo principal deste artigo é mostrar a importância das crianças terem contato com o assunto desde os anos iniciais do ensino fundamental, sendo tratado de forma adequada e responsável. A forma que o educador lida com esse assunto é extremamente importante para que o processo educacional tenha qualidade. Para esses momentos foram utilizados vídeos infantis relacionados ao tema, música, contação de história e atividades de colagem. Foi possível concluir que a experiência em sala durante a formação é muito válida principalmente com temáticas tão importantes e delicadas, e também sentir o cotidiano escolar e suas dificuldades.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Pedagogia. Educação sexual. Abuso infantojuvenil.

### INTRODUÇÃO

Michael Young (2007) em seu texto intitulado Para que servem as escolas?, nos apresenta a diferença entre o conhecimento poderoso, que traz novas formas de se pensar a respeito do mundo, e o conhecimento dos poderosos que é definido por quem detém o conhecimento, assim como, também, a importância em saber diferenciar esses tipos de conhecimento.

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. (YOUNG, 2007. pág. 1293)

O autor traz questionamentos sobre a educação e o tipo de conhecimento oferecido nas escolas, e que ensinam aquilo que não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar além de suas circunstâncias locais e particulares.

A minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia-UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC). E-mail: josalvatoreee@gmail.com

<sup>2</sup> Cidade localizada a 59,5km da capital do estado da Paraíba, João Pessoa.

trabalho. (YOUNG, 2007. pág. 1294)

Desde o nascimento até a morte do indivíduo a sexualidade está presente, desde bebê se aprende sobre sexualidade seja pelo relacionamento afetivo estabelecido por outro indivíduo ou ao observar o outro. Sexualidade é muito mais que relações sexuais, e isso deve ser entendido pelos profissionais da educação para tratar com os alunos da forma correta, sem achar desconfortável a temática no ambiente escolar, visto que faz parte da natureza do ser vivo.

Ignorar a temática dentro da escola, ou dentro de casa não impede o acesso à informação por meios virtuais, revistas, produções audiovisuais pornográficas, que por muitas vezes podem ser equivocados o entendimento e a prática, com preconceitos e imprecisões.

A Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), registrou um total de 7.447 denúncias de estupro no Brasil nos cinco primeiros meses de 2022. Das vítimas, 5.881 são crianças ou adolescentes — quase 79% das denúncias. (GOV, 2022)

Uma parcela da sociedade acredita que a educação sexual é responsabilidade exclusiva da família, entrando em conflito com os dados de abusos sexuais que ocorrem dentro de casa, por pessoas próximas como familiares da vítima, e o tabu sobre o diálogo a respeito do tema na educação familiar, por confundirem orientação com erotização. A criança que não conhece seu corpo, não entende os limites que deve impor se torna mais frágil, por vezes não entende o que está acontecendo, se sente desconfortável com a situação mas não percebe que aquilo está errado, principalmente quando o adulto é familiar.

A estimativa é de que a cada hora, quatro crianças e adolescentes sofrem violência sexual no país. A maior parte dos casos de abuso registrados ocorrem dentro de casa e o agressor é alguém próximo, por isso, Márcia chama atenção para quando a criança muda de comportamento com uma pessoa específica. "As vezes ela não quer mais ver uma pessoa específica, ou não quer falar com alguém". A ginecologista lembra que em casos de abuso é comum que o agressor use de artifícios psicológicos para enganar a criança e fazer com que ela não conte o que está acontecendo. "As vítimas podem ser manipuladas psicologicamente, porque assim elas não percebem que estão sendo abusadas. O abusador também costuma fazer ameaças ou usar presentes. Então é importante orientar as crianças de que não pode ter segredo", ressalta. (CORREIO BRAZILIENSE, 2022)

Assim sendo, a escola é um ambiente conveniente para trabalhar questões de sexualidade, ensinar as crianças como se defender de abusos, e levar o conhecimento sobre seu corpo adequadamente a cada idade.

É de conhecimento geral da população que, no final de 1997, o MEC oficializou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, consoantes com a LDB n.9.394/96, consideram que a orientação sexual (termo do qual eu discordo) é um tema social e urgente, que precisa ser contemplado no curricular do ensino fundamental. Essa exigência pode, sem dúvida, dar nova força a história da Educação Sexual, que vem registrando um crescimento do interesse das escolas por educar sexualmente seus alunos, a partir do final da década de 80, mais especificamente, início da década de 90. (FIGUEIRÓ, 1998, p. 123)

Mader e Behrens (2015) apontam que há um grande desafio que é enfrentado por educadores na busca da superação do pensamento conservador, buscando construir novas

metodologias que prepare um “cidadão sensível, intuitivo, feliz e que seja competente para contribuir na reconstrução da sociedade” (BEHRENS, 2011, P. 15). A educação vive um momento de ruptura entre a dimensão conservadora e fragmentada e a que busca a produção de conhecimento, com características inovadoras.

A proposta desse paradigma é buscar a natureza do aprendizado, e não apenas métodos de instrução, já que aprendizado não se resume apenas a escolas, professores, alfabetização, notas, resultados, mas sim ao processo para vencer cada passo, cada evolução que o cérebro desempenha desde que nascemos, pois”o aprendizado aciona a mente do indivíduo. qualquer outra coisa é mera escolarização. (MADER e BEHRENS, 2015 apud FERGUSON, 1992, p. 273)

Baseado no que foi exposto, esse artigo é resultado de uma experiência de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, realizado na cidade de Rio Tinto-PB na Escola Municipal de Ensino Fundamental Herman Lundgren, em uma turma de 3º ano com alunos de 8 e 9 anos. Posto isto, o objetivo é mostrar a importância das crianças terem contato com o assunto desde os anos iniciais do ensino fundamental, sendo tratado de forma adequada e responsável.

## **PLANEJAMENTO DA AULA**

A aula foi pensada para o dia 12 de maio, foi proposto para a professora o tema “Toda criança precisa saber que não pode ser tocada de forma inapropriada.” Para isso, busquei oferecer uma aula participativa voltada para o lúdico, com vídeos, música, colagem e contação de história. Após elaborar o plano de aula, enviei para a professora para que ela pudesse analisar o que estava propondo, e ela aprovou toda a aula.

A professora entendeu que é um tema necessário de tratar com as crianças, pois elas precisam saber que não pode ser tocada de forma inapropriada, não precisa receber “carinhos” que as deixa desconfortáveis, e que em situações que ela se sinta mal tenha a segurança de contar para um adulto, busquei oferecer uma aula lúdica e dialogada com os alunos a respeito do tema, buscando aproveitar ao máximo conhecimentos que eles traziam para a aula, utilizamos trajes mais confortáveis e coloridos, luva pedagógica ilustrativa para utilizar junto com a música, uma história fictícia infantil e vídeos com desenhos enfatizando as diferenças sem fugir da temática principal.

## **REGÊNCIA DA AULA**

Nos sentamos todos em círculo na sala para que se tivesse uma aproximação e sensação de igualdade de todos, pedimos a ajuda deles para organizar as carteiras. A aula foi dividida em quatro momentos, no primeiro momento iniciei um diálogo com os alunos a respeito do assunto, para entender o que eles já tinham de conhecimentos para utilizá-los nos próximos momentos e buscar uma aproximação deles.

No segundo momento contei a historinha da Ritoca junto com o livro ilustrado, uma coelhinha muito esperta que foi muito corajosa e escapou de uma enrascada. Na história fictícia, a coelhinha passou por uma situação de abuso sexual, mas rapidamente ela entendeu que estava acontecendo coisas erradas e conseguiu sair na situação contando para todo mundo o que estava acontecendo. Após a historinha iniciei um diálogo com os alunos sobre os momentos da história para que eles entendam que pode ter um diálogo com um adulto de confiança sobre situações que as deixam desconfortáveis, mesmo que alguém tenha lhe falado



que não deveria contar para ninguém, que não deve sair sem os pais saberem, nem ir com pessoas desconhecidas, assim como também não pode mentir para os pais, pois mentiras podem colocar eles em perigo.

No segundo momento, cantamos a música Nisso e Naquilo com a luva musical, que busca enfatizar as partes do corpo deles que não podem ser tocadas sem a permissão.

Várias partes o meu corpo tem  
Cabeça, boca, pé e pernas também  
Algumas partes ficam bem escondidinhas  
E uma delas fica embaixo da minha barriguinha

Nelas ninguém pode tocar não  
Se não tiver a minha permissão  
Se desobedecer e nelas tocar  
Eu vou correndo pra mamãe contar  
Se não resolver eu tenho que pensar  
Quem é a pessoa que pode me ajudar  
Titia, vovó, professor, um irmão  
Um deles terão solução

[Refrão]

Nisso e naquilo ninguém pode mexer  
Nisso e naquilo eu tenho que proteger  
Nisso e naquilo ninguém pode tocar não  
Porque eu sou corajoso e não aceito não

Já no terceiro momento utilizamos vídeos da campanha Defenda-se disponível no Youtube que é uma realização do Centro de Defesa, Lumen Comunicação e Diretoria de Comunicação e Marketing do Grupo Marista, em parceria com a Fundação de Ação Social de Curitiba. Composta por uma série de seis vídeos, voltados para a autoproteção de crianças e adolescentes de 5 a 11 anos. A campanha é baseada nos conceitos da "Versão Amigável", que não foca a violência em si, mas a proteção e a defesa. Os vídeos foram pensados de modo que a criança tenha condições de se defender da violência sexual, por meio de ações simples, como, por exemplo, não se expor na internet e não aceitar caronas de estranhos.

Utilizamos quatro vídeos, o vídeo 9 Carinhos: Identifique quais carinhos são bons e quais são abusivos: todas crianças têm direito de serem amadas e receberem afeto das pessoas com quem convivem, mas é importante que elas aprendam a distinguir quais são as expressões de carinho que são saudáveis e quais são abusivas. O vídeo 11 Sentimentos: Contribui para que as crianças aprendam a estabelecer limites nas relações com outras crianças e com adultos, identificando toques que são legais de receber e aqueles que causam qualquer tipo de sentimento ruim. Também empodera meninos e meninas a denunciarem situações de violação de direitos. Vídeo 12 Conheça seu corpo, cuide da sua privacidade: Tem coisas que as crianças podem fazer em público, mas têm outras que ninguém precisa ver. E o vídeo 14 Autodefesa e segurança online: Tem o objetivo de mostrar os perigos da internet para as crianças, o que elas podem e o que não podem fazer.

Tivemos um problema com o datashow da escola, então tivemos que reproduzir os vídeos na tela do notebook mesmo e utilizar uma caixinha de som, o que também funcionou, pois como estavam próximos conseguimos organizar a turma de forma que todos pudessem assistir.

Após a apresentação de cada vídeo fizemos perguntas aos alunos sobre o vídeo, o que chamou mais atenção deles, o que eles não sabiam que aprendeu no vídeo, etc. Durante as

perguntas foi possível perceber que eles observaram além do conteúdo, as observações eram diferentes para cada aluno, as observações mais comuns foram a respeito da aparência dos personagens, pois havia personagem, com surdez, uma intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), cadeirante, ruivo, negro, loira, indígena, com vitiligo, e oriental. Aproveitei esses comentários deles para falar a respeito das diferenças, que não deve tratar mal o coleguinha só por que é diferente, falamos sobre a língua de sinais, sobre a deficiência física que não faz o coleguinha inferior, e também sobre o indígena, falamos a respeito dos índios que habitam a cidade, que diferente do que tem nos livros, que muitos índios hoje estão na cidade convivendo com eles, que não moram mais em ocas, e que a cidade de Rio Tinto tem muitas aldeias, nesse momento muitas crianças começaram a falar que conhecia alguém que falava que era índio mas não parecia, que eles não sabiam que ali tinham muitas aldeias por que só viam casas.

O quarto momento aconteceu na volta do intervalo, relembramos algumas coisas que tínhamos aprendido na aula, como por exemplo, as partes do corpo que não podem ser tocadas sem a permissão. Iniciamos a atividade do Semáforo do toque, é uma forma descontraída de ensinar as crianças sobre partes de seu corpo onde elas podem e não podem ser tocadas por pessoas estranhas a ela, de acordo com as cores do semáforo do nosso dia a dia. Os pontos verdes significam onde ela pode ser tocada; nos amarelos, precisa ter atenção; e nos vermelhos, está proibido o toque. A atividade envolvia colagem e pintura, deveriam colar as bolinhas de acordo com que eles tinham aprendido sobre as partes do corpo, pintar se eles desejassem, e responder os lugares que a Ritoca foi tocada.

A professora esteve presente todo o tempo, observando todo o processo, segundo ela a aula foi muito boa para os alunos, teve muito aprendizado, os alunos estavam bastante atentos a cada momento da aula, o material escolhido foi muito cuidadoso. Por fim ela pediu para que disponibilizasse os vídeos para ela, e uma luva se possível, e deixei a luva para ela como forma de agradecimento. Os alunos comentaram que gostaram muito da aula, que gostaram dos vídeos e da historinha. Ao longo da aula eles dispensaram as cadeiras e sentaram no chão para assistir os vídeos mais de perto.

## **EXPERIÊNCIA AO MINISTRAR A AULA**

Para mim a experiência do estágio foi muito rica em todos os aspectos, e principalmente, pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, e também pude observar o cotidiano escolar.

Os alunos da turma na qual vivi a experiência de estágio é uma turma muito receptiva, carinhosa, curiosa, gostam de dialogar, são muito ativos, apreciam aulas diferenciadas, pois eles participam mais, principalmente quando envolve assuntos que eles já tem algum conhecimento a respeito.

Avalio que meu desempenho foi muito bom considerando que nunca havia ministrado uma aula, acredito que consegui passar adiante os conhecimentos que eu tinha sobre os assuntos para os alunos de uma forma que eles conseguiram compreender, também aprendi muito com eles, busquei estar sempre em diálogo com eles os fazendo refletir sobre os assuntos e os questionando sempre. Estudei bastante para que pudesse ofertar uma aula recheada de novos conhecimentos sem ignorar os conhecimentos que eles já tinham. E com isso pude concluir que é possível oferecer aulas que considere o aluno como um ser humano crítico e criativo desde a infância, que ele não é um depósito no qual o professor vá apenas depositar os conhecimentos como uma verdade absoluta, e que dá para oferecer uma aula muito interessante e rica para eles usando poucos recursos e o básico da tecnologia.

## CONCLUSÃO

Foi ofertada para os alunos uma aula diferenciada considerando o aluno como um sujeito ativo da sua própria educação, criativo, participativo e crítico, que é capaz de ler o mundo com a sua própria visão e vivência uma relação dialógica com o professor, tornando a sala de aula um espaço de diálogo, e de promoção de transformação social instigando os alunos a questionarem e aprofundar seu conhecimento.

Durante a ministração a apresentação dos vídeos o plano inicial era utilizar o projetor da escola, mas não foi possível, então reunimos as crianças no chão e apresentamos no notebook mesmo. Ao finalizar a apresentação dos vídeos foram levantados alguns questionamentos pelos alunos a respeito de características dos personagens, pois a campanha tem personagens diversos, negro, branco, indígena, estrangeiro, surdo, cadeirante, etc., nesse momento foi preciso ter uma sensibilidade de tratar também esse assunto com eles, sobre o respeito às diferenças, explicar sobre a Libras, que ter uma deficiência não deve distanciar as pessoas, sobre os indígenas que tem na cidade. Além do que foi planejado foi preciso inserir esses assuntos nesse momento que foi muito propício, então foi possível concluir que não dá pra seguir um roteiro se o objetivo for uma aula participativa, tem que estar pronto para as possíveis ramificações.

Foi possível concluir que o estágio foi uma experiência muito válida para a formação, na qual tive a experiência de que é possível tratar de um assunto importante e delicado de forma divertida com as crianças, e que elas trazem para aula histórias e questionamentos de grande relevância quando é aberto o diálogo, quando se sentem em um ambiente seguro. Apesar de ter planejado a aula, foi possível perceber que o cotidiano escolar é cheio de surpresas e que nem sempre conseguimos pôr em prática tudo aquilo que planejamos, assim como, também pudemos ver que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma, então devemos estar preparados para enfrentar essas barreiras e oferecer um ensino com equidade. Com criatividade e poucos recursos é possível oferecer uma aula divertida, lúdica que as crianças possam aprender se divertindo, com contações de histórias, vídeos de desenhos, as ferramentas digitais abrem uma porta grande para novas experiências na sala de aula para adquirir o Conhecimento Poderoso e ser autônomo.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma educacional emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 4 ed., Vozes, 2011.

CORREIO BRAZILIENSE. **Brasil registrou 4 mil denúncias de abuso sexual contra menores em 2022**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5008797-brasil-registrou-4-mil-denuncias-de-abuso-sexual-contra-menores-em-2022.html> Acesso em: 10 Set 2022

FIGUERÓ, Mary Neide Damico. **Revido A História Da Educação Sexual No Brasil: Ponto De Partida Para Construção De Um Novo Rumo**. Nuances: estudos sobre educação, Londrina, v. 4, n. 4, p.123-133, set. 1998. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/84>. Acesso em: 10 Set. 2022.

GOV.COM. **Crianças e adolescentes são 79% das vítimas em denúncias de estupro**

**registradas no Disque 100.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/junho/criancas-e-adolescentes-sao-79-das-vitimas-em-denuncias-de-estupro-registradas-no-disque-100> acesso em 25 set. de 2022

**GRUPO VAMOS. Faça Bonito:** Projeto conta o abuso e exploração sexual infantojuvenil. disponível em ><https://grupovamos.com.br/blog/institucional/faca-bonito-projeto-contra-o-abuso-e-exploracao-sexual-infantojuvenil/>< acesso em 30 Mai. 2022

MADER, Maria Paula Mansur. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Os paradigmas educacionais na prática pedagógica.**

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

**GRUPO MARISTA. Defenda-se! (9): Carinhos.** Youtube, 25 de set. de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vjwSPkguQxc>>. Acesso em: 02 de Jun 2022.

**GRUPO MARISTA. Defenda-se! (11): Sentimentos.** Youtube, 25 de set. de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g>>. Acesso em: 02 de Jun 2022.

**GRUPO MARISTA. Defenda-se! (12): Conheça O Seu Corpo, Cuide Da Sua Privacidade.** Youtube, 25 de set. de 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_LW3zMWT0A0](https://www.youtube.com/watch?v=_LW3zMWT0A0)>. Acesso em: 02 de Jun 2022.

**GRUPO MARISTA. Defenda-se! 14 - Autodefesa e Segurança Online.** Youtube, 6 de mai. de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X9poL-cioTk&t=25s>>. Acesso em: 02 de Jun 2022.

## DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À REALIDADE DA SALA DE AULA: Relatos e reflexões da prática de ensino supervisionado na EJA

Marcelo Lucas Monteiro do Nascimento<sup>1</sup>  
Rodrigo Marques Brito Barbosa<sup>2</sup>  
Janaina Silva Alves<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho é delimitado a partir do relato e das reflexões de duas aulas ministradas durante o estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Letras (UERN), no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, tentaremos entender e responder de que maneira a metodologia e a execução dessas aulas se adaptam ao quadro da formação docente, dada a contextualização das políticas de educação sobre o perfil dos alunos da EJA. Por isso, objetivamos apreciar, relatar e refletir sobre as aulas “Oficina de combate à *fake news*” e “Introdução à interpretação”. As aulas foram realizadas na instituição Professor Alfredo Simonetti, que tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no Bairro Santo Antônio - município de Mossoró-RN. Juntamente ao relato dos trâmites, métodos e experiências vividas na posição de professor estagiário, almejamos trazer reflexões dos fatos e da sua relação com a formação docente a partir das políticas públicas e dos documentos que norteiam o fazer pedagógico. Dentro das intenções atribuídas a este trabalho, partimos da modalidade de pesquisa qualitativa, bibliográfica e etnográfica, haja vista que traremos algumas práticas docentes que foram desenvolvidas por meio das socializações dentro de sala de aula. Para isso, em nossas discussões, dialogaremos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); com os estudos de Miguel Arroyo (2001), mediante as suas proposições no trabalho *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão*; e da concepção de educação libertadora de Paulo Freire (2013), ao legitimar o diálogo e a interação como princípios para garantir a autonomia do aluno e o direito à educação básica. Com isso, aspiramos que as ideias aqui elaboradas dialoguem com as instâncias educacionais à medida que a formação docente deva se fazer cada vez mais sedimentar e inclusiva. Assim, o nosso trabalho tentará não só desempenhar o papel informativo da realidade experienciada, mas promover novos e possíveis olhares sobre a sala de aula, principalmente, na atuação docente da Educação de Jovens e Adultos para o preparo dos professores e o enquadramento dessa realidade nos currículos, que funcionam como documentos norteadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio supervisionado; Prática docente; EJA; Ensino médio.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho surge com a intenção de compartilhar os relatos vivenciados durante o estágio obrigatório no curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, que ocorreu nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em duas turmas de Ensino Médio, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti (CEJA, MOSSORÓ-RN). Além disso, busca-se também fazer provocações, questionamentos e reflexões sobre tais práticas. Assim, o nosso trabalho tentará não só desempenhar o papel informativo da realidade experienciada, mas promover novos possíveis olhares sobre a sala de aula, principalmente, na atuação docente na Educação de Jovens e Adultos para o preparo dos

<sup>1</sup> Graduando em Letras Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: marceloprofissional098@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Letras Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: rmbb0202@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras – Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Mestre em Letras – PPGL/UERN, Licenciada em Letras, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Nova Cruz. E-mail: silvajana31@gmail.com.

professores e o enquadramento dessa realidade nos currículos que funcionam como documentos norteadores.

Sabe-se que a EJA é uma política pública de universalização da educação básica e por isso ela tem uma proposta de acesso aos que foram excluídos dos processos educativos na faixa etária considerada regular. É necessário que esta modalidade de ensino, enquanto ação educativa para os menos favorecidos, seja tratada com o padrão de qualidade, tendo o mesmo objetivo das demais ofertas, de forma pública, gratuita, igualitária e universal.

Para tanto, faz-se necessário que essa prática da EJA seja assumida com muita responsabilidade, levando em consideração as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos, pontuando como estes produzem os sentidos e, conseqüentemente, o conhecimento – seja na forma de produzir suas lógicas, suas estratégias e suas táticas de resolver situações e enfrentar desafios –, assim como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar. Assim, os sujeitos aprendentes poderão interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos e constantes aprendizados.

Além disso, é de suma importância investigar, também, o papel do sujeito professor da EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas, que são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico.

É relevante ressaltar que para que tenhamos professores e professoras aptos para o processo pedagógico da EJA, tem-se que partir de uma preocupação dos cursos de formação de professores em fomentar, em suas grades curriculares, discussões acerca de outras modalidades de ensino que, ainda, não estão contempladas nos currículos dos cursos de licenciaturas.

É mister, ainda, trazer essa discussão para dentro das universidades e fomentar mais reflexões; uma vez que a EJA já é uma realidade nas escolas brasileiras. Sendo assim, este trabalho se descortina diante dessa temática, mas não apenas traz reflexões sobre a importância dessa maior visibilidade da modalidade da EJA, como também apresenta um momento de estágio realizado em duas turmas desta modalidade.

Em cada seção apresentada abaixo, pontuam-se questões relevantes acerca da licenciatura e da EJA, como também acerca do diálogo entre teoria e prática docente, tanto exigida nos currículos de licenciatura e, principalmente, em cursos de formação de professores. Para que esse diálogo se tornasse mais fluído e possível, foi necessário partir duas aulas ministradas durante o estágio – momento exigido nos cursos de licenciatura.

Assim, as aulas ministradas foram ferramentas importantes para pensarmos e refletirmos sobre a necessidade e importância de cuidar da educação dos jovens e adultos fora de faixa etária e que não puderam ingressar na educação básica regular – foco de nossa discussão e análise. Porém, não restringimos a atenção apenas a EJA, mas também chamamos a atenção para outras modalidades, como: a educação no campo; a educação indígena; a educação quilombola, etc.

## **DE PRÁTICA EM PRÁTICA: A LICENCIATURA E A EJA**

Uma das questões com qual iniciamos as nossas discussões é o fato de que, no currículo do curso de licenciatura em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (doravante UERN), não há nenhuma disciplina na matriz curricular que contemple o ensino com a Educação de Jovens e Adultos ou com qualquer outra modalidade que não seja a tradicional como a educação no campo, a educação indígena, a educação quilombola, etc.

Nestas modalidades, restam, somente, os espaços para discussões em disciplinas como Didática Geral e Didática da Língua Portuguesa que, devido às suas extensões e complexibilidades, mal conseguem dar conta de suas ementas.

Esta realidade se torna ainda mais abrangente quando analisamos o cenário a nível nacional. Basta fazermos um levantamento de trabalhos acadêmicos/científicos que tratam sobre a formação docente e a EJA nas licenciaturas, que encontraremos um número muito limitado. A respeito disso,

a ausência da reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos docentes compromete a ação futura do educador, uma vez que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivenciadas pelas crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e adultos que procuram a escola e valorize seus saberes, experiências e vivências, e se revelem no processo educativo (FRANCO, 2010, p. 122).

Desta forma, trataremos nos subtópicos seguintes uma curta discussão a respeito do estágio supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura e as contribuições que os estudos e as reflexões acerca da EJA na formação docente.

### **Breve discussão sobre o estágio supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura**

Estudiosos da área da educação que direcionam suas pesquisas para o Estágio Supervisionado e os impactos da prática de ensino na formação docente (PICONEZ, 1991; FREITAS, 1992; PIMENTA, 1997) apontam que há uma predominância nos currículos dos cursos de licenciatura em dividir as disciplinas teóricas e práticas em dois momentos, sendo a teoria trabalhada desde o começo do curso e a prática sempre colocada para o final. Esse caminho teórico que o estudante percorre antes de começar a prática é importante para o futuro professor, visto que a atuação no magistério demanda um rigor metodológico com pesquisas, reflexão crítica sobre a prática, estética e ética, entendimento dos diversos públicos, logo, a necessidade de respeito aos saberes do educando e assim por diante (FREIRE, 1996).

A relação dialética entre a teoria e a prática é defendida por Pimenta (1997) ao relevar a sua importância para o estágio, tendo em vista que o estágio não se resume ao momento de aplicação de metodologias mecânicas já que é “um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (PIMENTA, 1997, p. 74). Essa articulação, durante o estágio, proporciona ao estudante um controle sobre conhecimentos específicos e pedagógicos, já que é o lugar onde

coloca-se em posição de destaque porque proporciona ao aprendiz um desenvolvimento de suas competências profissionais, atuando em ambientes próprios de sua futura profissão. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia-a-dia de sua profissão (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 143).

A prática do estágio obrigatório supervisionado da UERN está de acordo com a resolução nº 06/2015, regulamentada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, que aponta o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura. A resolução considera as disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as disposições da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (que regulamenta o estágio de estudantes).

Essa prática de estágio é trabalhada nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, que são consideradas componentes curriculares obrigatórios no sexto e sétimo período do curso de Licenciatura em Letras e, de acordo com a resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002 (que define a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior) têm suas atividades distribuídas em 210 h/a. Durante essa carga horária, o discente do curso de licenciatura precisa realizar algumas atividades como a regência. No caso da Prática de Ensino II, obrigatoriamente, a regência precisa acontecer em uma instituição que ofereça o Ensino Médio.

### **Os sujeitos da EJA: deveres e conscientização docente**

Por conseguinte, as práticas evidenciadas neste trabalho partiram das realizações do estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o Art. 37 da Lei nº 9.394/96 prevista na Lei de Diretrizes e Bases (2017, p. 30) “A Educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram direito ao acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Para ter acesso à modalidade EJA, o indivíduo precisa ter 15 anos completos (para cursar o Ensino Fundamental), ou 18 anos completos (para cursar o Ensino Médio), conforme a resolução de nº 3/2010/CEB/CNE. Ainda de acordo com o Art. 37 da LDB:

§ 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. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 2017, p. 30-31).

Ao analisarmos o papel do professor nesta modalidade de ensino, recorreremos também ao Art. 31 da resolução nº 01/2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos quando fala:

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2021, p. 8).

Assim como ficou exposto pelas entrelinhas das leis supracitadas, a permanência na escola do corpo marginalizado socialmente é defendida legalmente, o que significa que as políticas de educação dentro das circunstâncias escolares devem ser construídas visando o recebimento dos alunos da modalidade de jovens e adultos, à medida que seja previsto as realidades às quais os estudantes estejam sujeitos e sujeitas. Logo, o enquadramento da EJA exige não apenas a sensibilidade dos diversos cenários, mas que os métodos estejam adequados a eles, na intenção de minimizar a evasão, dando oportunidade de ascensão aos que não possuíram a infância e adolescência desocupadas, como é dito por Arroyo (2008).



Quanto às características específicas que passaram a ser conceitos do ensino de jovens e adultos, dando a EJA, através da história, determinados caminhos a serem seguidos, Arroyo (2008) comenta que “a educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiram continuam tão atuais em tempo de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida.” (ARROYO, 2001, p. 223). O que significa que a educação para a população de jovens e adultos nasce em necessidades específicas, que pretendem atuar não somente como a busca pelo tempo que não foi dada à formação acadêmica desses sujeitos, mas também pelo perfil social que o projeto deve ter no papel de enfrentamento das realidades que o corpo discente da EJA está inserido.

Além disso, o ensino de jovens e adultos pode ser visto também como ferramenta essencial para a inclusão do público-alvo, inserindo-o em sociedade, assim como é sugerido por Arroyo (2008): “a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se envolver como sujeitos, de se humanizar” (ARROYO, 2008, p. 230). Desse modo, o meio educativo em que os estudantes dessa realidade aprendem, acrescenta ao currículo a garantia de inclusão em um projeto que visa a emancipação dos alunos, reconhecimento como ser social e o entendimento de suas próprias identidades cidadãos.

Diante dessas colocações, faz-se frequente a reivindicação de uma educação emancipadora e que também liberte o educando e a educanda de um lugar que ele se colocou por estar passivo a conceitos que lhes eram atribuídos pela marca de uma sociedade opressora. Logo, a posição em que se colocava uma dona de casa, mãe e esposa, encarava o estereótipo de pessoa “não letrada” por está enraizada a lugares que eram postos de maneira preconceituosa, e que por isso acaba sendo destituída de um indivíduo merecedor de frequentar a escola.

Portanto, a prática libertadora a que nos referimos e que molda a didática, sobretudo em um ambiente em que o público presente exige um olhar altruísta, é atendida pelas preconizações de Paulo Freire:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação a necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (FREIRE, 2013, p. 53).

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos, ao nosso ver, cobra necessariamente um exercício de despertar, o que sugere ao docente a posse de uma prática intuitiva de abnegação e empatia, uma vez que nos colocamos diante de um público oprimido e em busca de se enquadrar no mundo como sujeito cultural (levando em consideração a premissa de que a educação e a alfabetização são dispositivos de inserção social). Reiterando a essência humanística da prática educativa direcionada ao público de jovens e adultos, Paulo Freire sugere que:

É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2013, p. 87).

A dialogicidade proposta pela perspectiva freiriana indica, como se vê acima, que a docência inserida na conjuntura opressora deve se utilizar da palavra presente na realidade do

estudante, não apenas no que se refere à dinâmica diatópica, mas tendo em mente, também, as variadas vivências e realidades, que devem ser instrumentalizadas visando superar os sentidos que se relacionam a subalternidade, dando aos sujeitos significação humana.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está estruturada por meio do compartilhamento das realidades experienciadas nas salas de aula em evidência e de reflexões sobre a maneira em que as instâncias responsáveis pelas políticas de ensino se refletem na prática docente. Assim, neste capítulo, apresentaremos a metodologia de nossa pesquisa, bem como as sequências dos planejamentos elaborados para a aplicação das aulas ministradas. As considerações deste artigo sugerem uma abordagem qualitativa, haja vista que partimos de um olhar fenomenológico da realidade social presente na sala de aula e das subjetividades encontradas no ambiente, em conformidade com Casarin e Casarin (2012), quando explicam que pesquisas dessa abordagem “estão relacionadas ao contexto no qual o objeto pesquisado está inserido” (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 33).

Além disso, por estar associado ao relato de vivências, neste caso com grupos escolares, este trabalho é regido por aspectos do método etnográfico, em que ressaltamos e relatamos as experiências de duas aulas ministradas durante as aulas do estágio supervisionado obrigatório. Consideramos este artifício metodológico, pois temos em mente que o trabalho adota a linha de raciocínio guiada pela etnografia, indo ao encontro das considerações teóricas de Casarin e Casarin (2012) ao discutirem que trabalhos deste perfil apresentam observações e análises de dados coletados, que no caso deste artigo são incorporados pelos relatos de estágio quanto às duas aulas descritas aqui.

A primeira aula analisada por nós teve como tema “Oficina de combate à *fake news*” e foi realizada no dia 19 de junho de 2022, com 4 h/a de duração. A habilidade desta aula, de acordo com a BNCC, pertence ao campo jornalístico-midiático e tem como práticas: a leitura; a escuta e a produção de textos. Assim, trabalhamos com a habilidade EM13LP40 (competências específicas 2 e 7), que desempenha o papel de:

Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem (BRASIL, 2018, p. 521).

Dentre os objetivos específicos desta aula, tencionamos fazer com que os discentes conseguissem identificar uma notícia falsa, além de conscientizá-los contra a criação e divulgação de tais informações. Os conteúdos abordados<sup>4</sup> foram apresentados para a turma através de slides e tinham os tópicos “O que são *fake news*?”; “Quais os meios em que mais circulam essas notícias?”; “As consequências das *fake news*”; e “Como se proteger e não compartilhar *fake news*”. Para isso, utilizamos como recursos o projetor multimídia, caixa de som portátil e pendrive com slides e vídeos.

Em relação aos procedimentos da aula, tivemos como introdução uma breve conversa com a turma, perguntando se alguém sabia o que era *fake news* e se alguém já havia criado ou

<sup>4</sup> Os conteúdos foram elaborados através de conhecimentos teóricos (adquiridos durante a nossa formação no curso de licenciatura em Letras) e com o auxílio do site portal Brasil Escola: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>. Acesso em: 19 jul. 2022.

compartilhado alguma sem intenção. Em seguida, demos continuidade com a apresentação dos conteúdos dos slides: trouxemos conceitos e o surgimento das notícias falsas; reproduzimos vídeos e imagens de situações reais onde a *fake news* esteve atuante, sendo revisitadas algumas falas articuladas pelo então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em seu período de candidatura à presidência, além de exemplos que estavam presentes na vida dos alunos, como as mensagens e golpes compartilhados via *WhatsApp*. Abrimos, ainda, espaço para discussões sobre os limites das notícias falsas e dos golpes, suas consequências, onde os alunos puderam compartilhar seus relatos. Por fim, reproduzimos, ainda nos slides, o diagrama “Para se proteger de *fake news*”, além de um vídeo do portal G1 – Fato ou Fake, traçando toda a discussão da aula.

A segunda aula ocorreu no dia 24 de julho de 2022 e foi aplicada com carga horária de 3 h/a. O encontro teve como principal objetivo fazer com que os alunos exercitassem a leitura e a compreensão de textos a partir de uma introdução a esta prática. Partindo da premissa que a compreensão advém de um exercício corriqueiro de contato aos diversos textos, em consonância das máximas vinculadas à BNCC, que promove a necessidade de ter acesso às diversas linguagens e culturas.

Portanto, a aula foi conduzida, entre outras motivações, pelo objetivo de compreender e analisar textos que circulam socialmente, como indica a habilidade EM13LGG101, da competência 1, em que se destaca o exercício da atuação e entendimento dos “processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos” (BRASIL, 2018, p. 491). Ademais, a aula foi pensada e desenvolvida através de ferramentas comuns nas mediações cibernéticas, como: videoaula, charge, tira e crônica, relacionando a aula à competência específica de número 7, impulsionando o exercício da leitura dos discursos que permeiam o âmbito digital.

O assunto sobre interpretação de texto foi introduzido com uma videoaula retirada do canal do professor Jorge Miguel. No vídeo, o professor faz uma introdução e objetivamente explica o básico do exercício da leitura e compreensão de texto, se utilizando do poema “Fermoso Tejo Meu”, de Francisco Rodrigues Lobo. Após a transmissão do vídeo, os alunos foram levados a responder perguntas como: i) o que eles entendem por interpretação; ii) o vídeo reproduzido condiz com seus conceitos prévios sobre o assunto?; e iii) em que momento do cotidiano eles acreditam fazerem uso da interpretação? A partir disso, visamos desvencilhar a prática ensinada como um exercício que está limitado aos muros da escola.

No poema “Ora, direis, ouvir estrelas” focamos na utilização da linguagem figurativa e parnasiana de Olavo Bilac, pretendendo entender como as estruturas utilizadas pelo autor organizam esteticamente o texto e a leitura. Na tira “As cobras”, de Luis Fernando Veríssimo, tentamos enxergar como a ironia corrobora para uma crítica social, bem como a metáfora e a linguagem iconográfica encontrada na charge lida na mesma aula. Por fim, utilizando a mesma metodologia. Foi feita a leitura da crônica “Até que o status do Facebook nos separe”, de Xico Sá, na qual foram levantadas questões sobre o funcionamento da rede social. Após a leitura e análise, foi entregue aos alunos uma folha com quatro textos breves, nos quais eles tiveram que escolher qual deles melhor se aplicava e resumiria a proposta de Xico Sá na crônica examinada.

Como foi exposto, ambas as aulas tiveram como característica e objetivo o levantamento de textos que normalmente estão inseridos nas práticas diárias de leituras dos alunos. Concomitante a isso, o conteúdo discutido foi pensado pela importância da inserção dos jovens e dos adultos aos meios em que as ideias corriqueiramente se apresentavam de forma controladora, mostrando aos discentes meios para combater o compartilhamento de

desinformação e consequências geradas por *fake news*, assim também como na análise dos textos nos quais a leitura e compreensão são cruciais para a consciência dos debates gerados em âmbito digital, que corrobora para um letramento crítico dos discursos presentes no ciberespaço e que são igualmente persuasivos e formadores de opinião.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos da EJA, em sua grande maioria, são pessoas que trazem consigo experiências de vida muito marcantes <sup>5</sup> – a aluna que decidiu estudar aos 65 anos após a morte de seu marido, que não a deixava ir à escola; a estudante que é vítima de violência doméstica pelo companheiro e encontra na sala de aula um alívio da sua casa; a mãe que o marido a abandonou com 3 filhos pequenos e precisa trabalhar durante o dia e a noite ir para escola; a mãe que se dedica sozinha ao filho, ao trabalho e aos estudos e não percebeu que seu filho de 5 anos não estava bem quando ele tentou suicídio na escola; o aluno que diz não ter família e amigos, que é pobre e que faz suas próprias roupas com os retalhos de materiais que sobram do seu emprego; o discente que para trabalhar precisa se locomover diariamente 80km de bicicleta e ainda ir à escola todos os dias.

Com todas essas particularidades, todas essas histórias de vida, o professor de Língua Portuguesa precisa repensar suas práticas e entender que impor conteúdo para o aluno sem que ele absorva nada, é perder tempo no seu ofício. Durante a nossa prática, procuramos ao máximo fazer da aula um lugar onde o aluno se sentisse acolhido e à vontade para conversar e falar de suas frustrações com a Língua Portuguesa.

Na aula em que trabalhamos com uma “Oficina de combate à *fake news*”, ao indagar se alguém já havia criado ou compartilhado alguma notícia falsa, gerou um certo descontrole na turma com colegas acusando colegas. Prosseguindo com a aula, houve grandes discussões ao reproduzir um recorte da entrevista do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (na época ainda candidato) ao Jornal Nacional em 2018. Em suas declarações, o presidente fala sobre um suposto “Kit Gay” que estava sendo distribuído nas escolas. Em seguida, reproduzimos também o vídeo onde um de seus apoiadores publicou no Youtube sobre as mamadeiras eróticas distribuídas em creches. Julgamos necessário trazer esses dois vídeos para os alunos perceberem o poder da persuasão de uma notícia falsa e distorcida, bem como as proporções que ela pode tomar quando compartilhada sem verificarmos as fontes; afinal, imagens e vídeos tendem a levar-nos acreditar em algum acontecimento sem nos questionarmos, pois “foi registrado”.

Apesar de mostrar fontes confiáveis que contestaram essas duas notícias supracitadas, muitos alunos ainda comentaram sobre o fato de ter ouvido conhecidos afirmarem que elas são verdadeiras. Isso nos faz refletir sobre a importância da produção de aulas que promovam a cidadania digital, mas que nós, estudantes da graduação, quase nunca somos expostos a essas discussões nas aulas da universidade.

No final, nos deparamos com duas categorias pedagogicamente prejudicadas: a de professores que apresentam dificuldades em articular certos conhecimentos por não terem oportunidade de estudo; e de alunos que acabam não tendo contato com importantes habilidades. Estas habilidades são previstas em documentos oficiais que norteiam a educação. Na BNCC, por exemplo, espera-se que o aluno conclua o Ensino Fundamental dominando certas habilidades da cultura digital, como a utilização de ferramentas digitais, a produção multimídia etc. Mas como fazer se o professor não foi preparado para isso? Como fazer isso

<sup>5</sup> Vale salientar que as histórias descritas aqui são de situações reais, testemunhadas e compartilhadas conosco.

se a escola e o aluno sofrem com a falta de acesso e uso limitado de tecnologias? Ou ainda, como desenvolver isso em uma turma que já está prejudicada com conhecimentos básicos (no caso dos estudantes da EJA)?

Assim, uma das maneiras mais adequadas que recorremos em nossos estágios para situações como estas foi trazer contribuições para o desenvolvimento de leitores conscientes, com compreensão crítica e reflexiva. Logo, contribuimos para que os estudantes promovessem os seus próprios processos de letramento digital; como exemplo, um outro ponto foi abordado por nós na aula, através de slides, do compartilhamento de mensagens com golpes. Esse tópico partiu de uma experiência em um grupo de *Whatsapp* das turmas que estávamos inseridos e vários alunos compartilharam uma mensagem que prometia 200 reais caso compartilhassem-na em 5 grupos. Ainda nos slides, mostramos formas de analisar e detectar mensagens fraudulentas, e neste momento, alguns alunos compartilharam os relatos de golpes que eles ou conhecidos já caíram com esse tipo de link.

Nesta aula, percebemos que havíamos atingido os nossos objetivos com os próprios relatos dos alunos ao final das discussões. Acreditamos que os saberes precisam ser trabalhados de acordo com a realidade do indivíduo. Para que haja aprendizagem significativa, é preciso que o aluno tenha relação entre o que ele já sabe e o que irá aprender, isso o ajuda a ressignificar suas apreensões. É preciso acreditar no próprio trabalho e no potencial do aluno, deve ser tomado como partida o conhecimento do sujeito, e com a plena consciência de que cada um tem o seu tempo de aprender (FREIRE, 1996).

Na segunda aula, a qual é intitulada de “Introdução à interpretação”, o que se pretendeu foi focar uma abordagem introdutória, dando aos discentes as perspectivas gerais e essenciais da prática de leitura e compreensão dos textos. Inicialmente, foi utilizada uma videoaula, de pouco mais de 20 minutos, para introduzir aos estudantes o que seria o exercício de interpretação de texto. No vídeo, o professor Jorge Miguel, dono de um canal no YouTube, faz uma análise do poema “Fermoso tejo meu” de Francisco Rodrigues Lobo, no qual é estruturado com uma linguagem rebuscada e arcaica, gerando comentários dos alunos sobre a complexidade do texto, que faz uma ligação entre a natureza, as estações do ano e efemeridade da vida.

As resoluções dos textos posteriores se deram a partir das proposições do vídeo reproduzido, seguido de perguntas já citadas no capítulo metodológico. Após questionado sobre práticas de leitura e interpretação, os alunos lembraram de exemplos demonstrados em aulas anteriores, em que foram apresentados textos publicitários, dotados de figuras de linguagem e que os alunos comentaram ser comum nas observações dos textos presentes no seu cotidiano.

Em seguida, as discussões deram continuidade com a leitura de um poema, uma tirinha e uma charge. Com a análise desses gêneros, os alunos foram guiados a exercitar a utilização e compreensão de discursos, mensagens e figuras de linguagem, que, nos textos da aula, desencadeiam funções estilísticas, poéticas, críticas e políticas. Em todos os casos, foi possível observar níveis de representação com a realidade dos alunos, bem como a elevação na maturidade da leitura destes. Assim, encaminhando a aula ministrada pelo objetivo de letramento desejado pela BNCC: “O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se” (BRASIL, 2018, p. 504).

Ao final, fizemos a leitura de uma crônica e uma sugestão de atividade a qual os alunos iriam mostrar seus entendimentos sobre o texto de Xico Sá (Até que o status do Facebook nos separe). Eles teriam que escolher uma entre quatro alternativas que respondesse corretamente sobre o que se tratava a crônica. Boa parte dos alunos tiveram facilidade em

responder a múltipla escolha, outros hesitaram por receio de errar, mas, em suma, a aula e as discussões foram proveitosas. Neste texto, o autor realiza uma crítica direcionada ao Facebook e seu criador, Mark Zuckerberg, se utilizando de uma linguagem sarcástica e de uma visão moderna das relações amorosas, que, segundo o Xico Sá, não são representadas em sua totalidade pela rede social, elencando diversas opções de relacionamentos que deveriam entrar nas opções da plataforma digital. Os discentes demonstraram-se interessados pela temática levantada sarcasticamente pelo autor, que traz uma visão progressista de relacionamentos.

Os alunos discutiram entre si e, dos status amorosos propostos por Xico Sá, compartilharam os que mais representava-os, assim como estiveram ouvintes e curiosos sobre a discussão do universo cibernético levantado pelo texto, que busca também evidenciar questões sociais de representatividade. Sendo assim, avaliamos a prática da aula em evidência como uma atividade que se relaciona às propostas educacionais antes discutidas, nas quais se destaca a utilidade de uma docência libertadora e emancipatória, “seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo” (FREIRE, 2012, p. 93). Assim, tivemos em vista semear uma educação compatível ao público com a qual se direciona, bem como oportunizar para o estudante seu lugar no mundo.

Ainda que existam leis que garantem e amparam a educação à jovens e aos adultos que não puderam ter acesso na idade certa, de modo geral, estes sujeitos acabam ocupando “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...– têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais” (ARROYO, 2001, p. 10). Isto porque estes sujeitos são tratados pelo sistema como uma massa de alunos sem nomes, sem histórias, sem realidades, apenas representando “o fracasso escolar”, adjetivados pelo ambiente escolar como os repetentes, os evadidos, os defasados, desconsiderando toda a condição humana, essencial no processo educacional (ARROYO, 2001).

Em síntese, reiteramos a importância da relação recíproca que deve existir entre a teoria e prática, como bem abordado no começo deste artigo, já que se faz necessário termos conhecimentos técnicos, teóricos e pedagógicos para o exercício do magistério. Contudo, fica evidente, após as análises das aulas e as discussões deste trabalho, a necessidade de, na formação de professores, ter uma maior preocupação em discutir os cenários, metodologias, sujeitos e situações da educação de jovens e adultos, bem como de outras modalidades não abordadas nos cursos de licenciatura.

Portanto, o professor precisa ter esse espaço de discussão para que na sala de aula, durante o exercício do seu ofício, atenda e respeite as necessidades dos diferentes alunos, com diferentes ideias e idades e diversas histórias de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como geradora das discussões levantadas neste trabalho, a disciplina de Prática de Ensino II da UERN, através do estágio supervisionado obrigatório no ensino médio, nos proporcionou um contato, ainda que breve, com a realidade escolar. Foi um momento de preparação para que nós, acadêmicos e futuros professores, encarássemos a sala de aula e as dificuldades cotidianas da educação, além das carências individuais de cada aluno. Acreditamos ainda que esse momento deveria acontecer mais cedo em nossa graduação, incentivado pela própria universidade com atividades que potencializam a iniciação docente.

A realidade vivenciada nas aulas ministradas na escola do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti (CEJA), em Mossoró/RN, nos fez refletir sobre

o fazer docente, os desafios e objetivos que, sem dúvidas, são essenciais para o aprimoramento de um profissional da educação e que, acima de tudo, versa pela inclusão, empatia, sensibilidade, competência e paciência. Sem dúvidas, o percurso trilhado dentro do contexto da EJA foi de desafios, mas que, ao final, podem ser enxergados como parte de uma fase de aprendizados importantes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In: Revista de Educação de Jovens e Adultos* (Orgs). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.

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

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2021** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. MEC: Brasília - DF, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. MEC: Brasília - DF, 2002.

CASARIN, Helen de Castro Silva. CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In: SOARES, M. B. Escola Básica*. Campinas: Papyrus/CEDES; São Paulo: Ande/ANPED, 1992. p. 91-137

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE: Considerações e análise da práxis

Maria da Luz Duarte Leite<sup>1</sup>  
Ajinaldo Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
Francisco Ilenilson da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Por entender que o estágio supervisionado apresenta grande importância na formação docente, uma vez que permite aos professores em formação inicial a vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica docente é que se despertou o interesse por esse estudo. E como a formação de professores é um assunto que vem sendo foco de muitos estudos nas unidades escolares, bem como nas universidades, vê-se tais discussões de extrema relevância, pois para além dos cursos de formação, se faz necessário obter o conhecimento científico, sobre a vivência. Assim, o presente artigo aborda a formação docente, a construção da identidade, mas também a relação da teoria com a prática no estágio, ou seja, o estágio como instrumentalizador da práxis. Vale destacar que este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, orientado por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Para a sustentação teórica, subsidiou-se, em estudos realizados por autores como: Kleiman (2008), Geraldi (2000), Martins (2007), Pimenta e Lima (2009), Pimenta (2004), Imbernón (2010), entre outros que discutem a temática em questão. Como metodologia da pesquisa, se procura em analisar como professores do Ensino Fundamental I de uma escola Estadual do Município de Lucrécia/RN veem o Estágio e/ou estagiários na escola. Os resultados apontam que os professores que recebem estagiários não conseguem perceber os estagiários como um aporte que pode contribuir na melhoria de sua prática pedagógica, mas também como forma de os estagiários vivenciarem a realidade da sua formação, ou melhor, como possibilidade de desenvolvimento da práxis docente. Percebeu-se ser necessário que Universidade e Escola firmem parcerias reais e consistentes, de modo a desenvolver o estágio como mecanismo instrumentalizador da práxis docente. Logo, se vê o estágio como um momento de extrema importância não apenas pela ressignificação que proporciona ao docente, mas também, como reflexão e entendimento da relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, contou-se que há necessidade de redirecionar o que o docente, sujeito dessa pesquisa vê o estágio e o estagiário.

**PALAVRAS - CHAVES:** Estágio Supervisionado. Formação docente. Práxis.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estágio Supervisionado nos últimos anos vem sendo palco de grandes discussões, talvez por não ser mais visto como atividade prática, mas instrumentalizadora da práxis docente. E por entender que a formação docente visa à apropriação de saberes demandados pela prática educativa associada à teoria é que se vê o estágio como ato indispensável na formação do professor. Dessa forma, constitui-se como uma base epistemológica importante que leva o sujeito a pensar criticamente sobre a sua prática pedagógica e a do professor colaborador.

Desta feita, o estágio na formação do professor é uma etapa considerada basilar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as mudanças que se anunciam de forma acelerada na educação e, na sociedade. Isso, devido a experiência/prática ser imprescindível no processo de reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, sobre a construção da práxis pedagógica do professor. Caminhando por esse raciocínio, acredita-se ser possível o

<sup>1</sup>Doutora em Letras – Estudos da Linguagem- Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; e-mail: [julinhaleite@gmail.com](mailto:julinhaleite@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Ensino - Parceria Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – Universidade Federal do Semi-Árido Potiguar ; e-mail: [ajinaldo@gmail.com](mailto:ajinaldo@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; E-mail: [ilenilsonf@gmail.com](mailto:ilenilsonf@gmail.com)



educador se ver como profissional que precisa desenvolver a reflexão sobre a reflexão e, a reflexão na ação, tornando um profissional crítico reflexivo.

Assim sendo, percebe-se que a vivência do estágio supervisionado é imprescindível na formação do profissional da educação, pois acredita-se que é nesse momento que o estagiário passa a vivenciar os acontecimentos do ambiente escolar, o que possibilita maior reflexão e/ou aproximação acerca de sua futura atuação. Para Pimenta (2004), o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, pois serve de instrumentalização da práxis docente, superando a dicotomia existente entre teoria e prática. Desse modo, pode-se compreender que mesmo distintas teoria e prática são complementares.

Assim, o estágio deve permitir aos estagiários que ainda não exercem o magistério, possibilidades que facilite a construção de saberes, a aquisição de habilidades e competência, bem como a constituição da identidade profissional. Nesse sentido, considera-se o estágio indispensável para despertar no aluno estagiário vivenciar o processo ensino/aprendizagem na práxis. Parafraseando Tardif (1990) vê-se que os saberes profissionais devem ser concebidos como saberes da ação, saberes do trabalho, diferenciando dos apresentados em algumas academias. O que se defende, todavia, é que os educadores procurem produzir na reflexão sobre a sua prática maneiras produtivas e, prazerosas na construção do conhecimento, desenvolvendo um agir diferente ao que se pregam algumas teorias. Deve-se buscar isso sim, referendar a sua prática em uma teoria-epistemológica.

Caminhando por essa lógica, apresenta-se que este estudo procura dialogar sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto mediação entre teoria, prática e construção da práxis de sala de aula. Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, orientada por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Para a sustentação teórica, subsidiou-se, em estudos realizados por autores como: Kleiman (2008), Geraldí (2000), Martins (2007), Pimenta e Lima (2009), Wagner Silva (2012), Pimenta (2004), Imbernón (2010), entre outros que discutem a temática em questão. Como metodologia da pesquisa, se procura analisar como professores do Ensino Fundamental I de uma escola Estadual do Município de Lucrécia veem o Estágio e/ou estagiários na escola.

Entende-se que, os professores comprometidos com uma educação de qualidade precisam ver o estágio como propulsor da práxis docente, visto que a sua profissionalidade deve se dá de maneira contínua, daí se dizer que o estágio traz contribuição não só para o estagiário, mas também para o professor e consequentemente a escola que recebe o estagiário.

## **A METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para desenvolver esta análise, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista que a natureza do objeto de estudo requer o uso de procedimentos adequados para sua compreensão. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), uma investigação qualitativa busca analisar os fenômenos em toda a sua complexidade e, e seu contexto natural, privilegiando sua compreensão, a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação.

Tendo em vista o objeto de estudo e, os métodos de pesquisa empregados, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e, interpretativo, orientada por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Observa-se nesse tipo de pesquisa, que o pesquisador procura conhecer e, interpretar a realidade investigada. Diante desse entendimento, procurou-se também, analisar como os professores da sala de aula, campo de estágio veem a presença dos estagiários, bem como entendem o estágio na sua formação profissional.

O emprego do questionário e também de observação no campo da pesquisa permitiu fazer um paralelo entre os dados, as evidências do público alvo - professor - desta pesquisa, as informações coletadas sobre o assunto pesquisado e, a prática pedagógica dos alunos estagiários.

No que tange a escolha por essa temática, pode-se dizer que se deveu ao fato de compreender o estágio como uma etapa em que se pode vivenciar o que se teoriza, bem como aprimorá-la quando necessário. Além disso, se ver o estágio como facilitador do desenvolvimento da identidade do profissional docente.

No que se refere à organização deste trabalho, ficou estruturado em duas partes: discussões teóricas sobre o estágio supervisionado e, a análise dos dados coletados. Vale lembrar que, foram considerados, na análise dos dados, o questionário realizado com os professores público – alvo da pesquisa (02) de uma escola pública do Município de Lucrécia/RN, bem como, observação da prática pedagógica dos mesmos, e uma conversa com (01) um professor coordenador de estágio.

## **O ESTÁGIO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Este artigo fundamenta-se num referencial teórico que possibilita compreender o estágio como uma das ações responsáveis pela formação da identidade profissional docente e, sua articulação com a práxis docente. Como forma de se compreender melhor o tema apresenta-se a seguir algumas reflexões sobre estágio supervisionado.

Além disso, este artigo possibilitou aos professores e, estagiários pensar, refletir e, dialogar sobre a problemática do estágio, enquanto instrumento curricular obrigatório no processo de formação do professor e, conseqüentemente, favoreceu a compreensão do estágio como instrumentalizador da práxis docente e também como parte indispensável na formação da identidade docente. Pimenta e Lima (2009, p. 23) diz que: “[...]o estágio realizado com a pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos.” Ou seja, a pesquisa é vista como um caminho que contribui para a formação da identidade docente. O estágio permaneceu por muito tempo como sendo a parte prática dos cursos de formação, contrapondo-se à teoria. Esse fato veio dificultar a construção da formação na pesquisa e, na reflexão sobre a práxis do professor.

Assim, a mobilização de saberes nas práticas de estágio, enquanto estratégia para formação da identidade docente configura-se como fato complexo e, desafiador que demanda a busca do cultivo de uma identidade sustentada num modelo almejado de professor: crítico-reflexivo, com competência para desenvolver a prática educativa com eficiência e eficácia. Vale destacar que o processo pedagógico docente deve se dá em diferentes contextos, enquanto que, a natureza do seu trabalho deve desenvolver-se a partir da relação mútua, entre teoria e, prática. Assim, “O professor de estágio, ao teorizar a prática e os saberes práticos, lhes confere estatuto epistemológico, que pode ser validado e valorizado no contexto da disciplina e, do curso”. (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 205).

Apesar da disparidade que há no modo de se compreender a prática pedagógica do professor, pretende-se entender e, sobretudo, encontrar novos caminhos que contribuem na melhoria da prática do estagiário. Mesmo porque a docência na Universidade deve se configurar como um processo contínuo de construção de formação da identidade do professor e, que esta construção se dê com base nos saberes da experiência, sob a mediação da pesquisa conforme o ensino dos conhecimentos específicos das áreas do saber.

A prática pedagógica do educador deve constitui-se como eixo norteador do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do educando. Assim, para que a

aprendizagem do educando ocorra de maneira significativa e, produtiva, o processo de ensino deve partir do contexto dos sujeitos envolvidos na prática educativa, ou seja, o ensinar e aprender precisa apoiar-se nos conhecimentos empíricos do aluno, nas suas experiências de vida, nos seus valores, bem como nas suas expectativas.

Entende-se que para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) se deve entender os saberes da experiência docente como sendo um saber plural, isso significa a valorização da prática pedagógica e, conseqüentemente, vê-la como premissa indispensável a uma boa práxis. Caminhando por esse raciocínio, pode-se dizer que - ser professor - na sociedade multiletrada, multimidiática é ser conhecedor de que a ciência e, sua metodologia deve estar em consonância com uma realidade complexa demandada por essa sociedade, exigindo com isso, do docente uma bagagem cultural, conceitual e procedimental, clara e, orientada por princípios políticos e sociais. Para Imbernón: “Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor”. (IMBERNÓN, 2010, p.48).

Imbernón (2010) parece dizer que, para que o professor seja um verdadeiro profissional, além de dever participar ativamente das inovações surgidas na educação, precisa ser um sujeito reflexivo. Para Schon (1992, p, 26 *apud* INBERNÓN, 2010, p. 26): “Ser um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas.” A partir do discutido, passa-se a dialogar sobre os dados da pesquisa.

## O ESTÁGIO UM CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Defende-se que, o estágio supervisionado deve proporcionar a reflexão sobre as práticas pedagógicas de sala de aula e, essa reflexão crítica, pode ser proporcionada pelo professor/orientador, visto que já deve possuir conhecimento didático-pedagógico a respeito da vivência em sala de aula, mas também pela própria prática de sala de aula, visto que se vê o estágio como sendo um experimentar a teoria, um agir sobre e na prática. Para Barreiro e Gebran o estágio “[...] pode se construir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica.” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 20). Ou seja, o estágio, ao contrário do que se vem pregando, não é se deve concebê-lo apenas como atividade prática, mas também teórica, sendo este concebido como meio instrumentalizador da práxis docente, sendo esta compreendida como um fazer que proporciona a transformação da realidade.

A partir do exposto, observa-se que o estágio precisa ser repensado numa perspectiva reflexiva, possibilitando professores/orientadores, alunos/estagiários e professores regentes de sala de aula argumentarem, discutirem, refletirem e, sobretudo dialogarem sobre as práticas vivenciadas no *locus* campo de estágio, percebendo que esse processo deve se dar através de parcerias entre escola- campo de estágio, professores coordenadores e estagiários.

Dessa forma, pensar na formação do professor é refletir na ação/ reflexão/ ação. Assim, acredita-se que é através desse agir que pode acontecer a interação de experiências, possibilitando conseqüentemente, aos professores estagiários, professor regente, coordenador de estágio refletirem sobre práticas pedagógicas. Segundo Barreiro e Gebran: “[...] a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes [...]” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 22).

Com base no discutido vê-se que a ação-reflexão na formação do professor pode auxiliar na compreensão entre teoria, prática e, pesquisa, pois, existindo reflexão na ação,

consequentemente estar-se buscando conhecimentos teóricos, que contribuirão para o desenvolvimento da práxis. Pimenta e Gonçalves (*apud* PIMENTA; LIMA, 2009, p. 45) “Consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará [...]”. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

A partir do exposto, pode-se perceber que os autores que respaldaram esta pesquisa apresentam um saber sobre o estágio como forma de aproximação do aluno com sua realidade, mostram a importância de redirecionamento do estágio, de modo a proporcionar o elo entre teoria e, prática.

Frente a essa discussão, pode-se sugerir que o estágio é um momento de aprendizado que se pode efetivar de forma dialógica. Dessa forma, é preciso que haja parcerias consistentes entre os envolvidos no estágio, de modo que seja desenvolvido saberes da experiência, saberes pedagógico-didáticos e, saberes científicos no *locus* da pesquisa campo de estágio. O estágio entendido como espaço de construção da identidade do profissional, se apresenta como um cenário relativamente novo, visto que o estágio não é mais visto apenas como espaço da prática, mas sim, instrumentalizador da práxis.

Para Pimenta e Lima (2009, p. 43) o estágio é o momento prático dos cursos de formação de profissionais e, que muitos cursos na sua grade curricular, dão ênfase a aglomerados de disciplinas isoladas entre si, desconsiderando com isso, a relação teoria e prática, como conhecimentos que se completam. “No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas”. Daí, a necessidade de se pensar numa formação que considere a importância da relação entre os sujeitos envolvidos nessa formação, bem como da pesquisa em ação.

Caminhando por esse raciocínio, vê-se que o estágio é parte indispensável da formação profissional docente. Portanto, a pesquisa deve ser concebida conforme apresenta Pimenta e Lima como “instrumentalizadora da práxis. “O estágio precisa ser, todavia, uma construção do saber teórico-prático, pois a teoria é indissociável da prática.” (2009, p. 34). Mas, para fazer valer essa ideia, necessário se faz se compreender o que seja conhecimento prático e, teórico. Para tanto, deve-se nortear esses saberes a partir da apreciação da práxis, uma vez que conforme apresenta Pimenta e Lima o estágio deve proporcionar: “[...] uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 34). A partir disso, resolveu-se apresentar alguns questionamentos direcionado as professoras regentes do *locus* da pesquisa dos quais os envolvidos são: quatro aluno(as)/ estagiários(as), coordenador do estágio, e dos professores colaboradores.

O direcionamento desta pesquisa se deu da seguinte forma: desenvolveu-se a seleção e, estudo de referencial teórico, logo após foi acordado entre os estagiários e, o professor coordenador do estágio as turmas e os professores – quantidade que consideram necessários para o estudo. Só após a ida dos estagiários no campo de estágio para observação, elaborou-se o questionário destinado ao professor regente de sala de aula. Posteriormente, realizou-se o questionário, como forma de conhecer melhor suas concepções sobre como veem a presença do estagiário e o estágio na escola.

## ANÁLISE DOS QUESTIONAMENTOS

Ao perguntar-se sobre *que contribuição os estagiários trazem para a escola?*

**O P1 respondeu:**

*Muitas vezes trazem é transtorno, pois as crianças as vezes ficam agitadas com a presença de estagiários.*

**O P2 respondeu:**

*Já tivemos muitos casos que alunos estagiários saíram falando mal de nós. Talvez por isso não gosto muito de estagiário na minha sala de aula.*

Com base na fala dos professores parece que há desconhecimento do valor da interação de saberes, pois de certo, o estagiário trará conhecimento para ser partilhado com os saberes do professor colaborador. Percebe-se que há necessidade de se desfazer a visão errônea do papel que o estágio pode trazer para a escola. O estágio deve se constituir como elo entre a universidade e a escola, campo de aprendizagem do trabalho docente.

Esses professores precisam saber que não existem modelos ideais que deem conta dos desafios do trabalho de sala de aula. E que em qualquer profissão, precisa-se de outros olhares, principalmente na profissão docente, não é suficiente só o olhar do professor, uma vez que o que está em jogo é a formação do sujeito. A profissão docente tem seu lado prático, mas não se reduz a isso (PIMENTA, 2004). Nesse sentido, o conhecimento da profissão não se restringe ao acesso técnico e prático desse trabalho. Assim sendo, cabe às escolas-campo de estágio receber com total atenção e responsabilidade todos os estagiários para que o fazer docente se torne cada vez mais efetivo e autônomo.

Ao indagar sobre *como entendem o estágio?*

**O P1 apresentou:**

*É a parte Prática da formação docente.*

**O P2 respondeu:**

*É a prática da prática. É o colocar em prática a teoria.*

Percebe-se na fala dos professores o desconhecimento do valor do estágio, pois o estágio não é somente a parte prática da formação, mas a parte instrumentalizadora da práxis. Precisam saber que o saber da profissão docente não se restringe ao acesso técnico e prático desse trabalho, mas teórico-prático. Será no diálogo entre o conhecimento teórico, técnico e prático que possibilitará ao estagiário um conhecimento ampliado sobre a prática docente. O estágio supervisionado tem um papel importante para todo processo de formação do professor, pois é uma ponte indispensável de comunicação entre o trabalho formador da universidade e o trabalho da escola. Só dessa forma, estar-se distanciando de uma concepção que entende o estágio apenas como algo obrigatório do curso, concebendo este momento de formação como uma oportunidade para a formação da identidade docente.

Seguindo ao próximo questionamento perguntou-se: *Como vocês percebem a relação da escola com a Instituição formadora do estagiário?*

**O P1 respondeu:**

*Vejo que a relação escola e Universidade está aquém do desejado. Vem o estagiário com fichas para escola. O diretor passa para nós. Muitas vezes nem conhecemos o*

*professor coordenador do estagiário. Vejo um relacionamento muito artificial.*

**O P2 falou:**

*Talvez se houvesse um relacionamento mais direto da Universidade com a escola poderia se desfazer a visão de que o estagiário só serve para trazer transtorno na escola. Não sei nem o que dizer de verdade.*

A fala das professoras mostram que sentem desejo de se desenvolver uma relação mais próxima entre universidade e escola. Parecem saberem que a relação consistente entre os sujeitos envolvidos na construção do saber, ou melhor, entre os sujeitos envolvidos no estágio possibilitam a universidade e a escola, campo de aprendizagem do trabalho docente se apropriarem de saberes possibilitares da práxis docente. Afastando-se de uma concepção que entende o estágio como a parte prática do curso, concebendo esse momento como uma oportunidade singular de aprendizagem e de formação docente.

Vale dizer que cabe à universidade aprimorar esse momento de aproximação – o estágio, de modo a reconhecer a importância da escola nesse processo. Esses são alguns pressupostos e compreensões que devem nortear a realização do estágio supervisionado em docência.

Ao perguntar-se sobre *que contribuição o seu estágio trouxe para sua profissão docente?*

**P1 disse:**

*Não lembro de muita coisa não. Acho que o que sei hoje, aprendi fazendo, na prática.*

**P2 salientou:**

*Na verdade, meu estágio foi na minha sala de aula, talvez. Mas posso dizer que no período do estágio minhas aulas foram bastante dinâmicas. Não sei se era porque eu estava sendo observada.*

As evidências dos professores mostram que ainda falta o entendimento que teoria e prática são concomitantes na prática pedagógica, e que o estágio possibilita o desenvolvimento de prática atrativas, por ser nesse estágio da formação que o futuro profissional procura experienciar um saber fazer prático teórico, ou teórico prático. É o momento em que se presencia a epistemologia da práxis de fato e de verdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no estágio enquanto espaço da construção da identidade profissional docente, indispensável se faz considerar a relação teoria e a prática como eixo estruturador desse processo, visto que, um bom professor não se faz apenas com teorias, mas, principalmente, com e na prática, e mais ainda, pela ação-reflexão-ação.

Assim sendo, por meio desse estudo, pode-se perceber que o estágio preciso ser visto por todos os envolvidos na formação do professor como estratégia que contribui pra a formação do profissional professor como basilar para o desenvolvimento de estratégias e, conhecimentos para o desenvolvimento de um ensino produtivo, ou melhor, significativo para o aluno.

Caminhado por essa lógica, vê-se que os conhecimentos dos professores não são só formados pela prática, mas, nutrido pelas teorias. Daí a importância da pesquisa dentro e, fora

da sala de aula, bem como o desenvolvimento de parcerias entre escolas e universidades formadoras.

O estágio deve constituir-se como um momento de conquista e de aprendizagem, como ganho e aprimoramento da prática docente. Permite ao graduando conhecer o cotidiano das instituições e sua realidade. Ou melhor, permite a aproximação do futuro professor ao seu campo de atuação profissional caracterizando-se como um elo entre a universidade e a escola (LUDKE, 2015).

Por fim, os cursos de formação e, os professores devem considerar o estágio e, a pesquisa como mecanismos indispensáveis para o desenvolvimento de um ensino produtivo ou melhor, contextualizado, uma vez que a pesquisa possibilita o sujeito conhecer o ambiente escolar e extra escolar, os conhecimentos empíricos dos alunos, que o professor desenvolva uma avaliação do aluno e de seu fazer pedagógico com mais consistência, de modo, a saber relacionar à teoria à prática, tendo como norte a ação-reflexão-ação, estas enriquecidas pela pesquisa. Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido pelos alunos estagiários e, professor coordenador do estágio serviu como paradigma que possibilitou o refletir sobre a importância do estágio na formação profissional docente.

Percebeu-se de forma geral, que parece ser necessário que os professores-colaboradores de estágio reflitam e, sobretudo implementem parcerias consistentes entre escolas e universidades, visto que, percebeu-se certo descontentamento por parte dos professores colaboradores de estágios com a presença de estagiários em sua sala de aula. Dessa maneira, acredita-se que teoria- prática-pesquisa possa vir a contribuir para a formação de profissionais críticos reflexivos.

Portanto, vê-se que os professores que recebem estagiários não conseguem ver os estagiários como um aporte que pode contribuir na melhoria de sua prática pedagógica, bem como o estágio como o aproximar o aluno estagiário da prática, ou melhor, como possibilidade de desenvolvimento da práxis docente. Percebeu-se ser necessário que Universidade e escola firmem parcerias reais e consistentes, de modo a desenvolver o estágio como instrumentalizadora da práxis docente. Só dessa forma, estar-se realmente fazendo jus do estágio vendo-o não apenas como uma atividade prática, mas teórica, pois serve de instrumentalização da práxis docente, superando a dicotomia existente entre teoria e prática, sendo então compreendida como atividade de transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino:** elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORGES, C.; TARDIF, M. **Apresentação. Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio:** diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. José Cerchi Fusari (rev. téc.) – São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, B. Ângela. **Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações**. (org). - Maria do Socorro Oliveira. – Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2008.

LUDKE, Menga. **Estágio supervisionado**: substantivo fictício? In: GATTI, Bernadete Angelina. Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: UNESP, 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incertza; tradução Silvana Cobucci Leite. – ed.. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – **Saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber**: esboço de uma problemática dosaber docente. In:TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



## ESTÁGIO DOCÊNCIA INSTRUMENTO POTENCIALIZADO NO PROCESSO FORMATIVO DO MESTRADO: um relato de experiência

Emily Fernandes<sup>1</sup>  
Hélio Júnior Rocha de Lima<sup>2</sup>

### RESUMO

O estágio proporciona uma experiência significativa, nele o aluno vivencia a prática e sua teoria. Percebe que o estágio proporciona novos saberes, tentando conhecer esses saberes e experiência é que o presente trabalho objetiva apresentar os resultados de um relato de experiência vivenciado no estágio docência no curso de pedagogia oferta no programa de mestrado em educação por uma mestranda. A pesquisa se ancora em método qualitativo, utiliza a experiência docente que aconteceu na disciplina de Corpo, movimento e ludicidade, disciplina vinculada ao sétimo período na grade curricular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Serão apresentadas as etapas da sua experiência e reflexões proporcionada nesse período, embasado com autores e documentos disponível a esse campo de conhecimento. Após as análises foi possível perceber que o estágio trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional, também a disciplina demonstra a importância do corpo e como ele pode expressar diversos sentimentos e situações.

**Palavras-Chave:** Estágio docência. Relato de experiência. Mestrado em educação

### INTRODUÇÃO

O estágio permite a junção da prática e teoria, permite que o aluno conheça a realidade como futuro profissional da sua área, acontecendo na graduação e pós-graduação. Segundo a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil. Capes, 2010, p. 32). Tem tempo mínimo de um semestre no mestrado e no doutorado dois semestres, essa atividade precisa ser desenvolvida na área de pesquisa do programa de pós-graduação seguido pelo estagiário.

Baseando-se nessa normatização, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de um relato de experiência vivenciado no estágio docência no curso de pedagogia oferta no programa de mestrado em educação por uma mestranda. As produções sobre o tema apresentam a importância de lecionar no ensino superior e proporcionado nos cursos de pós-graduação em stricto sensu (Mestrado e Doutora).

A pesquisa se ancora em método qualitativo, utiliza a experiência docente que aconteceu na disciplina de Corpo, movimento e ludicidade, disciplina vinculada ao sétimo período na grade curricular no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, utiliza o relatório como instrumento principal a ser analisado. É importante destacar essa experiência e discursões que são geradas a partir dela, considerando o intuito proporcionado pelo estágio e aproximação da realidade, apresentado os contextos, anseios e reflexões. O período que se deu as atividades na disciplina, foi de 15 de junho até dia 21 de setembro (semestre de 2022.1).

Ressaltamos que o presente trabalho usou na análises usando dados de um relatório obrigatório enviado pela secretaria do programa de pós-graduação em educação. Focando na

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, do Programa de pós-graduação em Educação POSEDUC na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. [emilyfernandes742@gmail.com](mailto:emilyfernandes742@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Estudos da Linguagem, professor orientador da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. [heliójunior@uern.com](mailto:heliójunior@uern.com)

compreensão das potencialidade e limitações do estágio como locus formativo do estudante de pós-graduação.

O trabalho está estruturado no primeiro tópico com a historicidade e a origem da docência, posteriormente voltada para o estágio nos programas pós-graduação brasileiros, terceiro tópico são as análises e por fim as considerações finais.

## **ESTÁGIO COMO MECANISMO FORMATIVO SUAS ORIGENS E DIÁLOGOS EXISTENTE**

O surgimento do estágio escolar na universidade inicia na década de 1960 se ampara pelo parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), no qual é conceituada, primeiramente, a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado com componente curricular obrigatório para os cursos de formação de professores naquele recorte de tempo.(Brasil. MEC. CFE, 1962).

Com base nesse realidade, o estágio assumi um caráter técnico, dentro do sistema educacional vigente daquele momento, modelo organizacional do estágio supervisionado foi se consolidando por meio da racionalidade técnica, essas características são pontuada por Brzezinski (2000) acerca do modelo escolar instaurado na época.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos (Brzezinski, 2000, p. 59).

É possível assumir desde da sua origem a sistematização da formação de profissionais para atuação do mercado de trabalho que o estágio supervisionado fica interligado nos cursos de formação dos professores, essa dicotomia em teoria e prática e sua interligação presente na formação desses futuros professores (Maldaner, 2000; Schnetzler, 2000; Candau; Lellis, 2012).Pode-se destacar as atividades de estágio na parte final do curso, primeiramente o aluno cursa as disciplinas teóricas e posteriormente vai a sua pratica, com a tentativa de unificar essa dicotomia.

Ao longo da história da educação brasileira, com intuitivo de aperfeiçoar foram criados mecanismos de regulamentação (decreto e pareceres), para o funcionamento do estágio supervisionado (Portaria nº 1.002/1967 do Ministério do Trabalho; Decreto nº 66.546/1970; Decreto nº 75.778/1975; Lei nº 6.494/1977;Decreto nº 87.497/1982; Lei nº 8.859/1994; Medida Provisória nº 1.952- 24/2000, entre outros). Todavia, de acordo com Lima e Marran (2011), a legislação priorizou beneficiar o setor empresarial, tendo pouca preocupação no processo formativo do estagiário, mas com o passar do tempo resinificado.

Com base na Lei nº 11.788/2008 que se formulou as regras de estágio para a formação profissional. Com essa nova legislação o estágio passa ser uma definição mais especifica, tendo como conceito:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 3).

A lei de estágio indica essa atividade como obrigatória na composição do projeto pedagógico no curso que estiver inserido, com intuito do desenvolvimento do educando para vida cidadã e para o trabalho, para que atividade do estagiário tenha acompanhamento contínuo. Também a lei ratifica que as regras precisam ser claras acerca das atribuições desse educando que exerce o estágio.

Em relação ao estágio nos programas de pós-graduação em *stricto sensu*, sua origem dar-se no ano de 1999, no momento em que a Capes determina a obrigatoriedade no curso de graduação e para os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS), que tem como intuito formar recursos humanos altamente qualificado para o Brasil. O perfil dos alunos selecionado pela Capes necessita um excelente desempenho acadêmico (Brasil. Capes, 2010).

O estágio docência é obrigatório para os bolsistas do Programa DS foi regulamentada pela Capes por meio do Ofício Circular nº 28/1999, emitido em 26 de fevereiro de 1999 (Brasil. Capes, 1999). Posteriormente no ano seguinte, a Portaria Capes nº 52, de 26 de maio de 2000, aprovou o regulamento do programa, sendo, na oportunidade, ratificada essa obrigatoriedade (Brasil. Capes, 2000).

Essa legislação passou por algumas mudanças, a Portaria nº 52/2002 que, entre outras medidas, adicionou um novo artigo ao texto da portaria anterior, com objetivo de melhor orientar os programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência (Brasil. Capes, 2002). A Portaria nº 76/2010 constitui o atual dispositivo legal que regulamenta o funcionamento do Programa DS (Brasil. Capes, 2010). Na atualidade o estágio docência conceitua-se com meio das instituições ajudarem no processo formativo de docentes para o magistério no ensino superior. Segundo Cunha (2006) “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino [...]” (p. 258).

## **CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 27839). Para Almeida (2012), o que se percebe nessas estruturas desses cursos, que eles têm maior predominância em ações voltada no pilar da pesquisa científica, no qual a vertente didática excepcionalmente estão na estrutura curricular dos programas.

As pesquisas de alguns estudos dessa área apresentam uma preocupação no quesito em docência no ensino superior, um desafio apontado é formação desses professores para ensinar nesse nível de ensino. Libâneo (2011), ele destaca a visão conservadora existente, centrado no domínio de conteúdo para atuação da docência no ensino superior, no qual os saberes pedagógicos vistos como desnecessário na constituição e na formação desse profissional.

Segundo Corrêa et al. (2011), não tem, a primeiro momento, um curso de formação inicial proposito de capacitar o profissional que vai atuar na educação superior, conhecendo que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a legislação vigente, são responsáveis apenas pela preparação de profissionais para atuar nesse nível de ensino, isso provoca diversas discussões na área. Arroio (2009) apresenta que o professor precisa de formação e conhecimentos pedagógicos também reafirma a necessidade de qualificação profissional do docente para o exercício na educação superior, oportunizada por uma formação embasada por conhecimentos científicos específicos da área do profissional, mas

também com foco no domínio de conhecimentos pedagógicos capazes de auxiliar no trabalho de formação de estudantes.

Pacheco (2003) apresenta as falhas legislativas na educação brasileira voltada para o ensino, a omissão do estado nesse nível ensino I acerca da formação pedagógica para a docência na educação superior. Isso ocasiona nos cursos de pós-graduação stricto sensu—único campo de preparação para o magistério superior, até então —permanecem desenvolvendo a prática histórica de preocupação demasiada com a pesquisa científica, colocando como segundo plano a preparação para a docência, mesmo que os mestres e doutores oriundos desses programas estejam oficialmente habilitados para desenvolver não somente atividades de pesquisa, mas também de ensino e de extensão na educação superior.

Diante do que foi apresentado anteriormente e baseado nesse contexto que destacamos, na matriz curricular dos cursos de pós-graduação stricto sensu, os únicos componentes existentes, cuja finalidade é a preparação pedagógica para o magistério, são o estágio de docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, com essa questão dialoga Pimenta e Anastasiou (2017), apresenta que muitas vezes acontece uma orientação mínima que limita formação desse professor que vai atura em sala de aula. Nos programas de pós-graduação não a uma exigência para esses conhecimentos básicos que estão interligados a didática ou incentivos nesse processo formativo indenitário.

Sobre essas peculiaridades envolvida nos cursos de pós-graduação stricto sensu, Corrêa e Ribeiro (2013), baseado na linha do pensamentos já apresentado, ressalta também a importância e a necessidade da formação pedagógica desses profissionais, retifica que os aspecto formativo não precisa ser obrigatório, mas induzido e incentivado por meio dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2017) ressaltam que se tornar um exímio pesquisador e/ou um especialista em determinada área do saber não é garantia de se transformar em um professor competente, uma vez que pesquisa e docência exigem qualidades e saberes específicos. Cunha (2009, p. 82) corrobora essa perspectiva ressaltando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”.

Dialogamos também com Vasconcelos (2002) no qual destaca que ensino e pesquisa não constituem processos excludentes, mas complementares, uma vez que o mesmo indivíduo se tornará necessariamente pesquisador e docente ao mesmo tempo, necessário andar junto. Repetimos novamente esse diálogo com Demo (2006) destaca que o professor precisa ser um pesquisador como transmissor de conhecimentos. Com isso é possível perceber que os cursos de pós-graduação stricto sensu passa pelo grande desafio de buscar um equilíbrio entre a capacitação de professores para o ensino superior, a habilitação de pesquisadores e a preparação de profissionais diversos que buscam aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico (Gatti, 2001).

## **RELATO E SUAS REFLEXÕES A RESPEITO DE ESTÁGIO DOCÊNCIA**

A apresentação dos relatos e das reflexões propostos neste trabalho está baseado nos princípios qualitativos como explicado anteriormente, a coleta de dados deu-se através do relatório de estágio docência. Segundo Lima (2017) que compreendem o estágio como um espaço de formação e construção da identidade docente, demandando o confronto entre os saberes apreendidos na academia e as vivências em sala de aula, mediante uma ação reflexiva e crítica.

O relatório de estágio aconteceu na disciplina de Corpo, movimento e ludicidade e constituído por quinze encontros, composta por uma turma de trinta e quatro alunos, essa

disciplina faz parte do 7º período é obrigatório no curso de pedagogia da UERN. O relatório é composto por tópicos norteadores que vai desde do perfil de identificação, atividades de aulas, descrição dessas aulas, avaliação do estágio, programa da disciplina, Programa Geral do Componente Curricular-PGCC até avaliação do professor responsável da disciplina. Um dos trechos encontrado no relatório:

**Estagiária:** Minha experiência no Estágio Docência me permitiu observar as aulas, com base nessas observações que elaborei e planejei minha aula que ministrei, além de ensinar adquirir novos conhecimentos, percebi que a disciplina de Corpo, movimento e ludicidade permiti ver as nuances do nosso corpo e como podemos utilizar no momento da aula. Essa vivência me faz refleti sobre minha pratica docente.

**Supervisor:** A experiência docente no Ensino Superior se mostrou singular e enriquecedora na formação da estagiária, uma vez que só havia tido oportunidade de participar da graduação enquanto discente. Ademais, todas as discussões, percepções e reflexões feitas, durante a prática, contribuíram para pensar e experienciar a docência no Ensino Superior e a pesquisar.

Nesses trechos é possível perceber que a experiência de estágio foi significativa, além de observar a estagiária ministrou aula, essa aula foi baseado nas observações anteriores, isso só é reforçado com a fala do supervisor. Para Lima et al. (2015), contribui para despertar no futuro professor uma consciência crítica e facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem, além de favorecer a troca de experiências, permitindo ao pós-graduando refletir sobre a articulação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que observa como o docente orienta seus alunos. Outro trecho que podemos destacar do relatório é a questão voltada para avaliação do estágio:

**Estagiária:** O estágio na disciplina corpo, movimento e ludicidade me proporcionar vivenciar à docência universitária, ampliar meus conhecimentos e me construir como professora. Uma experiência singular que só tenho a agradecer pelo professor ministrante, supervisor, programada do mestrado e alunos do sétimo período de pedagogia noturno. Sendo uma experiência satisfatória.

Um ponto que destacamos além de pontuar os agradecimentos explicitado na fala descrito acima, pontuamos que as descrições das aulas usavam sempre o corpo nas dinâmicas da sala de aula além da parte teórica como trecho abaixo apresenta:

**Aula descrita:** A primeira dinâmica a ser aplicada utiliza os pés como foco principal, estimulando o pessoal caminhar e sentir os próprios pés. Depois dessa dinâmica foi construído um ciclo onde todos os alunos estão de pé, o professor pede para relaxar o corpo, joga o pé, mão, joelho, cintura, orelha, cabeça, tudo para dentro do círculo depois com as mãos os alunos joga para fora, esse momento se torna muito descontraído.

As aulas são muito lúdicas tem intuito de proporcionar um momento de descontração, para a análises foram necessários destacar alguns trechos que julgamos ser importante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio docente no ensino superior é uma experiência muito singular, que vem que apresenta falhas em termos da legislação para o incentivo. Os aparatos legais do estágio se

construí ao longo do tempo. Diversos autores destaca a importância do estágio docência na construção do profissional no ensino superior.

Após as reflexões proporcionada pelo relatório de estágio docência que aconteceu na disciplina de corpo, movimento e ludicidade. Possível perceber que essa vivência foi bom para a estagiária, com as análises foi possível perceber que o estágio trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional, também a disciplina demonstra a importância do corpo e como ele pode expressar diversos sentimentos e situações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

ARROIO, A **Formação docente para o ensino superior em química**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/479.pdf>>. Acesso em: 02 Novembro. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970**. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 maio 1970. Seção 1, p. 3391.

BRASIL. **Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975**. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 maio 1975. Seção 1, p. 6335.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 1977. Seção 1, p. 16870.

BRASIL. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 1982. Seção 1, p. 15412.

BRASIL. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994**. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 1994. Seção 1, p. 4269.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de maio de 2000**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nºs 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e

9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2000. Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).** Circular nº 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).** Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31. BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).** Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 2002. Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).** Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Federal de Educação (CFE).** Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 out. 1967. Seção 1, p. 10161.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. O. M. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Rumo a uma nova didática. 22. ed. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 56-72.

CORRÊA, A. K. et al. **Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência.** In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, 766 José Ossian Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. M. I. (Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. **A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, M. I. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212

PACHECO, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.** 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências.** In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência na universidade. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 77-94.



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO DE MÚSICA: uma experiência na Educação Básica

Thrycia Viviane Gadelha Macena Oliveira<sup>1</sup>

Emerson Augusto de Medeiros<sup>2</sup>

Marcelo Bezerra de Moraes<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo explicar experiências vivenciadas durante o período de prática do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O referido estágio tem como contexto de atuação a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta experiência, registrada em texto, foi vivenciada na Escola Municipal Rotary da cidade de Mossoró - RN, por meio de aulas de Musicalização em duas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. As aulas tinham como objetivo trabalhar pulsação e ritmo, buscando vivenciar o fazer musical atrelado às atividades práticas, com dinâmicas e atividades lúdicas a fim de proporcionar aprendizado e interação entre alunos e professores. Nesses termos, este trabalho busca proporcionar uma compreensão e percepção acerca dos aprendizados, superações e reflexões acerca de meu fazer docente no contexto registrado.

**Palavras-chave:** Estágio Obrigatório. Ensino Fundamental. Musicalização.

### INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado nas licenciaturas se constitui como o momento em que o estudante tem a oportunidade colocar em prática o aporte de conhecimentos e vivências adquiridas no curso, por meio da ação reflexiva, visando uma formação contextualizada em seu possível campo de atuação profissional (DANTAS, 2021).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, nos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 38).

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre as IES da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, Especialista em Gestão de Pessoas – UNP, Graduada em Zootecnia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Graduada em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9734-2119>. E-mail: thryciaoliveira@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre as IES da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. E-mail:emerson.medeiros@ufersa.edu.br

<sup>3</sup> Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre as IES da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4563-822X>. E-mail: marcelobezerra@uern.br

Ainda segundo a UERN (2019, p.38), no curso de Licenciatura em Música da UERN, turno noturno, o estágio supervisionado se inicia a partir da segunda metade do Curso, conforme: a Resolução CNE/CP de 01 de julho de 2015; as disposições da Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta o estágio de estudantes; a resolução 06/2015 que Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN, de 25 de fevereiro de 2015; e as disposições da Resolução Nº 26/2017 – CONSEPE, que regulamenta os Cursos de Graduação da UERN. Os estágios estão organizados da seguinte forma:

- Estágio Supervisionado I: 5º período, com carga horária de 105 horas, em contextos não escolares;
- Estágio Supervisionado II: 6º período, com carga horária de 105 horas, em contextos de escolas especializadas em música;
- Estágio Supervisionado III: 7º período, com carga horária de 105 horas, na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado IV: 8º período, com carga horária de 105 horas, no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio.

Este trabalho busca trazer a experiência vivida na proposta do componente curricular de Estágio Supervisionado III, em que o desafio foi dar aula para a educação infantil ou ensino fundamental I. Esse estágio nos coloca em contato direto com um dos principais campos de atuação profissional do licenciado em música.

O local escolhido para realizar a prática de estágio foi a Escola Municipal Rotary que é situada no bairro Bom Jardim, em Mossoró. Esta escola é conhecida por apresentar bons índices de aprovações de alunos para escolas de nível técnico federal e por ser uma escola ativa no que tange a realização de eventos e projetos, além de ofertar diversas modalidades para os alunos como aulas de educação no trânsito, aulas de musicalização e modalidades esportivas. Devido as particularidades que envolve das aulas para crianças, esse estágio é realizado em duplas, sendo Antônia Thalita a colega que atuou junto comigo em duas turmas: 1ª e 2º ano do fundamental I.

Este trabalho tem como objetivo explicar experiências vivenciadas durante o período de prática do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado III. A metodologia utilizada nesta pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa. Em relação ao método de investigação, utilizamos a pesquisa (auto)biográfica a partir da narrativa pessoal de uma professora de música em formação, com foco no cotidiano e nas experiências e abordando sobre minha autoavaliação durante o processo de estágio.

## **ENSINO DE MÚSICA NA FORMAÇÃO BÁSICA**

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. Além disso, ela está presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, fazendo parte da educação desde há muito tempo. Na educação infantil a música tem uma influência muito ampla, com diz o RCNEI:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao

calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

Assim, a linguagem musical se faz presente em muitas atividades na educação infantil, bem como ajuda a estimular a criatividade, ao desenvolvimento motor, a oralidade e a interação social.

No Ensino Fundamental, a música se tornou obrigatória a partir da lei 11.769 de agosto de 2008. Entretanto, a nova lei 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016), removeu esta obrigatoriedade, tornando a música um conteúdo a ser ministrado dentro do componente curricular Artes, que abrange também, as áreas de dança, teatro e artes visuais. Essa nova legislação é reforçada pelas diretrizes da Base Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2018), cuja música se encontra dentro da área das linguagens, mais especificamente relacionada ao componente curricular Artes.

Essa disciplina está inserida dentro da área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. 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, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p.63).

No componente curricular Artes, estão incluídas disciplinas de Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p.193).

Em relação à Música, a BNCC atesta a seguinte definição:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos (BRASIL, 2018, p.196).

Para a realização desse estágio, buscamos escolas onde houvesse um professor específico de música, o que auxiliou ainda mais a nossa prática. Nesse caso, o professor supervisor do estágio tem uma participação muito importante orientando dentro da sala, bem como na preparação das aulas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho foi construída tendo como base a pesquisa qualitativa com enfoque (auto) biográfico. Araújo et al (2017) caracterizam a pesquisa qualitativa como um processo de interpretação e compreensão, que não se contenta com a simples explicação das realidades, mas sim pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações da realidade social.

Para Passeggi (2020, p 67) as narrativas autobiográficas são proporcionam à pessoa que narra um processo de reinvenção de si, na direção da autonomia e de empoderamento (formação). A mesma autora diz que essa abordagem “cresce com a contribuição de pesquisas em diversas áreas do conhecimento que com elas se identificam: história oral, sociologia, saúde, literatura, artes, formação de professores etc”.

Segundo Sousa e Cabral (2015, p.151), as experiências vivenciadas pelos sujeitos desse tipo de investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. As autoras afirmam que:

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (SOUSA; CABRAL, 2015, p.151).

Escrever sobre meu processo de formação e minhas práticas docentes me ajudam a refletir sobre meus processos de aprendizagem e de ensino que irão contribuir buscar melhorar quando eu estiver atuando como professora.

## O CONTEXTO DO ESTÁGIO

A escola escolhida para desenvolver a prática de estágio foi a Escola Municipal Rotary que é situada na rua Jeremias da Rocha, 598, bairro Bom Jardim, Mossoró – RN, que atende a um público de classe média baixa. A escola dispõe de uma boa estrutura física que conta com uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de arquivo, uma biblioteca, um laboratório de informática, seis salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, uma quadra coberta, uma sala de professores, quatro banheiros. Além disso conta com um quadro de professores competentes e qualificados, todos possuindo formação de nível superior.

No que tange ao ensino de música nessa instituição é dividida em duas maneiras. A primeira refere-se às aulas de musicalização que são ministradas nas turmas de 1º ao 5º ano, uma vez por semana e normalmente ocorrem na quadra da escola ou no laboratório de informática. E na segunda maneira a música é trabalhada dentro do componente curricular Arte nas turmas de 6º ao 9º.

As turmas que foram escolhidas para a observação e regência das aulas foram o 1º e o 2º ano matutino do Fundamental I que tem como professor de musicalização o professor Danilo Augusto Menezes.

- 1º ano: as aulas dessa turma acontecem nas sextas pela manhã, das 7:50H às 8:40H, conta com cerca de 25 alunos, com a faixa etária de 6 e 7 anos. Dentre eles tem três crianças especiais.
- 2º ano: as aulas também são as sextas, das 8:40H às 9:30H e com 25 alunos, sendo dois alunos especiais e a faixa etária de 7 e 8 anos.

As duas turmas eram bem semelhantes, tanto em relação a faixa etária, quanto em número e participação dos alunos. As turmas já vinham trabalhando sobre uma temática específica antes de iniciarmos o estágio, então procuramos seguir a mesma dinâmica e a mesma sequência adotada pelo supervisor no seu planejamento anual. Também evitamos fazer aulas expositivas e o conteúdo trabalhado era sempre de forma lúdica, o que favorecia a interação, a participação e a aprendizagem da turma.

Todos esses pontos relacionados a condução das aulas e a temática que já estava planejada, foi conversado entre as duas estagiárias e o supervisor ainda durante o período de observação, onde ele também ofereceu todo suporte para o planejamento das nossas aulas.

Durante a observação também pude sentir a paixão com a qual o professor Danilo ministrava suas aulas, bem como o carinho que as crianças nutrem por ele, o que me deixou de certa forma aliviada, pois sabia que ele nos passava segurança, mas também preocupada com a responsabilidade de atuar junto a um profissional tão querido.

## A EXPERIENCIA DOCENTE

Para Alves et al. (2020 p.159), a música está presente nas diferentes fases do desenvolvimento da criança contribuindo para os desenvolvimentos cognitivo, social, psicomotor e a afetividade, podendo ser entendida como uma linguagem de expressão que precisa fazer parte das atividades diárias das escolas.

Buscamos alinhar nossas aulas seguindo a sequência do planejamento do professor-supervisor e trazendo propostas alinhadas com a temática de ritmo e pulsação, sempre atrelando a atividades em grupo e que também trabalhasse o corpo. Importante frisar que passamos todos os “conteúdos” em forma de brincadeiras e jogos, melhorando as relações aluno/professor, bem como estimulando a colaboração entre eles.

As nossas aulas tiveram como base as ideias de dois grandes educadores musicais: Émile Henri Jacques Dalcroze (1865- 1950) e Shinichi Suzuki (1898-1998). Dalcroze, propôs um trabalho de educação musical com base no movimento corporal e na escuta, de tal forma que podemos entender a “vivência corporal como etapa fundamental no processo de apreensão da linguagem musical” (BARBOSA, 2011, p. 104).

Em relação ao Método Suzuki, Santos et al (2021) dizem que este método:

[...] tem por pilares características herdadas da metodologia da língua materna, que são: introdução precoce ao aprendizado, audição, imitação, repetição, hábito do estudo diário e envolvimento dos pais que, juntamente com o professor, devem criar um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento musical da criança (SANTOS et al., 2021, p.13).

As estratégias desenvolvidas por Suzuki utilizadas em nossas aulas foram, principalmente, repetição, memorização e imitação. Um exemplo de atividade aplicada com base no método de Dalcroze foi quando abordamos a percepção rítmica usando bambolês no chão. No primeiro momento explicamos uma batida de 4 tempos, onde o tempo 1 seria o tempo forte (falando bem forte) e o restante os tempos fracos (falando baixo, sendo repetido algumas vezes até os alunos aprenderem e internalizarem esses tempos. Posteriormente, foi colocada uma música tocada por uma bateria, que fará o mesmo papel da contagem inicial que fizemos de 1 até 4 e os alunos foram convidados a pular dentro dos bambolês no chão, mas eles só poderiam pular no tempo forte (tempo 1), permanecendo parados nos demais tempos até chegar ao final do percurso.

Uma outra atividade em que buscamos mesclar esses dois métodos foi quando colocamos formas geométricas no chão da sala e dividimos a turma em dois grupos, onde participava uma criança de cada grupo ao mesmo tempo. Nela, cada um deveria criar uma sequência, pulando dentro das figuras e o colega deveria repetir logo após. As crianças deveriam seguir a batida definida, pulando sempre no tempo forte. Marcava ponto quem acertasse a sequência do colega.

Praticamente em todas as atividades buscamos associar a música a algo que foi abordado em outras disciplinas, como as figuras geométricas ou em um dia que estava chovendo, aproveitamos para trazer uma música referente a chuva, bem como trabalhamos o som forte e fraco trazendo como exemplo o trovão. Além disso nossas aulas seguiam uma sequência já adotada anteriormente pelo supervisor que era: música de bom dia, introdução do conteúdo da aula, dinâmica do dia onde, muitas vezes, a gente realizava a atividade para as crianças verem e por fim, a execução da tarefa pelos alunos. Inicialmente havíamos planejado também uma música de encerramento, mas isso não foi possível aplicar por orientação do supervisor que disse que na primeira turma os alunos sempre “esticavam” mais na hora de realizar as dinâmicas e na segunda turma precisava encerrar alguns minutos antes por causa do horário do lanche.

Dessa forma, buscamos sempre levar atividades que trabalhassem o corpo, junto com o conteúdo musical, sempre pensando em alcançar uma grande aceitação e participação das crianças.

Em relação às crianças com necessidades educacionais especiais, na escola havia professoras auxiliares que nos deram um suporte dentro da sala. Na turma do 2º ano, um dos meninos autistas apresentou mais resistência em obedecer aos nossos comandos, principalmente em momentos de explicação da atividade e a presença de uma professora auxiliar nos ajudou muito a enfrentar essa situação. Vale salientar que durante todo o estágio o professor supervisor sempre permaneceu em sala, nos dando todo suporte, principalmente no início quando as crianças ainda não nos conheciam.

## AUTOAVALIAÇÃO

Essa foi não foi minha primeira experiência como professora na Educação Básica, mas foi a primeira como professora de música. Durante três anos fui monitora no Programa Mais Educação em turmas do 5º ao 9º ano. E foi essa diferença que me deixou um pouco insegura antes de iniciar as aulas porque nunca tinha trabalhado com crianças nessa idade. Nesse quesito as orientações e a presença do professor supervisor fizeram toda a diferença.

Durante a observação já passamos a ajudar o professor supervisor na parte prática. Ele nos apresentou as professoras das turmas, informando, por exemplo, que a professora do 2º ano faz a fila da turma pela altura das crianças. Essa atenção foi passando mais segurança e no primeiro dia que conduzimos a aula, eu tive a sensação de que já era professora daquela turma a bastante tempo.

Considero que apesar do nervosismo inicial, minha atuação como professora no estágio obrigatório foi muito satisfatória e enriquecedora, contribuindo para minha formação, bem como me colocando dentro de um dos principais campos de atuação de um egresso do curso de Licenciatura de Música.

## CONCLUSÃO

A experiência da prática de estágio no contexto de Ensino Fundamental na Educação Básica foi de grande valia enquanto professora em formação, tanto no que diz respeito ao planejamento das aulas, pesquisa de materiais e de atividades que trouxesse movimentação corporal das crianças e a ministração das aulas em si.

Pessoalmente foi o momento em que tive contato direto com o principal campo de atuação de um Licenciado em Música, e isso me proporcionou reflexões relevantes a minha forma de ministrar aulas e trouxe diversos conhecimentos importantes como por exemplo

explorar as diversas possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão/apreensão de aspectos musicais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, André Luciano; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; MOREIRA, Israel Gonçalves. A música nos anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 158–175, 2020.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 33 pp. 1-7. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música na Educação Infantil: Reflexões e Proposta didática para professores não-especialistas. UFES. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/450> Acesso em: 27/09/2022

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 3 maio 2016. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil., Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DANTAS, Tais. Estágio supervisionado curricular na licenciatura em Música: formação e vivências em tempos de ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p.1-19, abr./jun.2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8900/5893> Acessado em: 05/11/22

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, 57 – 79, junio de 2020.

SANTOS; Marina Maugeri; MENDES, Adriana N. A.; AMATO, Luiz Britto Passos. O Método Suzuki e a motivação: o papel do professor e pais na motivação do aluno. **Revista da Abem**, v. 29, p. 10-27, 2021.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. PROJETO PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM MÚSICA (NOTURNO). Mossoró, 2019.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando os sentidos, percebendo as potências

Jackeline Alves Costa<sup>1</sup>  
Maria Elizangela Mendes Pereira<sup>2</sup>  
Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira<sup>3</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa apresenta resultados de um diário de pesquisa/observação elaborado a partir das experiências vivenciadas no Componente Curricular Estágio Supervisionado Obrigatório I, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Objetiva-se refletir acerca do estágio supervisionado como espaço de pesquisa, ensino-aprendizagem e construção da identidade docente. Tal estágio desenvolve-se a partir da interação Universidade e Unidade de Educação Infantil da rede pública de ensino de Mossoró. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, espaço formativo que proporciona desenvolvimento integral da criança de até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sendo assim, busca-se compartilhar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado obrigatório na educação infantil durante as semanas de observação e regência, identificando as diferentes concepções de estágio e sua especificidade quanto a formação e construção da identidade docente. Para tanto, adotou-se como referencial teórico autores que discutem essa temática, tais como: Pimenta e Lima (2005/2006), Ostetto (2008), Vieira (2016, 2020), Vieira, Soares e Melo (2021), assim como a Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Constata-se com essa pesquisa que o estágio supervisionado obrigatório proporciona aos discentes do curso de Pedagogia espaço-tempo para aprimoramento das metodologias de ensino e aprendizagem, bem como favorece o desenvolvimento da criatividade, visto que problematiza diferentes abordagens e uso de recursos para facilitar a aprendizagem das crianças. Sobretudo, ao adentrar no ambiente escolar, reconhece-se que a docência ultrapassa o estrito processo de ensinar e aprender conteúdos escolares. Ser professor(a) é uma escolha profissional que exige formação permanente, amor e um olhar sensível à prática.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Docência.

### INTRODUÇÃO

A escola se caracteriza como um dos primeiros espaços sociais onde o indivíduo se insere fora do núcleo familiar e, por isso, a educação infantil apresenta um papel fundamental na inserção da criança no convívio social. Nessa etapa de ensino a criança aprende a se relacionar com o outro e a conviver em sociedade, desenvolvendo habilidades que são fundamentais à formação humana, como empatia, respeito ao outro e as diferenças, além de estimular e aprimorar suas capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Com vistas a assegurar o direito ao desenvolvimento dessas habilidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012, p. 18), definem como objetivo das Instituições de Educação Infantil

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia — FE/UERN. E-mail: jackelinealves@alu.uern.br.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia — FE/UERN. E-mail: mariaelizangela@alu.uern.br.

<sup>3</sup> Professora orientadora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: antoniamaira@uern.br.



Por tanto, “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 27) deverão estabelecer atividades que garantam, a partir das interações e brincadeiras, experiências que promovam o desenvolvimento dessas habilidades.

O texto que segue, tem o objetivo de compartilhar experiências vivenciadas durante as semanas de observação e regência, do componente curricular Estágio Supervisionado I, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Tal estágio é realizado no 5º período e tem como objetivo principal, conforme o programa geral da disciplina, compreender o estágio supervisionado como espaço de pesquisa, ensino-aprendizagem e práticas docentes a partir da interação universidade e unidades de educação infantil.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2019), a carga-horária total do Estágio Supervisionado I são de 150 horas, divididas da seguinte forma: são destinadas 45 horas para as orientações/discussões teórico metodológicas, onde foram realizadas leituras que serviram como norteadores para a atividade prática do estágio. Outras 20 horas são destinadas para a observação direta na sala de aula e após esse primeiro contato direto com a escola, contamos com 15 horas para o planejamento das ações pedagógicas que realizaremos no período de regência. Para o período de regência de classe são destinadas 50 horas, sendo no mínimo 40 horas de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, podendo 10 horas serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade. Por fim, as últimas 20 horas são destinadas ao registro e sistematização da experiência (16 horas) e 4 horas para avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido. O período de observação das turmas ocorreu no período entre 18 a 22 de julho de 2022 e a regência entre os dias 22 de agosto a 2 de setembro do mesmo ano, em Unidades de Educação Infantil.

À vista disso, busca-se nesse artigo compartilhar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado obrigatório na educação infantil durante as semanas de observação e regência, identificando as diferentes concepções de estágio e sua especificidade quanto a formação e construção da identidade docente. Como discorre Vieira, Soares e Melo, (2021, p. 534),

é oportuno pensar que, como campo de conhecimento, o estágio possibilita aos alunos interagir com problemáticas do cotidiano escolar, ao desenvolver práticas educativas, os sujeitos envolvidos produzem sentidos sobre a profissão e representações sobre o estágio supervisionado.

A partir dessas considerações, o artigo em tela discute as diferentes concepções de estágio e sua especificidade quanto a formação e construção da identidade docente.

Como pressupostos metodológicos, nossa pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa e exploratória, uma vez que pretendemos, conforme Gil (1999), esclarecer e modificar conceitos e ideias. A escolha por essa abordagem se deu por proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, no nosso caso, a contribuição do estágio para a formação docente a partir das experiências. Quanto a discussão dos conceitos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, selecionando autores como Vieira (2016, 2020), Vieira, Soares e Melo (2021), Ostetto (2008), Pimenta e Lima (2005/2006, entre outros, que abordam o tema em tela e que dialogam com as experiências vividas durante o período de vivência do estágio Supervisionado.

O artigo está dividido em quatro seções. A introdução, em curso, apresenta de forma geral os pressupostos da pesquisa, incluindo objetivos e metodologia. Na segunda seção, intitulada “Estágio como campo de pesquisa e formação para a docência”, apresentamos o estágio como uma importante experiência na formação docente do licenciando, realizado de forma investigativa e experiencial. Na seção seguinte, “Estágio supervisionado obrigatório: sentidos e potências” trazemos uma importante reflexão sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento pleno das crianças, além de compartilhar as experiências mais marcantes do estágio supervisionado obrigatório nessa etapa de ensino. Por fim, concluímos o trabalho fazendo uma breve reflexão sobre as contribuições do estágio para o fazer docente e construção da identidade.

## ESTÁGIO COMO CAMPO DE PESQUISA E FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

Para muitos licenciandos, o estágio é a primeira experiência prática da docência. É durante a sua vivência que experienciam-se o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica do professor. Como apontam Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio tem o objetivo de desenvolver a prática dos discentes a partir de sua interação com o campo social, servindo como espaço para uma simples prática de “como fazer”, podendo ser considerado como “imitação de modelos”, “instrumentalização técnica” ou, ainda, servir como um espaço para uma reflexão da prática docente.

Além de possibilitar a experiência que o licenciando necessita, o primeiro contato com a docência é marcado por um momento de aquisição de novos conhecimentos, viabilizando o aprendizado prático em confronto com a teoria. Mesmo com trabalhos de campo, seminários e eventos que simulam a prática profissional, a graduação não é suficiente para compreender o dia a dia da profissão. Contudo, os estágios supervisionados permitem experiência teórico-prática fundamental para formação inicial de professores.

Segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p. 06), “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.”. Concordando com tal ideia, Vieira (2016, p. 41) afirma que, “a associação entre teoria e prática também são fundamentais a qualquer ofício, tornando-se um elemento de proporção significativa, por possibilitar o conhecimento real da complexidade das relações existentes nas escolas”. Logo, a experiência do estágio é extremamente importante para formação profissional e identitária dos professores, atuando como uma porta de entrada para vivenciar a rotina da profissão e desafios diários.

Nesse sentido, as práticas de ensino se tornam fundamentais para a boa formação profissional, uma vez que nos coloca em contato direto com a realidade do dia a dia da profissão docente. Sendo assim,

[...] as disciplinas consideradas práticas, como os Estágios Supervisionados, são parâmetros para a interligação entre teoria e prática. De fato, esses componentes curriculares têm função decisiva na formação do profissional docente, porque permitem que os licenciandos, a partir da prática, vivenciem os diversos espaços educativos, sejam escolares ou não, e superem o medo e receio da *práxis* descobrindo-se como profissionais. A experiência permite, também, fortalecer ou não o gosto pela docência, contribuindo para construção da identidade profissional e escolha de um possível espaço de atuação quando egresso. Outrossim, o licenciando se depara com as competências necessárias para a atuação docente nesse mundo de complexidade de fazeres e amplitude de atividades (VIEIRA, 2016, p. 46).

Nesse sentido, o estágio supervisionado figura como indispensável à formação acadêmica do futuro professor, uma vez que essa experiência possibilita ao licenciando acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua identidade docente e dos saberes cotidianos inerentes à sua profissão. Outro aspecto importante é que, como um campo de pesquisa, o estágio possibilita aos estagiários o desenvolvimento de postura e habilidades de pesquisador, um olhar mais atento à sala de aula e à escola, podendo compreender e problematizar as situações que estes observam durante o estágio (PIMENTA e LIMA, 2005/2006).

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: ENTRE SENTIDOS E POTÊNCIAS**

Dada a importância do estágio no nosso processo de formação, configurando como uma prática, através do qual temos a oportunidade de superar desafios, além de somar experiências e conhecimentos que irão contribuir para a formação da nossa identidade, é também um momento onde sentimos uma mistura de sentimentos que se revezam entre medo, insegurança e a ansiedade de poder experienciar esse momento único de experiência da profissão.

Antes de conhecer a realidade de uma sala de aula, de sentar e conversar com quem promove a educação no chão da escola, muitas vezes somos levados a pensar que o que falta é interesse ou falta de vontade de elaborar aulas mais lúdicas, que envolvam as crianças na construção do conhecimento. Mas, quando adentramos o ambiente escolar, percebemos que as questões vão muito além do que pensamos: faltam materiais necessários para a construção de recursos para serem utilizados nas aulas, salas cheias e sem a presença de professores auxiliares, dificuldade de lidar com alunos que apresentem alguma necessidade educacional especial, pais que não desenvolvem uma relação de parceria com a escola, entre tantos outros problemas que poderíamos destacar aqui.

Antes de vivenciar a prática docente e conhecer no dia a dia o ambiente escolar, percebemos a educação infantil como uma oportunidade para que a criança possa se desenvolver integralmente, tendo no brincar o seu alicerce. Entendemos que o brincar consegue oferecer oportunidades para que a criança possa desenvolver ao máximo as suas capacidades, além de aproximar a criança do processo de aprendizagem, tornando esse momento divertido e convidativo para que a mesma aprenda enquanto brinca, fazendo com que as crianças desejem e aproveitem a vida na escola. Foram com essas percepções que adentramos na escola. Algumas se mantiveram, outras mudaram e, por isso, foram ressignificadas.

Entrando mais especificamente no âmbito das experiências vividas pelas autoras do trabalho durante o período de estágio, apresentaremos um recorte das memórias, uma vez que reconhecemos que tudo que foi vivido não pode ser totalmente registrado, muito do que foi sentido, não se materializa em palavras. Contudo, vamos expor acerca das experiências que nos fizeram pensar a profissão, refletir acerca da prática e problematizar o cotidiano escolar.

A docência é considerada “(...) uma profissão que se aprende na prática e pela mobilização de saberes” (VIEIRA, 2020, p. 152), sendo assim, o estágio torna-se marcante pela aprendizagem prática experienciada, pelos saberes adquiridos e mobilizados na troca de experiência com professoras mais experientes e as crianças que nos ensinam até com o olhar. Dentre as aprendizagens, pudemos perceber que uma rotina bem estruturada e organizada é essencial para podermos colocar em prática as atividades planejadas e que atividades consideradas simples, como pintar com tinta guache e fazer a inicial do seu nome com

massinha de modelar, são as mais divertidas, significativas e que possuem intencionalidade, permitindo que a criança tenha a liberdade de executá-la de forma independente.

Nós educadores, participamos do aprendizado infantil nas interações pelos ambientes escolares e extra escolares, a figura do professor na vida da criança ao longo do seu desenvolvimento é essencial, como aborda Ostetto (2008, p.128), “parte do processo formativo dos professores, não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores.”

A nossa concepção do primeiro estágio é essencialmente como o que a autora aborda, um processo de autoconhecimento, embora tivéssemos uma imagem bastante positiva da educação infantil, possuímos aquela leve insegurança do novo, o medo de fazer algo errado, de falhar nessa escolha que tomamos para as nossas vidas que é ser pedagoga, mas foi recompensador ter a certeza que essa é a profissão que nos realiza e nos deixa feliz. Afinal, o amor pela profissão é a base que nos sustenta e fortalece para superar os desafios e disposição favorável, ou até mesmo necessária, à docência, como relata os resultados da pesquisa de Vieira (2016).

Vivenciar a prática docente nos fez refletir sobre a imagem que tínhamos da educação infantil. Pudemos perceber que o fazer docente vai além da elaboração de um planejamento e dar uma aula. Em muitos momentos somos “pais” ao mediarmos os pequenos conflitos ou quando temos que orientar quando algum mau comportamento afeta o colega. Além disso, é perceptível que a prática docente é algo pessoal, que reflete as experiências vivenciadas no decorrer da formação e que cada sala se comporta de uma forma diferente. Nem sempre o melhor planejamento sairá como pensado e, em algumas situações, mesmo tendo a sala saído do controle, será a melhor aula. Pois, “(...) o estágio supervisionado é *locus* privilegiado para consolidar a formação docente e espaço para aproximação com a realidade escolar”. (VIEIRA, 2020, p. 140).

Como discorre Vieira, Soares e Melo (2021, p. 536),

os alunos encontram-se frente a desafios nos quais necessitam ações pedagógicas, como o domínio de conhecimentos específicos relacionados ao saber/fazer, ao domínio das ciências da educação, ao planejamento e execução de atividades pedagógicas, reflexão crítica de ações e atividades desenvolvidas. Nesse ambiente, precisam recorrer aos seus conhecimentos sobre a docência, pondo em prática as aprendizagens que adquiriram ao longo do Curso, mesmo que estes ainda sejam frágeis. É nesse instante que o aluno sinaliza a compreensão de sua profissão e sobre os preceitos básicos desta.

É preciso entender que a sala de aula é viva e está em constante mudança. Precisamos, sim, buscar novos conhecimentos, novas formas de deixar a aula mais dinâmica e atrativa. Não podemos esquecer que são crianças que se movimentam, pulam, sobem, descem e que podemos e devemos aproveitar todas as situações para que o aprendizado ocorra fora da forma engessada do ensino tradicional.

O estágio nos proporcionou momentos para compreender a realidade do que é a sala de aula e nos mostrou a necessidade de nos tornarmos profissionais éticos e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. Como pontua Vieira (2020), a docência é complexa e por isso, enquanto professores, devemos estar em constante formação, nos reinventando todos os dias.

Portanto,

[...] a formação docente trilha caminhos equivalentes às transformações da sociedade. Isso é reflexo das necessidades formativas do sujeito, que, em cada momento histórico, necessita se adaptar às mudanças geradas, principalmente, pelo

avanco do conhecimento e pelas precisões da coletividade. Sendo assim, é importante formar um docente atento às demandas da atualidade e que não esteja omissos às complexidades intermitentes do espaço escolar e socioeducativo do sujeito, bem como que compreenda sua proposta de intervenção formativa, tanto no espaço escolar como em espaços não-escolares (VIEIRA, 2016, p. 47).

Foi possível identificar, durante o período de vivência do Estágio, as dificuldades motoras e de socialização apresentadas pelos educandos. Sabe-se que em decorrência da pandemia de COVID-19, as escolas da rede pública de ensino permaneceram fechadas entre março de 2020 a dezembro de 2021, com aulas funcionando remotamente. Então, essas dificuldades, possivelmente, oriundas do distanciamento do ambiente escolar, reforçam a importância da educação infantil para que as crianças tenham uma vida social que se estenda além do núcleo familiar. Em outras palavras, este é um momento importante para que as crianças aprendam a interagir e viver em sociedade, desenvolvendo habilidades fundamentais à formação humana, além das habilidades cognitivas e motoras.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, (BRASIL, 2018, p.36),

[...] a educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Dessa forma, a educação infantil não pode ser vista como uma solução para que pais que trabalham fora tenham onde deixar os seus filhos, devendo ser encarada como uma etapa importante e fundamental no desenvolvimento da criança, bem como a porta de entrada para a vida escolar.

É a partir do reconhecimento da importância da educação infantil no desenvolvimento completo da criança, que a BNCC estipula, através dos direitos de aprendizagem e campos de experiência, os objetivos a serem alcançados durante essa importante etapa. Fica claro, portanto, que a interação com o outro e as brincadeiras funcionam como uma estratégia que, além de fundamental, torna o processo de ensino-aprendizagem mais divertido e prazeroso, além de garantir que as crianças desenvolvam e ampliem suas relações sociais, adquiram laços afetivos, transformem sua realidade, desenvolvam sua imaginação e sejam capazes de se expressarem livre e espontaneamente.

Além disso, como aponta Vygotsky (1984), o brincar é uma atividade lúdica que apresenta uma influência significativamente positiva no desenvolvimento infantil, agindo como um importante estímulo dos aspectos biológico, cognitivo e socioemocional. Através do brincar a criança desenvolve habilidades cognitivas como: atenção, memória, imaginação e criatividade. Desenvolvem-se sócio emocionalmente quando, por meio da brincadeira, estabelecem vínculos afetivos, aprendem a lidar com regras e a conviver de maneira positiva com seus pares e professores. Ao aprenderem brincando, as crianças ainda desenvolvem capacidades como força, resistência, flexibilidade, equilíbrio, coordenação motora, habilidades manuais, etc.

Foi a partir dessa concepção e por entender a importância da ludicidade nos processos educativos que buscamos desenvolver as atividades com os alunos, garantindo-lhes os direitos de aprendizagem, além de permitir-lhes o protagonismo no processo de aprendizagem. Logo, as inquietações geradas a partir das experiências vividas durante o período de estágio nos levou a refletir sobre o papel do estágio na nossa formação docente e que aspectos foram ressignificados a partir da experiência prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado obrigatório na educação infantil durante as semanas de observação e regência, dessa maneira, buscamos identificar as diferentes concepções de estágio e sua especificidade quanto a formação e construção da identidade docente. Partindo disto, podemos afirmar que a nossa inserção no ambiente escolar, a partir da prática vivenciada durante o estágio, figura como um importante facilitador para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da docência.

Além disso, ao experienciar o estágio, acabamos por identificar que tipo de práticas queremos e não queremos seguir. Reconhecemos que a docência seja aprendida na prática e através da mobilização de saberes (VIEIRA, 2020), então a aprendizagem proporcionada por esse contato com o campo educacional nos possibilita perceber nossos limites, conhecer nossas preferências, adentrar em um ambiente plural e diverso, além de nos fazer refletir sobre as especificidades da sala de aula. Tal experiência oportunizou reconhecer que a construção da identidade docente se dá diariamente e, ainda, na formação inicial.

Portanto, mais que um componente obrigatório, necessário a aquisição do diploma, o estágio se configura como uma porta entreaberta onde, ao abriremos, nos deparamos com um mundo de possibilidades que podem e devem ser exploradas como contribuintes para o nosso fazer docente e construção da identidade, pois, como diria Paulo Freire (1991, p. 58): “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OSTETTO, L. E. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008. – (Coleção Ágere).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN, 2012. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc\\_pedagogia\\_2019\\_com\\_termo\\_de\\_homogaa%C2%A7a%C2%A3o.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_pedagogia_2019_com_termo_de_homogaa%C2%A7a%C2%A3o.pdf). Acesso em: 08 nov. 2022.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência.** Natal: UFRN, 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

VIEIRA, Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva. **As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

VIEIRA, Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva; SOARES, Maria Cleonice; MELO, Elda Silva do Nascimento. Estágio supervisionado no curso de Pedagogia na UERN/Campus Central: um estudo à luz da teoria das representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 532-556, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5422/4630>. Acesso em: 18 out. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2570.pdf>. 18 de março de 2019.

## EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III MEDIANTE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Lídia Carlos do Vale Neta<sup>1</sup>  
Maria Eduarda Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva relatar experiências exitosas do Estágio Supervisionado III mediante a atuação do pedagogo em espaços não escolares. De modo específico, expecta-se analisar como ocorre a formação pedagógica para a atuação do pedagogo em espaços não escolares no Curso de Pedagogia da UERN. Dessa forma, para o alcance dos objetivos supracitados, esta tessitura se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico alicerçado em autores que dialogam com a temática pesquisada, dentre eles, Brandão (1985), Gadotti (2005) e Vasconcelos (2012). Também foram utilizados documentos oficiais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como por exemplo: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o Programa Geral do Componente Curricular do Estágio Supervisionado III. Em seguida, apresenta-se o relato de experiência de duas ex-estagiárias durante a atuação no Estágio Supervisionado III, expondo as ações interventivas realizadas nos dois lócus onde ocorreram a prática das autoras deste trabalho. Conclui-se que durante a atuação das mesmas nos espaços não escolares foi percebida a importância da práxis, tendo em vista que o curso de Pedagogia forma os discentes para o exercício da sua profissão em espaços de educação não formal e possibilita o desnude da construção pedagógica a partir das experiências exitosas durante o Estágio Supervisionado III.

**Palavras-chave:** Experiências exitosas; Estágio Supervisionado III; Atuação Pedagógica; Espaço não escolar.

### INTRODUÇÃO

A experiência prática no Estágio Supervisionado III é fundamental para a etapa da formação acadêmica, visto que é o único estágio que possibilita a atuação em espaços não escolares, no qual gera oportunidades de conhecimento sobre o exercício da profissão além do que nos é apresentado dentro da sala de aula. As atividades desenvolvidas durante a atuação/intervenção são de grande significância multilaterais, partindo do olhar sensível do pedagogo é possível perceber as necessidades educativas de determinado espaço e, assim, criar estratégias e metodologias mais dinâmicas e criativas. O pedagogo é um profissional que possui competências e habilidades para trabalhar em processos de coordenação, planejamento, execução e avaliação em instituições empresariais, centros comunitários, ONG's, dentre outros.

Diante do exposto, este estudo objetiva relatar experiências exitosas do Estágio Supervisionado III mediante a atuação do pedagogo em espaços não escolares. De modo específico, expecta-se analisar como ocorre a formação pedagógica para a atuação do pedagogo em espaços não escolares no Curso de Pedagogia da UERN.

O interesse e as inquietações que nos conduziram a temática surgiram durante a disciplina de estágio, ao qual possibilitou a vivência nos seguintes espaços não escolares: Laboratório de Práticas Educativas - LAPE, na faculdade de educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo, localizado na Av. Rio Branco - Bom Jardim, no

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: lidiavale018@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: mariaeduardaoliveira991@outlook.com



município de Mossoró (RN), no ano de 2022. Desse modo, o problema norteador da nossa pesquisa é: como ocorre a formação pedagógica para a atuação do pedagogo em espaços não escolares no Curso de Pedagogia da UERN?

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico alicerçado em autores que dialogam com a temática pesquisada, dentre eles, Brandão (1985), Gadotti (2005) e Vasconcelos (2012). Também foram utilizados documentos oficiais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como por exemplo: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o Programa Geral do Componente Curricular do Estágio Supervisionado III. Em seguida, apresenta-se o relato de experiência de duas ex-estagiárias durante a atuação no Estágio Supervisionado III, expondo as ações interventivas realizadas nos dois lócus onde ocorreram a prática das autoras deste trabalho.

O texto encontra-se organizado em 5 seções. Na primeira seção apresentamos a introdução com alguns apontamentos iniciais sobre a temática em foco, a segunda seção traz uma breve análise do Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UERN acerca da formação pedagógica em espaços não escolares; a terceira seção aborda algumas notas sobre o Programa Geral do Componente Curricular Estágio Supervisionado III; a quarta seção apresenta as experiências de ex-estagiárias mediante a atuação nos espaços não escolares; e, por fim, na quinta seção apresentamos as considerações finais do trabalho.

## **O CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: BREVE ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**

O curso de Pedagogia concedido pela Faculdade de Educação (FE) através da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) iniciou-se em 1967 a partir de uma construção de uma classe baseada em Administração Escolar. Diante desse trâmite, começou a ofertar outras classes para o Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas - EDAPE. Por conseguinte, em 1973, passou a ter reconhecimento acerca do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Administração Escolar do 1º e 2º graus. Todo esse reconhecimento só foi possível após o Decreto nº 72.263, em 17 de maio de 1973 (UERN, 2019).

Desse modo, de acordo com o PPC supracitado, no ano de 1995, a FE modificou o seu currículo com o objetivo de oportunizar uma formação generalista, ou seja, o pedagogo possuía conhecimentos sistemáticos que interagiam com outros campos de atuação, tendo como norte principal à docência (UERN, 2019).

Após muitos estudos e críticas em relação ao currículo do curso de Pedagogia e a necessidade de pensar na construção do profissional para além dos muros dos níveis de Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Nesse contexto, o currículo de Pedagogia da FE passou a ofertar outros componentes visando uma formação pedagógica para a atuação em outros espaços, dentre eles, a Educação Especial, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional (UERN, 2019).

Diante dessa realidade, vê-se que o curso de Pedagogia ampliou os conhecimentos que são ofertados à formação do profissional. Com essa visão ampliada, percebe-se também que proporciona a atuação tanto em espaços escolares quanto não escolares, mediante o ensino formal ou não formal e, assim, delibera com aptidão o profissional ao mediar os saberes pedagógicos a partir da relação entre a teoria e a prática.

Segundo o PPC (2019, p. 20) o curso de Pedagogia apresenta o seguinte objetivo que representa de maneira geral o referido em sua consumação, como “formar pedagogos para

atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico”. Em consonância com o objetivo mencionado, compreende-se a estrutura de um currículo pautado em realizar uma formação que contemple as demandas que envolvem a educação como todo, uma vez que ela não acontece apenas na escola e ampliar essa concepção valoriza ainda mais o exercício do pedagogo em realizar suas atividades pedagógicas em outros campos, como em gestão de empresas públicas ou privadas.

A partir desse pensamento, Brandão (1985, p. 7) reafirma a importância de desmistificar os espaços nos quais a educação perpassa, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Amparada na reflexão acima, consegue-se pontuar a educação como uma pluralidade de saberes, sejam eles formais ou não formais. Os espaços não escolares são apresentados, em sua grande maioria, como condições de ensino não formal. Para isso, é entendido por Gadotti (2005, p. 2) como:

Mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Entendendo esse pensamento trazido por Gadotti, é possível mencionar que o ensino não formal advém de uma necessidade maior de flexibilização, uma vez que foge da estrutura tanto física quanto organizacional presente no espaço escolar, que geralmente segue uma rotina de horários, planejamentos das ações realizadas e faixa etária. Apesar dessas particularidades entre o ensino formal e não formal, não há diferença no que diz respeito à excelência das contribuições de ambas. Ambas possuem o exercício da práxis presente na formação do pedagogo na universidade, mais especificamente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN.

Pensando nisso, em um dos seus objetivos específicos retirados do PPC é possível notar a preocupação em exercer a função de “propiciar uma formação do pedagogo por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendendo a apropriação e a produção do conhecimento inerentes à natureza das práticas educativas escolares e não-escolares” (UERN, 2019, p. 21).

Por essa razão, o curso de Pedagogia proporciona ao graduando uma gama de componentes curriculares que garantem a atuação do pedagogo em espaços não escolares, como: as Práticas Pedagógicas Programadas (PPP's) I e II, Gestão dos Processos Educativos e Estágio Supervisionado III. Todos esses componentes curriculares são obrigatórios para a obtenção do título de licenciada (o) em Pedagogia.

Dessa maneira, primeiramente apresentam-se as PPP's I e II. Dessa forma, tanto a PPP I quanto a PPP II são ofertadas logo no início do curso, no segundo e terceiro semestres que visam:

Identificar e experienciar as teorias discutidas nas Disciplinas através das práticas vividas nos espaços escolares e não escolares, vinculando estas atividades, preferencialmente, à pesquisa de iniciação científica e ao envolvimento de alunos mais experientes na co-coordenação de novos grupos, podendo ser creditadas como horas de atividades complementares para estes (UERN, 2019, p. 56).

No que diz respeito ao componente curricular Gestão dos Processos Educativos, é ofertado no quarto semestre do curso e o graduando tem como possibilidade compreender os trâmites legais que envolvem todo o processo educacional, a partir de um levantamento bibliográfico de estudiosos na área. À vista disso, o Programa Geral do Componente Curricular traz em sua ementa a discussão das seguintes temáticas:

A gestão e sua interface com as políticas educacionais. Compreensão crítica das funções, processos pedagógicos e administrativos no contexto dos sistemas e das instituições educativas. Organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação e avaliação dos processos educativos escolares e não-escolares. Planejamento participativo e elaboração de projetos educativos (PGCC, 2022, p. 1).

Por essa razão, faz-se primordial para a atuação do pedagogo em espaços não escolares, uma vez que dentro de uma esfera epistemológica, analisa a estrutura pedagógica e administrativa desses espaços nos quais a educação perpassa. Por conseguinte, ofertado no sétimo semestre do curso, apresenta-se o Estágio Supervisionado III que será explanado a seguir com mais detalhes.

## **PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: ALGUMAS NOTAS**

O Estágio Supervisionado III é um componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia que oportuniza aos discentes uma experiência prática em seu possível futuro ambiente de trabalho. Trata-se de uma disciplina que agrega um leque de aprendizagens em ambientes escolares e/ou não escolares que permitem reflexões relevantes para a formação docente. Como destaca Vasconcelos (2012, p. 11):

Certamente, o Estágio em Contextos Não Escolares trará diversas contribuições para a sua formação, propiciando a sua inserção na realidade de diferentes instituições e a possibilidade de desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas do pedagogo em contextos distintos da escola.

A educação em espaços não escolares denota a diversidade de áreas para a atuação do pedagogo, o curso de Pedagogia forma profissionais capazes de atuar nos processos de ensino e aprendizagem não apenas na sala de aula, mas também em empresas, hospitais, penitenciárias, ONGs e secretarias.

O Programa Geral do Componente Curricular (PGCC), por sua vez, “Art. 53. é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente”. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE –10/02/2010). A disciplina Estágio Supervisionado III, disponibilizada no 7º período do curso de pedagogia, contempla carga horária de 165 horas, tendo como pré-requisito a disciplina de Estágio Supervisionado II. Em sua ementa apresenta aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos, atuação na gestão dos processos educativos, atuação nos espaços escolares.

Segundo o PGCC (2022, p1), a disciplina apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Ampliar a experiência profissional do formando através da investigação/inserção em espaços já vivenciados em estágios anteriores ou em outros espaços de atuação do pedagogo, aprofundando e ou ressignificando conceitos e práticas inerentes ao trabalho pedagógico;

Objetivos Específicos: a) Estudar a teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global; b) Identificar os papéis desempenhados pelos pedagogos nas instituições em que demandam o trabalho pedagógico; c) Perceber a importância do pedagogo como mediador e organizador de situações de aprendizagem em espaços escolares e não escolares; d) Elaborar e desenvolver, quando for o caso, ações de intervenção que contribuam com a condição de pensar/fazer o trabalho pedagógico na escola.

No que se refere a metodologia da disciplina, esta aborda uma perspectiva teórico-prática por meio de orientações e indicações mediadas pela docente da universidade, com instruções teóricas e metodológicas, mediação de pesquisas bibliográfica, debates realizados nas aulas da disciplina, construção de pesquisa de campo (espaço escolar e/ou não escolar), dentre outros recursos pedagógicos. Também é realizada a ida ao local de realização do estágio para cumprir a carga horária dos períodos de observação e atuação/intervenção.

O processo de avaliação se dá através dos instrumentos construídos no período de planejamento, o relatório, o projeto de intervenção e demais materiais exigidos pelo docente. Também é avaliado a atuação e as contribuições no campo da realização do estágio. Por fim, é realizada a socialização das atividades exercidas no estágio III, na sala de aula da faculdade são expostas as experiências com os graduandos, possibilitando, dessa forma, partilhas reflexivas e significativas.

### **EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE EX-ESTAGIÁRIAS MEDIANTE A ATUAÇÃO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

Neste tópico reportaremos os relatos das experiências das autoras, os quais foram desenvolvidos no Laboratório de Práticas Educativas - LAPE, na faculdade de educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo, localizado na Av. Rio Branco - Bom Jardim, no município de Mossoró (RN), no ano de 2022.

O primeiro relato será sobre a vivência no Laboratório de Práticas Educativas – LAPE, no qual consiste em um espaço de formação continuada e construção coletiva, aberto para promover debates, oficinas, recursos didáticos e práticas pedagógicas criativas. O primeiro momento do estágio foi destinado a observação. Esta etapa foi de suma importância para as fases seguintes, pois possibilitou conhecer a dinâmica e o funcionamento do laboratório, que nos auxiliou na fase de planejamento e atuação. Esta fase teve duração de 5 (cinco) dias, contemplando 20 horas.

No segundo momento do Estágio Supervisionado III aconteceu a fase de planejamento, em que foi destinado à elaboração do projeto de atuação/intervenção no campo de estágio de acordo com o que percebemos no período de observação, nesse momento procuramos conversar bastante com a pedagoga responsável pelo espaço. O planejamento e apresentação do plano de trabalho teve carga horária de 25 horas.

No terceiro e último momento, aconteceu à atuação/intervenção, onde colocamos em prática tudo que foi absorvido no período de observação e pensado no período de planejamento. Esta fase correspondeu a carga horária de 50 horas. Nosso projeto de

atuação/intervenção tinha como objetivos: desenvolver recursos pedagógicos para o laboratório de práticas educativas; reconhecer a importância da utilização de recursos pedagógicos acessíveis para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; estimular o interesse sobre a utilização de materiais lúdicos, a fim de melhorar a dinâmica das aulas; e despertar o olhar para a exploração de materiais recicláveis. Para a confecção dos recursos expostos, que também foram doados para o LAPE, foram utilizados materiais recicláveis, como garrafas pets, papelão, tampas de garrafas, rolos de papel higiênico e etc. O material desenvolvido foi exposto na Faculdade de Educação – FE.

O segundo relato apresentado será sobre a vivência no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS. Dessa forma, o CAS se vivifica como uma instituição fundada em 02 de junho de 2006 e oficializada por meio do decreto nº 19.131, publicado no diário oficial do Estado. Nesse sentido, este espaço tem como objetivo principal garantir a oferta da educação bilíngue dos estudantes surdos e com deficiência auditiva da educação básica da rede pública de ensino.

O CAS tem como missão inovar suas ações para o aluno surdo e para a comunidade, comprometendo-se em promover aprendizagem por meio de uma educação bilíngue (Português e Libras) de qualidade e embasada nas relações significativas, éticas, culturais e afetivas. Sendo assim, busca a superação em atividades educacionais que não levem à exclusão do surdo na sociedade e das pessoas com deficiência auditiva.

Diante desse contexto, o período do Estágio Supervisionado III está dividido em uma semana de observação, uma de planejamento pedagógico e três de atuação. Na semana de observação, como era um espaço não conhecido pela ex-estagiária, essa primeira semana se configura como o primeiro contato com a instituição, tendo como objetivo conversar com os profissionais que atuam no CAS, conhecer a estrutura física, estudar o Projeto Político Pedagógico do espaço para compreender as nuances que envolvem a instituição como um todo. Por conseguinte, também é o momento de registrar através de fotografias o olhar do estagiário para anexar ao relatório final exigido pelo componente curricular referido. É importante mencionar que durante esse período o estagiário precisa estar atento às problemáticas que se encontram no ambiente para realizar nas próximas semanas as intervenções pedagógicas, que serão apresentadas nos próximos relatos.

A partir da vivência na primeira semana, adentra-se na segunda semana no que diz respeito ao planejamento pedagógico que deve ser realizado pela estagiária. Nesse momento, foram pensadas em atividades na tentativa de minimizar as problemáticas encontradas na primeira semana, dentre elas, a necessidade de reorganizar os espaços de leitura para os educandos. Após a finalização do planejamento pedagógico, foram apresentadas na reunião de professores as sugestões de ações interventivas pensadas e todas foram aprovadas tanto pela gestora quanto pelos professores presentes.

Nas três semanas seguintes, como mencionado anteriormente, diz respeito à atuação do estagiário na instituição. Por isso, de acordo com o projeto de intervenção, foram realizadas as seguintes atividades: produção de material digital para ser postado no *Instagram* do CAS. As temáticas das ações desenvolvidas na rede social seguiram o calendário da própria instituição, pois, conforme a gestora argumentou ao dizer que o CAS é um espaço que muitas pessoas não sabem o real objetivo, o trabalho que a equipe realiza para a sociedade. Com isso, foi gravado todo o percurso que precisa ser mantido para chegar até à instituição, como também foi realizado um tour pelo espaço físico para que as pessoas venham a conhecer o ambiente. Os vídeos foram editados em formato de *Reels* e postados na página do *Instagram* do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo.

Seguindo esse contexto de produção de conteúdo para a mídia social da instituição, foram elencadas 04 curiosidades sobre a pessoa surda, dentre elas, a de que a libras é uma língua reconhecida por lei no Brasil. Muitos brasileiros desconhecem esse fato e confundem ao afirmar que a libras é uma linguagem. Diante dessa realidade, segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 584-585):

Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido.

Dessa forma, também foi realizado um roteiro de vídeo contendo três educandos que falaram sobre as contribuições do CAS para a vida de cada uma. O resultado da ação interventiva foi muito positivo, pois conseguimos reiterar a importância da instituição para a comunidade surda e suas famílias. Por conseguinte, foi organizada uma dinâmica da páscoa, uma vez que estávamos na semana de sua comemoração. Todo o pátio estava ornamentado com símbolos representativos dessa época e, em seguida, realizamos a caça aos ovos com todos os educandos e educadores da instituição.

Também elaboramos uma postagem no *Instagram* do CAS com indicação de quatro filmes sobre a pessoa surda. Para finalizar, como já supracitado, efetuamos a intervenção nos espaços físicos da sala de leitura e sala de letramento infantil, produzindo materiais pedagógicos e de ornamentação para a decoração dos ambientes com o objetivo de entrelaçar a vivência dos educandos com os livros e os estudos.

Conforme as experiências relatadas aqui, percebe-se a importância do Componente Curricular Estágio Supervisionado III para o exercício das atividades pedagógicas em espaços não escolares, uma vez que possibilita a condução da práxis em movimento mediante a resolução do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Desta forma, a educação ocorre em todos os ambientes em que haja vontade de aprender, pois, como assinala Freire (1996, p. 29), é necessário “aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os meandros que circundam a formação docente, conclui-se com este trabalho a importância de desmistificar ainda mais o currículo de Pedagogia no que diz respeito à atuação pedagógica em espaços não escolares. Assim, entende-se que a partir do PPC e PGCC analisados, vê-se que a UERN tem plenas condições de formar os seus discentes para o exercício de suas habilidades enquanto profissional da área da educação.

Dessa forma, a partir dos relatos das ex-estagiárias do Curso de Pedagogia da UERN, pode-se perceber a relevância do Estágio Supervisionado III para a formação do professor, tendo em vista que o profissional da área ainda está majoritariamente nos espaços escolares, desconsiderando muitas vezes a educação não formal, a que ocorre nos espaços não escolares, como parte integrante da formação do sujeito.

Tanto o CAS quanto o LAPE são espaços não escolares que proporcionaram experiências inigualáveis para as pesquisadoras desta tessitura que reafirmam de maneira imensurável a vivência do estágio para a formação do pedagogo, pois, nos emancipamos e ajudamos a emancipar os sujeitos para além da condição de ser somente profissionais. Afinal, a educação é infinda e o ser humano faz parte dela em todos os seus aspectos de construção humana.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DIZEU, L. C. T. D. B; CAPOLARI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc. 26 (91) • Ago 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 26/10/2022.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes nas solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005. p.1-11. Disponível em <<https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-daeducacao-formal-nao-formal.html>> Acesso em: 08 de outubro de 2022.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

VASCONCELOS, M. C. C. **Estágio em contextos não escolares**. UERJ. Volume único. Rio de Janeiro. Fundação CECIRJ, 2012.

UERN. **Projeto Pedagógico do Curso – PPC**, 2019. Disponível em <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3769ppc\\_pedagogia\\_campus\\_central\\_2019\\_corrigido\\_final.pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3769ppc_pedagogia_campus_central_2019_corrigido_final.pdf)> Acesso em: 08 de outubro de 2022.

UERN. **Programa Geral do Componente Curricular – PGCC**. Gestão dos Processos Educativos, 2022. Disponível em <[https://www.uern.br/controldepaginas/Programa-Geral-do-Componente-Curricular-PGCC/arquivos/3772pgcc\\_gesta%C2%A3o\\_dos\\_processos\\_educativos.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/Programa-Geral-do-Componente-Curricular-PGCC/arquivos/3772pgcc_gesta%C2%A3o_dos_processos_educativos.pdf)> Acesso em: 08 de outubro de 2022.

UERN. **Programa Geral do Componente Curricular (PGCC)**. Estágio Supervisionado III, 2022. Disponível em <[https://www.uern.br/controldepaginas/Programa-Geral-do-Componente-Curricular-PGCC/arquivos/3772pgcc\\_esta%C2%A1gio\\_supervisionado\\_iii.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/Programa-Geral-do-Componente-Curricular-PGCC/arquivos/3772pgcc_esta%C2%A1gio_supervisionado_iii.pdf)> Acesso em: 08 de outubro de 2022.

## A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS DO EJA

Alisson Gomes Medeiros<sup>1</sup>  
 Ana Paula Souza Lira da Silva<sup>2</sup>  
 Antônio Jeferson Leal Fernandes<sup>3</sup>  
 João Batista Neves Ferreira<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho visa analisar a importância do letramento visual na construção de novos conhecimentos pelos alunos surdos. Além de identificar as estratégias de ensino remotoutilizadas pelo professor a fim de favorecer o letramento do estudante surdo e o aprendizado da Língua Portuguesa escrita. Sendo o estágio supervisionado um componente obrigatório nos cursos de formação de professores e a situação tão delicada da pandemia do corona vírus, neste momento do estágio as aulas aconteceram através da plataforma google classroom e por vídeos em Libras. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, observação das práticas de ensino do Centro de Atendimento ao Surdo de Mossoró, Rio Grande do Norte e aplicação de questionário para o professor relatar suas experiências de ensino no modo remoto, como também suas estratégias de adaptações de aulas e atividades para os alunos surdos. Como referências buscamos aporte teórico com: Taveira; Rosado (2016) para entender que a experiência visual surda tem um sentido de letramento, Ferreira (2019) sobre a importância do letramento visual no processo de percepção de mundo e construção de sentidos pelos sujeitos surdos, Soares (2020) para entender o uso da leitura e escrita em práticas sociais, Monteiro (2000) sobre a educação dos jovens e adultos; André (1995) sobre a compreensão significativa dos eventos contidos num contexto. Pretende-se refletir acerca de propostas pedagógicas para estudantes surdos explorando a experiência visual, pois é dessa forma que os alunos surdos compreendem de maneira clara e conseguem aprender. Após a pesquisa concluímos que o professor de alunos surdos deve buscar estratégias de ensino adequadas a realidade dos alunos considerando os aspectos culturais que perpassam pelas experiências visuais e pela Língua de Sinais.

**PALAVRAS CHAVES:** Aluno Surdo; EJA; Ensino; Letramento Visual; Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita é essencial para agir com autonomia na sociedade letrada e tecnológica como a nossa. As dificuldades de leitura e escrita tornam-se também dificuldades para a vida social, pois as pessoas que não são alfabetizadas são vistas de forma preconceituosa.

Para Soares (2004) o letramento é o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais que demanda habilidades de leitura e de escrita, como também conhecimento de mundo.

De acordo com Freire (1989)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. O ato de ler se dá pela experiência, primeiro da leitura do mundo, deste pequeno mundo que o cerca, depois a leitura da palavra com a escolarização.

<sup>1</sup> Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Email: [galisson361@gmail.com](mailto:galisson361@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Email: [paulajls@gmail.com](mailto:paulajls@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Email: [Antoniojeferson549@gmail.com](mailto:Antoniojeferson549@gmail.com)

<sup>4</sup> Professor orientador Mestre em Ensino do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Email: [JoaoB.libras@ufersa.edu.br](mailto:JoaoB.libras@ufersa.edu.br)



Quando chegam a escola os alunos surdos podem apresentar barreiras como conhecimento de mundo reduzido pela ausência da língua materna no ambiente familiar, problemas de assimilação de conceitos porque a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que não são usuários da Libras. Para Fiorin (2015) a língua é uma forma de categorizar o mundo e através da língua o mundo ganha sentido para nós.

A comunidade surda do Brasil utiliza a Língua Brasileira de Sinais para comunicação, interação e expressão. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida por meio da lei 10.436 (BRASIL, 2002) e seu decreto 5.626 (BRASIL, 2005). De acordo com o decreto 5.626 (BRASIL, 2005) considera-se pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

A EJA é considerada uma modalidade de educação que não se restringe apenas em alcançar o nível de escolarização em atraso mas garantir o indivíduo o direito a ser um verdadeiro cidadão sendo capaz de interferir sobre o meio social em que vive. De acordo com a autora:

A sigla EJA significa educação para jovens e adultos. É uma modalidade de ensino que é oferecida pelas escolas públicas do Brasil com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para as pessoas que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos em nível médio ou fundamental e que hoje já tem uma idade avançada. (MONTEIRO DA SILVA, 2014, p. 6)

O tema do artigo foi escolhido considerando a importância do letramento visual para o desenvolvimento dos estudantes surdos. Neste contexto, este artigo tem por objetivo analisar a importância do letramento visual na construção de novos conhecimentos, além de identificar estratégias de ensino utilizadas a fim de favorecer a aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, observação das práticas de ensino utilizando a plataforma google classroom e por vídeos em Libras visto a situação tão delicada da pandemia do corona vírus, neste momento do estágio as aulas aconteceram de forma remota e como técnica de investigação optou-se pela aplicação de questionário google forms para que o professor possa relatar suas experiências de ensino no modo remoto, como também suas estratégias de adaptações de aulas e atividades para o aluno surdo.

## **LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM LIBRAS**

Soares (2004) define letramento como: “estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. A alfabetização é o domínio da tecnologia de saber ler e escrever enquanto as situações de letramento envolvemos usos da escrita para cumprir objetivos diversos seja para informar, contar uma história, comprar um produto no supermercado, escrever uma receita. Ser letrado significa ser capaz de participar de situações de usos da escrita na sociedade, processo que implica o desenvolvimento de várias habilidades e conhecimentos.

Segundo Taveira, C. C; Rosado (2016) a experiência visual surda tem um sentido de letramento e as práticas pedagógicas devem considerar a necessidade discursiva da experiência visual da surdez. O apelo imagético é uma característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos instrutores surdos durante a prática pedagógica.

As experiências visuais é uma característica da identidade e da cultura surda é a sua forma de apreensão e construção de conhecimentos. A comunidade surda do Brasil compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais utilizando sua língua natural, a Libras.

Neste contexto o letramento da pessoa surda perpassa pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica visual. O ensino deve considerar os aspectos da cultura surda, que não é só a utilização da Libras em sala de aula, mas é imprescindível o uso de recursos didáticos que combine com a forma do surdo construir seus conhecimentos.

Os recursos visuais são explorados na educação de surdos no Brasil desde o século XIX, quando o desenhista e ex-aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Flausino José da Gama em 1875 criou o primeiro dicionário em Libras do Brasil contendo apenas os desenhos dos sinais (399), um recurso muito utilizado na época. (FERREIRA, 2019).

O uso de recursos que exploram os aspectos visuais como fotografias, vídeos em Libras, maquetes, livros em imagens, documentários, história em quadrinhos, dramatizações, contação de histórias, tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos uma vez que eles necessitam de uma linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados.

Segundo o autor:

Atualmente, com o uso das tecnologias digitais na sociedade, espera-se que a aprendizagem do indivíduo que aprende em uma língua cuja modalidade é espaço-visual deva contemplar o desenvolvimento do letramento visual, que parece ser a essência desses sujeitos quando diz respeito à sua comunicação e interação no e com o mundo. (FERREIRA, 2019, p. 27).

As tecnologias digitais contribuem de forma significativa na aprendizagem dos alunos surdos, o celular pode ser utilizado para produção de vídeos simples em Libras narrando vivências dos alunos em Língua de Sinais e servir também como suporte para o desenvolvimento do português escrito.

Sobre o letramento visual de acordo com Rocha (2008, p. 35, apud FERREIRA, 2019), “letramento visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais; é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização”.

Alguns pontos precisam ser considerados quando se fala em letramento surdo: a utilização de suportes e modalidade de comunicação que ainda não possuem tanto relevo na escola; a língua portuguesa perder seu aspecto central e utilizar mais o corpo, a sinalidade e o visual; o desenvolvimento do potencial expressivo incluindo outros sentidos além da visão; as trocas de experiências entre professores e instrutores surdos com seus pares, professores ouvintes ou surdos.(TAVEIRA, C.C.;ROSADO, 2016).

## **O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS**

A educação de surdos no Brasil é proposta a partir de uma educação bilíngue e está respaldada pela a lei 10.436 (BRASIL, 2002) pelo decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e pela lei 13.005(BRASIL, 2014) que estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 – 2024.

A legislação brasileira denomina classes de educação bilíngues aquelas em que a libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Os alunos surdos quando chegam ao ambiente escolar encontram muitas barreiras e a principal é a comunicação, pois geralmente ainda não fazem uso de sua língua materna, a Libras. Neste contexto a Língua Portuguesa é a sua segunda língua; o aluno surdo vai precisar se desenvolver em sua língua natural, sua língua de aprendizagem e o professor precisa pensar metodologias específicas de ensino de segunda língua para surdos e estratégias que buscam o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do aluno surdo com a Língua Portuguesa, sendo essa para ele a L2.

Ferreira (2019) explica que o aluno surdo passa por diversas barreiras ao decorrer de sua vida, muitas vezes não possuem garantia de adquirir sua própria Língua (Libras), isso por diversas questões sociais. A garantia dos direitos dos surdos é assegurada por leis, decretos e a lei da acessibilidade que garantem uma boa qualidade na sua aprendizagem.

Observando as aulas da professora da turma de ensino de Português para alunos surdos do CAS Mossoró percebemos que, o surdo tem muita dificuldade para aprender o português e muitas vezes a aprendizagem nem acontece, no entanto é um direito do aluno surdo aprender o português como segunda língua utilizando-se de sua língua: a Libras. Para que esse direito seja uma realidade na educação de alunos surdos é importante rever os componentes curriculares da escola, para que assim o aluno possa aprender com sua língua natural e não somente ser repassado o português como é ensinado para os ouvintes. O aluno surdo muitas vezes é ignorado em sala de aula, por isso é de grande importância a presença do Interpretador de Libras ou professor de Libras, que buscará juntos estratégias metodológicas e atividades que levem o surdo a adquirir sua segunda língua, como nas escolas bilíngues em que o surdo aprende o português utilizando de sua língua natural (Libras).

Para a autora:

A escola bilíngue que parte da Libras precisa apresentar um ambiente linguístico no qual as pessoas usem essa língua para conversar, para interagir e para ensinar. Desde a sinalização da escola até a conversa de corredor: tudo deve passar pela Libras. Embora para os surdos a Língua Portuguesa envolva muito mais um processo formal, ela pode estar presente, na sinalização do espaço, constituindo o bilinguismo no espaço escolar. (QUADROS, 2019, p. 159-160).

Observamos nas aulas do estágio como a professora ensinava português escrito para aos alunos surdos com brincadeiras utilizando de sua língua natural. Segundo Pinto (2011), não se podem admitir atividades que utilizem exclusivamente textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa.

O professor deveria buscar estratégias que possibilitem a aprendizagem clara e objetiva do aluno surdo, que desenvolverá seu conhecimento de mundo a partir das leituras e do domínio do Português. Carvalho (2020) destaca a importância da alfabetização e o letramento desde de a infância.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das observações das aulas da professora da turma de Letramento EJA percebemos que a professora tem domínio da Libras o ensino é planejado explorando os recursos didáticos visuais. Os conteúdos das aulas são apresentados em slides – Power Point , além de apresentação de vídeos em Libras

O tema da aula virtual do Letramento EJA no dia 22/08/2021 foi O Folclore do Rio Grande do Norte. O primeiro momento da aula foi a acolhida dos alunos na plataforma google classroom e em seguida a professora apresentou os slides com as imagens e a sinalização do

que representavam o folclore no RN com mitos, crenças, ditados populares, culinária. Após esse momento houve um momento de debate e troca de experiências sobre o tema da aula, a professora sempre incentivando a participação do aluno.

Figura 1.- O Folclore do Rio Grande do Norte



Fonte: Arquivo próprio (2021)

O tema da aula virtual do Letramento EJA no dia 28/09/2021 foi sobre as Lutas e Conquistas Surdas. O primeiro momento da aula foi a acolhida e em seguida a professora apresentou um vídeo com uma poesia em Libras sobre o Setembro Azul houve um momento de discussão sobre o que representava o Setembro Azul, lutas, conquistas e troca de experiências e por fim escrita na nuvem de palavras na plataforma Mentimeter ( link no chat).

Figura 2 – Setembro Azul



Fonte: Arquivo próprio (2021)

A partir do questionário aplicado a professora da turma Letramento EJA sobre o que é principal no ensino de alunos surdos, a professora destacou a importância do professor conhecer a História de vida do aluno, relacionar os conhecimentos prévios do aluno com os conteúdos de sala de aula, respeitar o nível de aprendizagem do aluno, motivá-lo para continuar aprendendo, propor aulas dinâmicas para o aluno ter espaço para participar, expor sua opinião e, principalmente, que nas aulas o professor faça uso de estratégias metodológicas visuais. Os surdos aprendem por experiências visuais, então é necessário a aula ser em Libras e ter o suporte de recursos visuais para um melhor entendimento do aluno sobre o assunto abordado em sala.

Em relação as estratégias de adaptações de aulas e atividades relatou que gosta de usar bastante jogos, dinâmicas, brincadeiras em grupo de acordo com o conteúdo a ser abordado na aula. Também faz uso de slides com imagens, fotografias, pinturas, infográficos, cartazes, debates, produção de vídeos em Libras.

O tema da aula virtual da disciplina Português para Surdo no dia 18/08/2021 foi sobre o mês Agosto Lilás, com o apoio do CRAS, Centro de Referência da Assistência Social, os profissionais destes equipamentos trazem palestras que informam sobre os direitos dos cidadãos sobre temas relevantes dentro da instituição CAS. Houve a apresentação do tema Agosto Lilás trazendo a importância da luta contra a violência as mulheres, experiências, debates com apresentação de slides- Power-Point, com imagens e orientando os como agir, ao final foi esclarecido as dúvidas.

Figura 3 – Agosto Lilás



Fonte: Arquivo próprio (2021)

O tema da aula virtual da disciplina Português para Surdos no dia 01/09/2021 foi sobre o que é Conselho Tutelar; os profissionais do CRAS apresentaram o tema, o significado do que é conselho tutelar, suas ações, direitos e deveres e em seguida conversa com os Alunos.

Figura 4 – Conselho Tutelar



Fonte: Arquivo próprio (2021)

A partir do questionário aplicado a professora da turma ensino de português para aluno surdo sobre o que é principal no ensino a professora relatou a interação entre professor-alunos, alunos-alunos, e o uso da Libras no processo de ensino-aprendizagem. Em relação as adaptações de aulas e atividade ela geralmente, prepara aulas discursivas baseadas em textos ou vídeos em Libras que motivem a reflexão e diálogo sobre a temática escolhida.

As aulas nas turmas de letramento EJA e Ensino de Português para surdos aconteceram sempre de forma dialogada promovendo a interação da turma na construção do conhecimento.

Para o autor :

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é concretamente realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes os símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem um caráter de

urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores [...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIFF, 1991, p. 49 -50).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho, podemos verificar sua importância na formação dos profissionais que atuam na educação de alunos surdos, no sentido de perceber as práticas de ensino que facilitam o processo de letramento do estudante surdo e o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Destacamos a importância dos professores de alunos surdos conhecerem a cultura surda, suas histórias respeitando o ritmo de aprendizado e sempre motivando os alunos para continuar aprendendo.

O processo de letramento do aluno surdo é facilitado quando o professor faz uso em sala de aula de estratégias metodológicas visuais. As experiências visuais é uma característica fundamental da cultura surda e através da visualidade os alunos surdos são capazes de construir seus conhecimentos e aprender o português escrito.

Os alunos surdos tem usado o português nas redes sociais para interagir e isso é importante porque o português passa a ser usado em uma situação real o que possibilita mais desenvolvimento.

O contexto de pandemia trouxe muitos desafios e também nos possibilitou novas experiências no contexto remoto, trazendo novas oportunidades de aprendizado através das tecnologias acessíveis na internet.

Diante da realidade do isolamento social com a necessidade de aulas remotas, conseguimos superar barreiras, criar estratégias de acordo com o momento vivido pela sociedade.

Constatamos que o empenho e a dedicação das professoras na elaboração das aulas remotas foram de grande importância para as novas aprendizagens dos alunos surdos e para nossa formação. Outro fator a considerar foi a importância do trabalho compartilhado, principalmente por estarmos em uma modalidade remota de ensino. Os alunos, nesse período conturbado se mantiveram firmes para que pudessem aprender o máximo possível por meio do ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o art.18 da lei nº 10.098 de 19 de abril de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10. Nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10. Nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre plano nacional de educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.htm>. Acesso em: 11. nov. 2021.

CARVALHO, K. S.DE. **Alfabetização e letramento: de como se aprende a como se ensina**. Revista da ABRALIN, v. 19, n. 2, p. 1-5, 31 ago.2020. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1664>.

FERREIRA, João Batista Neves. **Letramento visual no ensino de libras: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em Apodi - RN**. 2019. Dissertação (Mestrado em ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019.

F, J. L. Linguagem humana: do mito à ciência. In: F, J. L. (org.). **Linguística? O que é isso?** São Paulo: Contexto, 2015. p. 15-32.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. São Paulo: Paz e Terra, 1989. Disponível em [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf) Acesso em 10 out. 2021.

MONTEIRO DA SILVA, Elizete. **O aluno surdo na EJA: uma reflexão sobre o ensino**. 2014. Revista virtual de cultura surda. Rio de Janeiro, ed. 12, 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao12> Acesso em 10 out. 2021.

PINTO, Veridiane. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

QUADROS, Ronice. Linguística aplicada e Libras. In: QUADROS, Ronice Muller de. **LIBRAS: Linguística para o ensino superior**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 141-173. ISBN 9788579341663.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2ªed. São Paulo: contexto, 2004.

TARDIFF, M., L, C.& L, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In. TARDIFF, M., L, C.& L, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Brasil. Teoria e Educação, 1991.p. 31-55.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. Revista pedagógica, Chapecó, v.18, n. 39, p. 174-195, set./ dez. 2016. DOI: [http:// dx.doi.org /10.22196 / rp.v18i39.3691](http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691).



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: as rodas de conversa como metodologia investigativa

Kassio Wagner da Silva Medeiros<sup>1</sup>  
Francisco Canindé da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Ao nos referirmos sobre a formação de professores, seja inicial e/ou continuada, devemos ter a consciência de que o professor ocupa, na sociedade, um lugar de grande importância e, com isso, devemos pensar em estratégias para melhorias na qualidade da Educação Básica. A relevância em se abordar sobre o referido tema é tratado no cotidiano escolar se dá pelo fato de acreditarmos na profissão do docente e ter a consciência que as formações ajudam na organização e melhorias no trabalho pedagógico, passando a articular o professor de maneira individual e/ou coletiva, trabalhando, com ele, um estilo crítico-reflexivo. Com isso, o presente trabalho trata da produção de pesquisa científica tendo como metodologia investigativa as “rodas de conversa” dentro das pesquisas de cunho qualitativo na área educacional. Assim, problematizamos como ocorrem as formações continuadas de professores da rede municipal de ensino de Pendências/RN, que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. As rodas de conversa ocorreram entre os anos de 2021 e 2022, tanto em seus ambientes de trabalho como em suas residências, conforme combinado. Os resultados obtidos suscitam a necessidade de criação de políticas efetivas voltadas para a formação de professores, pois, segundo os dados coletados, existe uma deficiência no que concerne a esses processos formativos, tanto por área de conhecimento quanto por componente curricular, situação essa que compromete o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas e como isso impacta nos resultados inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Cotidiano. Professores.

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos o uso da metodologia das “rodas de conversa” no processo investigativo que trata das formações continuadas de professores da rede municipal de ensino de Pendências/RN. Ao falarmos do lócus da nossa pesquisa, é uma cidade pequena, situada na microrregião do Vale do Açu, no interior do estado do Rio Grande do Norte, o gentílico empregado é pendenciano. Tratamos, especificamente, enquanto objetivo compreender como ocorrem as formações continuadas com os professores de Língua Portuguesa dentro da rede de ensino de Pendências/RN.

Para conhecimento de todos, tratamos de descrever como se deram os processos de realização das rodas de conversa, utilizadas em nossa dissertação de mestrado, sendo uma pesquisa de cunho qualitativo. As rodas de conversa foram realizadas com os professores de Língua Portuguesa que atuam dentro da rede municipal de ensino de Pendências/RN. A temática, marco central das rodas de conversas, tratava acerca dos processos formativos que os professores eram submetidos ou que eles tinham à disposição para realizarem, estejam eles atuando em regime de trabalho efetivo e/ou temporário.

Enquanto professores, responsáveis por formar todas as demais profissões da sociedade, temos a contínua necessidade de estar passando por processos formativos ao longo

<sup>1</sup> Mestrando em Educação (UERN-PosEduc); licenciado em Geografia (UFRN) e Letras – Português (UERN), professor da Rede Estadual do Ensino do Rio Grande do Norte (SEEC) lotado na Escola Estadual de Tempo Integral Monsenhor Honório – Pendências/RN. kassiowagner@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) e Professor do Curso de Pedagogia, no Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA); UERN, caninprof@hotmail.com.

do desenvolvimento da prática pedagógica, essas formações devem ocorrer de maneira periódica com vistas a sanar, a diminuir as lacunas que vão se criando ao longo da prática docente.

Apesar de termos realizado rodas de conversas com quatro professores que se dispuseram a participar da pesquisa, este trabalho enfatiza que estas foram realizadas com os Professores “Carta” e “Conto”, nomes atribuídos com o propósito de enfatizar um gênero textual frequentemente trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, nas mais variadas modalidades de ensino.

Partindo do objetivo apresentado acima, passamos a elaborar uma questão-problema, para que esta nos guiasse no desenvolvimento das discussões, a saber: como ocorrem os processos formativos continuados de professores da rede municipal de ensino de Pendências/RN, que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais?

A partir de teóricos reconhecidos no mundo acadêmico-científico, a nossa fundamentação segue ancorada nos aportes de Chizzotti (2014), Alves e González-Montegudo (2019), Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), Oliveira e Ferraço (2008), Alves, Garcia e Oliveira (2015), Nóvoa (1992) e Imbernón (2010). As obras estudadas desses autores nos dão um alicerce seguro, enquanto aporte teórico, no processo reflexivo de produção científica desta produção acadêmica, ao nos apresentarem discussões acerca da formação de professores e do cotidiano escolar.

Em termos metodológicos, a pesquisa é de cunho qualitativo, que para Chizzotti (2014, p. 27), esse tipo de pesquisa “deve ser testada com critérios rígidos a partir de dados empíricos e, para análise dos dados, é imprescindível a quantificação a fim de se estabelecer a frequência das ocorrências”, o mesmo autor continua a fundamentar seu pensamento enfatizando que:

[...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores [...], não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2014, p.58).

Assim, compreendemos que o nosso trabalho constitui-se por muitos desafios que nos levam a momentos de insegurança, que devem ser vencidos, como também nos conduz a uma responsabilidade outra, auxiliados no referencial teórico que é o nosso alicerce. As evidências encontradas nas pluralidades encontradas nos cotidianos, nos levam a desbravar novas construções de conhecimentos que passam a ser aceitos pelas comunidades científicas.

O processo de composição dos dados se processou por meio da composição de rodas de conversas. Criamos momentos assim para dar mais leveza aos nossos encontros e, com isso, os dados que foram obtidos, eles nos cheguem com mais liberdade e menos timidez. Para Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), ao conceituarem o termo conversa, nos afirmam que: “conversa, do latim *conversatio*, [...], encontrar-se com frequência, exprime a ideia de *versar com o outro*, estar junto na situação de fala, estar ali onde circula e se partilha a palavra” (RIBEIRO, SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 163). Assim, compreendemos melhor, a partir dos referidos autores, que o ato de exercer ou participar de uma conversa tem a necessidade de um estilo, de apresentar-se com uma postura própria para o momento.

Para que a conversa aconteça com maestria e, com isso, atingir os objetivos pretendidos, torna-se necessário desprender-se, desamarrar-se, passar a escutar e, ao mesmo

tempo, participar. Para tanto, uma conversa não pode existir se não contamos com a participação de, pelo menos, duas pessoas disponíveis para falar e ouvir.

Continuando o nosso embasamento teórico acerca das rodas de conversa, trazemos Alves e González-Monteagudo (2019, p. 161), ao apresentarem que “as rodas de conversa permitem a livre expressão dos participantes [conversantes]”. Os autores afirmam ainda que a expressão “roda de conversa”, foi utilizada a fim de manter um ambiente mais livre e menos tenso, objetivando, dessa forma, promover a interação de maneira mais harmoniosa entre o pesquisador e o pesquisado.

## OS PERCEBIDOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES IDENTIFICADO NAS RODAS DE CONVERSA

Durante a efetivação/realização das rodas de conversa com o Prof. “Carta”, este nos informou que é professor em mais de uma rede de ensino, que não possui vínculo efetivo, que exerce a docência há onze anos, como professor de Língua Portuguesa, área na qual é formado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ao questionarmos acerca da importância da realização/participação das formações continuadas no cotidiano escolar, o Prof. “Carta” argumenta que:

*[...] acho que a formação não precisa ter necessariamente um certificado. Acredito que todos os dias, todas as trocas de experiência, àquele sentar na sala do professor no intervalo, que os vinte minutos do intervalo não deixa de ser uma formação, por existir uma troca de conhecimentos, porque assim, cada professor tem uma visão diferente de cada sala e a gente acaba trocando ideias, formas, em busca de meios de melhorar, para ver se a gente consegue alcançar, chegar lá no aluno. Então, todos esses momentos que a gente tem de troca, de conhecimento, de troca de pensamentos, entre nós professores é muito válido. (Prof. Carta, 2021)*

A partir do fragmento presente em uma das rodas de conversa, e passando a considerar o pensamento do professor conversante, compreendemos que o docente é consciente da importância dos momentos cotidianos de interação entre seus pares serem de suma importância e que os mesmos podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem haja vista que essas trocas podem ocasionar melhorias no processo metodológico em sala de aula, ou seja, uma experiência exitosa ou não, apresentada por um professor poderá ou não ser utilizada por outro professor.

Além disso, compreendemos que o professor, por trabalhar em duas redes de ensino distintas e que o mesmo nos disse ser em cidades diferentes, o indicador *tempo* pode acabar atrapalhando, no caso dele, em realizar de maneira mais pertinente as formações continuadas, sejam elas ofertadas ou não, pelas redes em que ele trabalha.

Deixamos em destaque que, o Ministério da Educação compreende por formação continuada, *lato sensu*, para emissão de certificação, aqueles que cumprem uma carga horária mínima de 360 horas. No nosso caso, estamos tratando de processos formativos que envolvem os cotidianos escolares, nesse caso, não existe a necessidade de apresentação de um certificado que comprove a realização dessa formação e sim, saber se, dentro dos cotidianos escolares, dentro dos *espaçostempo* essas formações ocorrem.

Para Oliveira e Ferraço (2008), a formação continuada tem a condição de acontecer por meio das redes de *saberesfazeres*, que nada mais é do que resultado das relações que se constroem entre as diversidades que envolvem as forças políticas, sociais e culturais que esses professores pertencem, proporcionando uma multiplicidade de processo educativo. Assim,

cada professor possui saberes heterogêneos próprios e produz conhecimentos diversificados, por meio das pluralidades vivenciadas com o outro.

Contudo, passamos a compreender a formação continuada de professores como um entrelaçamento, uma bricolagem de múltiplas redes de saberes. Sobre este aspecto, Oliveira e Ferraço (2008, p. 21) pontuam que: “[...] a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos”. Nessa premissa, concebemos a formação continuada como um elemento fundamental na transformação do *saberesfazeres* pedagógicos dos professores.

Quando fomos conversar com Prof. “Conto” acerca do mesmo tema “formação continuada de professores”, na efetivação das nossas rodas de conversa, o docente apresentou sua experiência na educação por meio da prestação de serviços em duas redes distintas de educação, ele é professor da rede municipal de ensino de Pendências/RN há vinte e dois anos e na rede estadual de ensino do RN há quatorze anos. Ele é formado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ao que se refere às redes de ensino em que trabalha, o mesmo possui vínculo efetivo. Quando o questionamos sobre a importância da sua participação em formações continuadas obtidas ou ofertadas no cotidiano escolar, o Prof. “Conto” nos apresenta a ideia que:

*“[...] sobre a formação continuada, acredito que é exatamente a passagem do professor pelas experiências, as experiências e sua prática. Junta-se com uma teoria, que geralmente são propostas pelas instituições de ensino superior. Enquanto formação continuada, eu tenho vários cursos na área: revisão de textos, por exemplo. Iniciei uma pós a qual ainda não consegui concluir dentro da área de revisão de texto, correções de trabalhos”.* (Prof. Conto, 2021)

Ao analisar a fala exposta, passamos a perceber que o referido professor concebe a importância da realização das formações continuadas dentro do cotidiano escolar, que as trocas de experiências são bastante significativas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. No tocante à realização de formação a nível *lato sensu*, a compreensão da importância é a mesma, ao ponto de estar realizando uma em sua área de atuação docente. Por meio da busca, da pesquisa e dos processos de leitura, o docente acaba operando para a modificação da sua prática docente.

Ao trabalharmos com o tema, a partir dos postulados de Alves, Garcia e Oliveira (2015, p. 65), os mesmos compreendem que “[...] a formação do professor não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica”. Assim, as ponderações que versam sobre o termo “formação” nos põem a ressignificar as diversas composições que o processo de desenvolvimento humano pode ofertar no ambiente escolar.

Ancorados nesse pensamento, apresentamos Nóvoa (1992), ao apontar que não devemos descuidar, ao tratar da arte da formação continuada, que se permeia no desenvolvimento de um trabalho crítico-reflexivo, em que as práticas desenvolvidas pelos professores sejam levadas em consideração. Para ele, “[...] a formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Com base no entendimento exposto a partir das ideias do referido autor, podemos compreender que nós, enquanto professores, não devemos levar tudo tão ao pé da letra, conforme nos é ensinado nas cadeiras das universidades durante nossa formação inicial. O que, na verdade deve ser feito, é buscar caminhos que possam promover o alinhamento entre o que posto em prática e o que teorizado, entre a metodologia e que é estudado no processo

formativo. Nóvoa (1992), expõem ainda que “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Quem vem a contribuir com o entendimento da formação continuada é Imbernón (2010), quando o mesmo apresenta a necessidade de “[...] refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, [...] da troca de experiências” (IMBERNÓN, 2010, p. 43). Quando observamos ou notamos um professor que se disponibiliza e participa de constantes processos formativos (formações continuadas), esse professor possui uma maior capacidade de compreender e envolver a teoria com a prática dentro do ambiente escolar.

Quando falamos acerca das formações continuadas de professores, o Imbernón (2010) objetiva provocar-nos processos de reflexão/ação. Assim, a reflexão e a ação vêm a acontecer por meio das trocas de vivências e, quando necessário, pela socialização dos docentes de modo coletivo, ambos os processos ocorrem nos cotidianos escolares. Em virtude das ponderações apresentadas, passamos a compreender que os processos inerentes à formação continuada podem ser considerados um ato significativo nos processos de ensinar e de aprender dentro da vivência escolar, razão pela qual precisa ser instigada coletiva e colaborativamente.

## CONCLUSÕES

Ao considerarmos as falas destacadas do Prof. “Conto” e do Prof. “Carta”, geradas durante a realização das rodas de conversa, como também por meio das discussões levantadas através dos teóricos aqui apresentados neste trabalho, podemos apontar que a formação continuada de professores é de grande valia para um desenvolvimento dos saberes docentes. Assim, os professores, no desempenho de suas funções docentes, precisam ter interesse, tempo e disponibilidade para a participação dos mais diferentes processos de formação oferecidos com vistas na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir do exposto, uma boa participação no desenvolvimento das formações continuadas de professores, objetiva criar momentos para o compartilhamento de conhecimento e experiência entre os docentes, despertando o desejo, entre eles, de continuarem desenvolvendo saberes outros sobre o tema, buscando sempre ampliar e democratizar o ensino.

## REFERENCIAS

ALVES, Miriam Fábria; GONZALEZ-MONTEAGUDO, José. “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse...”: as rodas de conversa na pesquisa com jovens-potencialidades e limites para o fazer da pesquisa. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 155-168.

ALVES, Nilda. Alternativas de formação de professores para a educação básica: novos caminhos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizontes: Autêntica, 2015. p. 65-84.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/pendencias.html>>. Acesso em: 15 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: Repositório da Universidade de Lisboa: formação de professores e profissão docente. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 18 maio 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-67.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO: Entre percursos e saberes

Marta Jussara de Moraes da Silva Maia<sup>1</sup>

Rita Neirijane dos Reis Silva<sup>2</sup>

Maria Margarita Villegas<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente texto mostra uma revisão teórica sobre a Formação de professores da educação: entre percursos e saberes, com propósito de conhecer as perspectivas de alguns autores que são referências frequentes nesta temática aqui no Brasil, tais como: Nóvoa (2006), Tardif e Raymond (2000) e Pimenta (1999). O estudo justifica-se na necessidade de conhecer os princípios teóricos epistemológicos que propunham a favor das considerações sobre os saberes, características e percursos do ciclo de vida docente, uma vez que, a formação dos professores que se tem estudado até o momento, posto ainda marca a tendência da concepção de que o professor se forma na educação formal somente, conforme os teóricos Nóvoa (2006), Tardif e Raymond (2000), Pimenta (1999) e Gauthier et al. (2013). O percurso desta pesquisa, foi o levantamento bibliográfico, (GIL, 2010), valendo-se de informações disponíveis de forma pública em meios impressos ou eletrônicos, com a finalidade de fundamentar teoricamente o estudo. A coleta de dados teve como critérios de inclusão para organização dos materiais sobre os saberes docentes: suas características, tipos e as trajetórias de ciclo de vida docente que regularmente percorrem os professores nas fases da carreira profissional. Portanto os resultados das indagações mostram que, os saberes são heterogêneos, plurais, temporais advindos dos cenários sociais, familiares, e trajetória de vida ligados com a vida sociofamiliar, universitária, escolar e profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). Por sua parte, Medeiros e Aguiar (2018) corroboram que na formação universitária se faz necessário que o currículo esteja organizado em cinco dimensões na formação didático-pedagógica do professor sobre os fundamentos teóricos da educação; os sistemas educacionais; didática e metodologias sobre as modalidades do ensino. Assim, tem-se como conclusão a relevância do saber docente, sendo eles originados em diversos contextos, dimensões e espaços educativos, os quais sugerem que as instituições de formação, devem possibilitar momentos de interações com esses contextos, assim como seus percursos socioculturais nas construções de seus saberes, sejam eles gerados nas tradições ou produtos de formação, reflexão e ação (NÓVOA, 2006; PIMENTA, 1999).

**Palavras - chaves:** Formação; Saberes; Professores; Levantamento bibliográfico.

### INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos vem se discutindo acerca da formação e dos saberes necessários e ideais ao professor, mas ainda não há consenso ou indicadores, por parte das instituições e da legislação educacional, os quais apontem qual seria a formação adequada e qualificada à atuação docente (MEDEIROS; AGUIAR, 2018). Posto que inexistente norma legal, conceitos ou atributos que determine ou caracterize o que seria o professor ideal, de modo que os dispositivos estabelecem em seus artigos 61 ao 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - (LDB), questões salariais, jornada de trabalho, tempo de planejamento e atividades pedagógicas (BRASIL, 1996).

Com isso, é visível a ausência de modelos, padrões, habilidades ou conhecimentos que qualifiquem o perfil adequado ou satisfatório do professor, para atuar na educação. De modo

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN); E-mail: martasarinha@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4425-4032>

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN, UFERSA e IFRN); E-mail: [neirijanesilvadosreis@hotmail.com](mailto:neirijanesilvadosreis@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3003-0537>

<sup>3</sup> Doutora em Educação, atuando como Professora visitante da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO – UERN, UFERSA e IFRN); Professora Aposentada na Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL- Venezuela.. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1304644589149103>; E-mail: margarita.ufersa@gmail.com.

que não vislumbramos em bases legais características ou saberes designados ao docente, deixando essas questões em segundo plano, tendo como ponto de partida a formação inicial, ou seja, a graduação, os cursos de licenciaturas descritos na (LDB), os quais os conferem a formação e possíveis habilidades para exercer funções pedagógicas no contexto escolar (MEDEIROS; AGUIAR, 2018).

Alguns pesquisadores destacam que o exercício da docência é um processo contínuo, que depende dos contextos socioculturais e históricos, bem como, das crenças, relações estabelecidas em seus cotidianos, e dos saberes múltiplos e plurais adquiridos ao longo da trajetória profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000; NÓVOA, 2006; e PIMENTA, 1999).

Sendo assim, a razão desta pesquisa sobre essa temática é de fundamental importância para nos apropriarmos do que falam os teóricos sobre o assunto em questão, uma vez que, muitos acreditam que a profissão docente vem: (a) da vocação, (b) desejo nato; (c) vivência escolar; e (d) na formação inicial. Com isso, esse estudo justifica-se na necessidade de conhecer os princípios teóricos epistemológicos que propunham a favor das considerações sobre os saberes, características e percursos do ciclo de vida da docência, conforme os teóricos Nóvoa (2006), Tardif e Raymond (2000), Pimenta (1999) e Gauthier et al. (2013). Portanto, alguns questionamentos foram levantados acerca dessa temática que são: como se produzem os saberes dos docentes? Quais os tipos de saberes e suas características? E Quais são as trajetórias do ciclo de vida docente?

Tendo em vista, essas inquietações, objetiva-se através deste estudo, realizar um levantamento bibliográfico acerca dos saberes docentes e da formação do professor da educação, tendo como referência as concepções de autores que pesquisaram a respeito desse assunto.

A seguir apresentamos a metodologia do estudo em questão, uma vez que, compreende uma abordagem qualitativa e traz a revisão bibliográfica dos principais teóricos, que versam sobre o enfoque da formação e dos saberes dos professores.

Adiante, o *corpus* deste artigo é organizado da seguinte maneira: fundamentação teórica com os conceitos dos pesquisadores sobre os saberes docentes, características e finalizando com as trajetórias dos professores em seus ciclos de vida profissional.

Posto isso, dispomos por último as considerações finais acerca do estudo, mostrando reflexões e entendimentos sobre a docência e os saberes pertinentes à sua carreira profissional.

## METODOLOGIA

O presente estudo, tem como origem a pesquisa qualitativa tendo em conta a natureza do objetivo, que é a busca pelos significados os quais, o sujeito histórico e sócio-cultural concedem aos fenômenos e as coisas partindo do princípio de sua percepção (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Destarte, utilizamos como procedimento o levantamento bibliográfico, na qual segundo Gil (2010), é o método que utiliza de publicações de pesquisas oriundas do meio eletrônico (revistas, livros e artigos) ou impresso, com o objetivo de fundamentar teoricamente esse estudo. Em seguida, desenvolvemos a leitura investigativa nos textos selecionados, na qual, buscamos compreender as questões relacionadas a nossa temática de estudo de forma sintética as concepções dos autores selecionados nesse levantamento.

A respeito das técnicas e procedimentos deste estudo, foram utilizadas as informações dos principais teóricos referenciais (autores) selecionados no Brasil, com isso, se fez necessário a elaboração de tabelas e figura para organizar as informações obtidas, tais como:



saberes; características; e a trajetória de ciclo de vida dos docentes, cujos os aspectos foram desenvolvidos na seção, a seguir.

## SABERES E CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE

O aumento do número de pesquisas relacionadas à formação docente e suas práticas, vem acontecendo de modo considerável nas últimas décadas, em contrapartida, aos estudos anteriores que vinham reduzindo a profissão docente ocasionando uma “[...] crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal” (NUNES, 2001, p. 28). Em vista disso, Nunes (2001) traz a necessidade de compreender sobre os saberes que o professor possui e como é colocado em prática esses conhecimentos, visto que, vão além da formação acadêmica inicial adquirida.

Com isso, novos estudos surgiram considerando o sujeito, docente, e sua história, cultura e o meio em que ele está inserido. “[...] a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos, na prática, docente”. (NUNES, 2001 p. 29). Até porque “[...] os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Destarte, Ludke (2001) devido à pluralidade de saberes docente, existe uma complexidade em defini-los em razão de não se chegar a um entendimento comum, desse modo, se faz necessário indagar sobre o que é considerado “saber”, quem determina “ser saber” ou “não saber”.

Segundo Tardif e Raymond (2000) o saber é diverso e envolvem as competências, habilidades, posturas e ações mediante as diversas situações inerentes ao contexto escolar e em algumas situações que muitas das vezes independe do conhecimento teórico “[...]saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos [...]” (p. 213) Também Nóvoa (2009) arrima a discussão afirmando que ao longo do tempo, vários atributos, competências e habilidades foram denominadas ao profissional docente, mas convém atrelarmos o saber ao conhecimento, as dimensões pessoais, profissionais e identitária do professor, posto que a profissionalidade docente está intrinsecamente ligada ao interior do docente. Não obstante, se considera que “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimentam-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 33)

Sendo assim, o campo docente requer de uma suma de conhecimentos para a sua atuação profissional, e esse conjunto de saberes é o que habilita-o para o exercício de suas funções, e esse entendimento profissional deve ser construído na formação inicial e se expandir na formação continuada. Possibilitando capacidade de criar soluções adequadas às diferentes situações que enfrenta no cotidiano educativo em seu espaço de trabalho. (TARDIF, 1999).

Com vistas a conhecer um pouco sobre os saberes docentes mobilizados, apresentamos na Tabela 1 - síntese de tendências marcantes desse enfoque na perspectiva de Nóvoa (2006) Tardif e Raymond (2000), Pimenta (1999) e Gauthier et al. (2013) uma vez que, caracterizam nuances do saber docente.

Tabela 1- Saberes docente

Teóricos	Saberes				
	<b>Nóvoa (2009)</b>	Saber	Saber-fazer	Saber-ser	
<b>Tardif e Raymond (2000)</b>	Saber da formação profissional	Disciplinar	Curricular	Experiencial	
<b>Pimenta (1999)</b>	Saberes das experiências.	Saberes dos conhecimentos específicos.	Saberes pedagógicos		
<b>Gauthier et al. (2013)</b>	Saber disciplinar	Saber curricular	Saber das ciências da educação	Saber da tradição pedagógica	Saber da ação pedagógica - Saber experiencial

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. (2022)

Como se deriva da tabela anterior, para Tardif e Raymond (2000) os quatro tipos de saberes são: *o saber da formação profissional* (pedagógico); *o curricular*; *disciplinar*; e *das experiências*. Os três primeiros estão relacionados aos que são produzidos pelas ciências da educação, ou seja, as instituições formadoras e acadêmicas, na qual estão organizadas de forma curricular para atender e contemplar os conhecimentos que o professor necessita para a atuação. Por outro lado, *os saberes experienciais* são aquele que o docente apresenta a partir de sua prática e experiências do cotidiano em sala de aula no decorrer do processo de reflexão e troca com os colegas, sendo obtido, aprimorado e aperfeiçoado ao longo da carreira profissional. Ressaltando que existe distinção na relação do professor com cada um deles.

Já Pimenta (1999) refere-se às formas sintéticas dos saberes, em três, que são os produzidos diariamente pelos professores através da reflexão da prática e a troca com os pares em sala de aula, como também das suas experiências enquanto aluno, *saberes da experiência*. Em seguida vem com *os saberes dos conhecimentos específicos* que adequa-se os que contemplam os saberes de transmissão de conhecimento da profissão, seja ele social, material entre outros. E por último *os saberes pedagógico* que corresponde a didática do professor, pois soma tanto os saberes das experiências e a ação do docente como os dos conhecimentos específicos. Destarte, corresponde a prática em conjunto com a teoria adquirida para se constituir os saberes do professor.

Dando continuidade à tabela 1, sobre os saberes, Gauthier et al. (2013) especificam os saberes em: *Saber disciplinar* que são os produzidos pelas ciências através dos cientistas e pesquisadores, nas diversas disciplinas científicas e não estão relacionadas a formação acadêmica; *O saber curricular* são os saberes que são produzidos pelas ciências, e por sua vez, as escolas organizam e transformam em programas e disciplinas que devem ser ensinados; Já *o saber da ciência da educação* trata dos conhecimento didático e são adquiridos da formação do educador; *O saber da tradição pedagógica* refere-se a metodologia utilizada pelo professor e ultrapassa o conhecimento adquirido na formação. *O saber experiencial* e *o saber da ação pedagógica* são os saberes que vêm com as experiências adquiridas no cotidiano do docente que foram testados, explorados e colocados em prática sendo reconhecidos por pesquisadores.

Na tentativa de denominar atributos, habilidades e competências na profissão docente, encontramos teóricos como: Nóvoa (2009), Tardif (1999), Freire (1997) e Libâneo

(2015), que contribuem sobre as características do professor, na qual iremos apontar na Figura 1.

Figura 1 - Característica do professor



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. (2022)

Diante da figura 1, as características na profissão docente, percebemos que se assemelham entre esses pesquisadores, supracitados, em seus estudos. Portanto, de acordo com (NÓVOA, 2009; TARDIF, 1999; FREIRE, 1997; e LIBÂNEO, 2015), o professor precisa: forma-se permanentemente, ou seja, estar constantemente em formação; possuir responsabilidade, seja ética, política e profissional e ser competente na sua função; trabalhar em equipe e de forma colaborativa entre seus pares; ser capaz de se adaptar, improvisar e refletir sobre sua prática enquanto professor; e ter capacidade de tomar decisões voltado para a soluções de problemas.

Contudo, nessa perspectiva vimos que somente possuir um título de formação docente não nos define como professor apto, sendo que “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimentam-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 33). Nesse ponto de vista ensinar é “[...] estabelecer relações e desenvolver com eles um processo de formação mediado pelas interações” (TARDIF, 2007, p.167). Visto que a troca de experiências e o diálogo horizontal se configura na forma de ‘co-formação’ entre seus pares. (VILLEGAS; HERNÁNDEZ, 2017).

## TRAJETÓRIAS DOCENTES

A carreira docente é cíclica, constituída por fases ao longo da vida profissional, segundo Huberman (2000), Gonçalves (1995), Nascimento e Graça (1998); quem em suas pesquisas conseguiram elaborar os ciclos que correspondem às etapas da profissão docente, caracterizando-os em fases, onde cada fase da trajetória profissional “[...] que abrangem desde as expectativas do início até o esgotamento, que é corriqueiro, na fase final da carreira.” (DINIZ, 2020, p.27). Em decorrência dessas fases, destacamos a temporalidade que se corresponde a cada uma, como se apresenta na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Modelo ciclo de vida da carreira docente.

Ciclos de vida da carreira do docente

<b>Huberman (2000)</b>	Entrada (0 - 3)	Estabilização (4 - 6)	Diversificação (7 - 25)	Serenidade e distanciamento afetivo (25 - 35)	Desinvestimento (35 -40)
<b>Gonçalves (1995)</b>	O início (1 - 4)	Estabilidade (5 - 7)	Divergência (8 - 15)	Serenidade (15 - 25)	Desencanto (25 - 40)
<b>Nascimento e Graça (1998)</b>	Entrada (0 - 3)	Consolidação (4-6)	Diversificação (7-19)	Estabilização (20-35)	

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Visto a tabela 2, os pesquisadores explicam que essas etapas são dinâmicas e não há uma regra fixa. Ela varia conforme os contextos (FERREIRA, 2016), porém, para fazer isso mais acessível, iremos nos deter especificamente ao ciclo de vida da carreira docente que são teorizados por Huberman (2000). Estes são:

a) *A fase de entrada*, distinguida como a primeira fase, de 0 a 3 anos, compreende os três primeiros anos do trabalho docente, em que traz os aspectos de: ‘descoberta’, ‘sobrevivência’ e ‘exploração’. A respeito do primeiro aspecto, refere-se ao entusiasmo e a satisfação de se firmar em uma profissão, o encantamento de ter uma sala de aula com alunos e fazer parte de uma equipe escolar e a cada dia descobrir as nuances de ser professor. Já o aspecto da ‘sobrevivência’, o autor, faz menção aos obstáculos, contratempos desse período. E por último o aspecto de ‘exploração’ também identificada nesta inserção ao trabalho docente, uma vez que, o professor precisa tomar decisões frente às dificuldades encontradas e na tentativa de explorar um ou mais esses papéis, procura experimentar estratégias que possam trazer mais êxito a suas ações pedagógicas, porém a inexperiência em a atividade profissional pode gerar problemas difíceis de se contornar. Nesse período o professor se sente inseguro e em algumas situações que busca explorar ou modificar algo, é podado posto que, tanto a escola como o sistema, segue regras e padrões de práticas já consagradas ou seja “[...] a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

b) *A fase de estabilização*, como segunda fase da trajetória, que compreende entre 4 e 6 anos, denominada. Nessa época o professor já passou pelo processo de inserção, sente-se um pouco mais seguro, com isso, sente um certo equilíbrio, chegando a estabilidade que “[...] se designa pelo estágio do ‘comprometimento definitivo’ ou da ‘estabilização’ e da ‘tomada de responsabilidades’”. (HUBERMAN, 2000, p. 39). Ainda nessa fase de estabilidade, o autor traz duas significações para definir essa firmeza, a primeira diz respeito a ‘emancipação’ a legitimidade a sua função ou seja, o docente perpassa o estágio probatório, efetivando-se ao cargo, e com isso tornando-se mais autônomo na equipe da qual faz parte. Portanto, nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.” (p. 40). Já numa segunda significação, ele traz essa estabilidade como ‘*competência pedagógica crescente*’ ligada às peculiaridades do fazer pedagógico, ou seja, a estabilidade possibilita um certo conforto, leveza e confiança a prática de sala aula, de modo que o professor concentra-se mais em seus “[...] objetivos didáticos.” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

c) A fase de 'Diversificação', também conhecida como experimentação, sendo essa terceira fase aquela que vai num período entre os 7 a 25 anos de carreira docente. Esta acontece após a estabilidade no cargo, uma vez que, o docente segue o viés experimental. A segurança e as habilidades didáticas adquiridas ao longo das etapas anteriores, instiga-o a implementar suas práticas, metodologias, estratégias e novas formas de avaliar. Com isso, sente-se motivado para realizar as ações pedagógicas, posto que está bastante engajado ao grupo, ganhando assim, credibilidade e prestígio junto a equipe. Em contrapartida, o autor alerta que uma prática de ensino demasiadamente despreziosa, pode gerar um hábito costumeiro, ou seja, uma “[...] rotina após a estabilização.” (HUBERMAN, 2000, p. 42)

d) A fase 'Serenidade' e 'distanciamento efetivo', quarta fase de 25 a 35 anos nomeada como neste ciclo o professor já não se preocupa com posturas ou com sua vulnerabilidade perante a equipe, devido ao tempo de atuação se acha experiente no âmbito educacional. Com isso, surge um estado sereno e calmo, de aceitação as possíveis frustrações, aspectos idealizados desde o início da carreira, até o que de fato foi real, assertivo ou de algum modo, não deu certo, porém, aceitável dentro das limitações impostas pelo sistema, ao exercício da docência. Posturas mais rígidas e conservadoras são características fortes, bem como a resistência às inovações, nessa fase da carreira, a euforia inicial dá espaço aos lamentos, comuns ao ambiente escolar discursos como ‘estou no fim de carreira’.

e) A quinta e última fase do 'Desinvestimento' que compreende entre 35 a 40 anos. Ela é caracterizada como de preparação para a tão sonhada aposentadoria, da serenidade e diminuição do ritmo de trabalho a um progressivo abandono das responsabilidades profissionais. Nessa fase, segundo Huberman (2000) os docentes costumam refletir um pouco sobre os projetos pessoais, cuidar de si. No entanto, há algumas posturas adversas, de desencantamento as experiências passadas ou pelas desilusões ainda vivenciadas, “[...] uma fase de desprendimento em fim de carreira[...].” (HUBERMAN, 2000, p. 46), que favorece o desapego à docência, ou seja, a ausência de compromisso às ações pedagógicas.

Huberman (2000) argumenta e ressalta não haver uma regra fixa, a qual determina que os docentes, seguirão essa ordem cíclica, posto que, a sua trajetória profissional é contínua e processual, na qual desenvolve-se por meio de “[...] um processo e não de uma série de acontecimentos.” com progressos e retrocessos, acertos e momentos de dúvidas, altos e baixos. (HUBERMAN, 2000, p. 38). Sendo, essa trajetória caracterizada pela somatória de conhecimentos teóricos, didáticos e práticos adquiridos desde a formação inicial, perpassando todo o ciclo de vida docente até o fim da carreira. (VAILLANT; MARCELO, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos apresentados, e dos dados obtidos e analisados compreendemos através dos autores citados que versam sobre a nossa temática a Formação de professores da educação entre percursos e saberes, que essas concepções acerca desses saberes se assemelham na maioria. Sendo assim foi possível traçar algumas concepções importantes sobre saberes, características e o ciclo de vida do docente dos autores referenciados.

Dessa forma, foi possível percebermos que as concepções de saberes existe uma aproximação entre as definições dos autores Tardif e Raymond (2000) e Gauthier et al. (2013) na medida que empregam os termos para categorizar os saberes em: *disciplinar, curricular, experiencial*. Contudo, observamos que existe um distanciamento por parte dos pesquisadores Gauthier et al (2013) quando acrescentam: *O saber das ciências da educação e O saber da tradição pedagógica*.

Contudo, verificamos que Nóvoa (2009) não delimita os conceitos para além do docente, e sim sendo inerente do próprio, visto que; *saber*; *saber fazer*; e *saber-ser* compreendem e envolvem os saberes do indivíduo que estariam ligados ao desenvolvimento pessoal, e o coletivo, na qual traz para si as demais competências para se constituir professor.

Podemos observarmos que entre as definições de saberes que o docente se constitui, o das *experiências* são similares entre os autores, sendo que esse saber, supracitado, muitas vezes é compreendido como uma ação formadora (NÓVOA; FINGER; 2010; e PASSEGGI 2016)

Por outro lado, realizamos um levantamento e aproximação para descobrirmos as características, para ser docente, mais citadas nas pesquisas referenciadas (NÓVOA, 2009; TARDIF, 1999; FREIRE; 1997; e LIBÂNEO, 2015). Percebemos que algumas concepções são inerentes entre alguns teóricos estudados, entre as que prevalecem as características do professor estar em constante formação, possui responsabilidade, improviso e capacidade em tomar decisão, entre outros, coincidindo com a perspectiva de Huberman (2000), no sentido, de ser elas valoradas como são dinâmicas e flexíveis, acontecendo de modo, tranquilo para alguns professores, para outros mais conturbados; no entanto, os primeiros anos é permeado de incertezas e inseguranças, frequentemente advindas de uma formação acadêmica frágil (LIBÂNEO, 2015).

Segundo Huberman (2000), após a efetivação no cargo, o docente sente-se mais motivado e livre para experimentar novas práticas, posto que, não depende do julgamento da equipe para pôr em prática a docência, e com o passar dos anos, sente-se descansado, sereno, ou seja, preparando-se para viver a aposentadoria. Assim, entendemos que o percurso de vida da carreira docente não segue uma regra preestabelecida é contínuo e processual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_0320fd33f36079117fed82199b229183](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_0320fd33f36079117fed82199b229183). Acesso em: 01 nov. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 79-89, 15 dez. 2016. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 629-650, 20 mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100006>.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 10238-1045, 3 jul. 2018. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10975>.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2006. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100003>.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000400013>.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 19, n. 4, 2021. DOI: 10.15366/reice2021.19.4.003. Disponível em: [https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021\\_19\\_4\\_003](https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_003). Acesso em: 06 nov. 2022.

VILLEGAS, Maria. Margarita; HERNÁNDEZ, Ligia Mercedes. La Indagación Dialógica (ID): Una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2017. DOI: 10.35305/rece.v1i12.281. Disponível em: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/281>. Acesso em: 03 nov. 2022.

## IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Amanda Emilly Pereira de Oliveira<sup>1</sup>  
 Francisca Aparecida Alves de Lira<sup>2</sup>  
 Sara Alessandra Rocha Pereira<sup>3</sup>  
 Samira Fontes Carneiro<sup>4</sup>

### RESUMO

Os docentes são profissionais que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, desta forma, torna-se indispensável que tenham uma formação adequada, com o preparo necessário que a área exige, por isso, com o intuito de ofertar uma boa formação docente os cursos de licenciatura possuem tanto disciplinas teóricas quanto disciplinas práticas em seu currículo. O presente artigo objetiva apresentar relatos de graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, acerca das experiências no componente curricular Estágio Supervisionado. A disciplina teórico/prática de estágio supervisionado torna-se uma disciplina essencial no processo de formação, visto que é um meio pelo qual muitos dos profissionais que estão sendo formados terão o primeiro contato com a docência e seus desafios durante a prática do estágio. Assim sendo, o estágio deve ser visto como um importante instrumento para formação docente, pois viabiliza aos estudantes e futuros profissionais, experiências fundamentais para o seu enriquecimento acadêmico. A pesquisa é classificada como qualitativa e ampara-se nos estudos de Pimenta e Lima (2005/2006), Bernardy e Teixeira (2012), Scalabrin e Molinari (2013), Borssoi (2008), bem como, na Base Nacional Comum Curricular (2017).

**Palavras-chave:** Docentes. Estágio. Formação. Profissionais.

### INTRODUÇÃO

A disciplina de estágio supervisionado é um importante instrumento de ensino e aprendizagem, principalmente para o desenvolvimento do processo de formação docente, tornando-se extremamente relevante nos cursos de licenciatura, uma vez que, contribui significativamente na prática do professor que está sendo formado. Nesse sentido, essa pesquisa objetiva apresentar a importância do estágio supervisionado no processo de formação docente por meio de relatos dos graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - FE/UERN, acerca de suas experiências nesse componente curricular.

Para realizar o presente estudo foi produzida uma pesquisa de campo que de acordo com Gil (2002), proporciona maior profundidade quanto a coleta de dados, ao contrário de pesquisas semelhantes, como as de levantamento, devido ao fato de que,

“[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa. (GIL, 2002, p. 53).”

Além disso, essa abordagem foi adotada, levando em consideração que:

“[...] Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p. 53).”



Essa característica interliga-se com a visão de Neto (2002) que destaca a pesquisa de campo “[...] como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 2002, p. 51). Ademais, destaca-se que a metodologia adotada para a análise dos dados é de caráter qualitativo, pois segundo Gil (2008), ao contrário das pesquisas experimentais e de levantamento que são comumente quantitativas, estudos de campo utilizam principalmente a análise qualitativa (GIL, 2008). Atribui-se a isso o fato de que, segundo Godoy (1995):

“Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).”

Dessa forma, para realizar a presente pesquisa, pretendeu-se desenvolver uma entrevista com alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - FE/UERN por intermédio da ferramenta *Google Forms*. O questionário foi estruturado da seguinte forma: na primeira seção os entrevistados tinham acesso às informações acerca do estudo, ou seja, o porquê dele estar sendo produzido; na segunda seção foram elencados alguns questionamentos, dentre eles: período dos entrevistados, se já cursaram algum dos componentes curriculares de estágio supervisionado, se foi a primeira experiência em sala ou se já haviam tido contato antes, se no decorrer da formação já haviam sentido preparo de alguma disciplina para o momento de prática do estágio, e por fim, o papel do estágio na formação acadêmica e docente.

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

A discussão das ideias centrais de estágio supervisionado e sua relevância no processo de formação docente teve o aporte teórico nos estudos, pesquisas e contribuições de Pimenta e Lima (2005/2006), Bernardy e Teixeira (2012), Scalabrin e Molinari (2013), Borssoi (2008), bem como, na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Durante todo o percurso acadêmico, nos deparamos com disciplinas teóricas que nos apresentam autores e pesquisadores que estudam as inúmeras teorias dos diferentes processos de ensino-aprendizagem, no entanto, o momento em que confrontamos toda essa teoria com a realidade do processo educacional é quando enfrentamos os desafios dos estágios.

Dessa forma, o estágio torna-se um elemento fundamental para a formação docente, pois enquanto temos componentes curriculares que trabalham a teoria separada da prática, o estágio supervisionado oferece uma prática que nos permite utilizarmos a base teórica, e com isso, contribui para a formação de educadores que utilizam a teoria para compreender e permear a prática pedagógica.

Para Scalabrin e Molinari (2013) o estágio curricular supervisionado, indispensável na formação de docentes, é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira. Portanto, o exercício da docência requer que tenhamos a experiência prática inicial, proporcionada

através dos estágios supervisionados, para que possamos exercer um papel profissional realmente preparado para a realidade da educação e seus desafios.

O estágio supervisionado, é por vezes o primeiro contato do futuro professor com a sala de aula, por este motivo é esperado ansiosamente por muitos estudantes da graduação, onde numerosas expectativas são geradas. O estágio é uma das exigências da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, nos cursos de formação docente. Assim, Bernardy e Teixeira (2012) destacam que:

O Estágio Supervisionado é muito importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. (...) Aprende a resolver problemas e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional dos seus alunos.

A dicotomia entre teoria e prática entra em questão na fala de muitos graduandos nos períodos de estágio, pois se deparam com desafios e se sentem despreparados para a resolução de problemas diários que podem surgir durante a prática docente. Neste sentido, muitos estudantes reconhecem a importância desses estágios, pois valorizam a aprendizagem na prática, com situações reais vivenciadas em sala de aula. Com este pensamento Pimenta e Lima (2005/2006) comentam que: “O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática.”

Portanto, considerando a formação docente na perspectiva de uma formação completa, salientamos que é necessário que ocorra uma conexão entre a teoria e a prática, pois como Borssoi (2008) ressalta, “o professor precisa saber desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre ensino, ou seja, traçar objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica, articulando teoria, prática e habilidades desenvolvidas.”

Com esse desafio de articularmos a teoria com a prática durante o período de estágio, acompanha-se também a dificuldade de levarmos os documentos curriculares para a prática na sala de aula, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018).

A BNCC é um documento que acompanha o educador, que define quais serão as aprendizagens que devem ser desenvolvidas, e é através da BNCC onde o professor é direcionado dentro da sala de aula. E no estágio essa prática é vivenciada a fim de se compreender todas as dificuldades que os professores têm para colocá-la em exercício.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa buscou apresentar a importância do estágio supervisionado no processo de formação docente, usando-se da visão de alunos do curso de Pedagogia-UERN que já cursaram o componente curricular. De forma que procurou trazer várias questões que envolvem esse assunto para uma melhor compreensão dos leitores.

Depois de entendermos como o estágio supervisionado é importante para a formação docente, a partir das perspectivas do referencial teórico, conhecermos sobre as experiências de quem participou desse processo formativo, da disciplina de estágio supervisionado, é fundamental para agregar conhecimento nessa pesquisa.

Utilizando um questionário como procedimento de investigação, buscamos compreender e analisar as experiências dos discentes participantes da pesquisa. Com isso, a

partir da análise desses dados, foi possível constatar que todos os discentes que participaram da pesquisa estão cursando o 8º período da graduação, ou seja, já cursaram os componentes curriculares de estágio supervisionado. Também foi possível notarmos que 55% desses alunos não possuíam experiências com sala de aula até o período de estágio, sendo assim, a prática do componente curricular foi seu primeiro contato com a docência, enquanto que 45% já possuíam experiência por terem participado de estágios não obrigatórios e/ou de outros projetos dentro da universidade que proporcionaram oportunidades e experiências em sala de aula.

Sendo assim, podemos trazer a discussão sobre a importância desse primeiro contato na sala de aula, pois o estágio proporciona esse primeiro contato com os alunos, com a realidade de uma sala de aula, com o sistema educacional de ensino e com outros profissionais da educação. E de acordo com Bernardy e Teixeira (2012) “Esta prática é o primeiro contato que o futuro professor terá com seu futuro campo de atuação”. Ou seja, é de fundamental importância que tenhamos esse primeiro contato, para conhecermos o nosso futuro espaço de trabalho.

Quanto a questão do preparo que a universidade proporciona aos seus estudantes para a sala de aula e os seus contratempos diários foi possível notar alguns fatores, entre eles: alguns dos estudantes se sentem despreparados, pois podem considerar difícil relacionar a teoria ensinada dentro da universidade com a prática docente dentro da escola, já outros também reconhecem esse desafio, mas citam algumas disciplinas que lhes trouxeram grandes contribuições de forma que, para eles, possibilitou um maior preparo.

Disciplinas que trabalham a criatividade e a profissão docente foram citadas como importantes contribuintes nesse processo de preparo, no entanto, consideraram que o preparo para a prática ainda é pouco eficiente, levando em consideração suas experiências em sala na disciplina de estágio. Além disso, algumas dessas pessoas relataram que a disciplina de estágio supervisionado trouxe uma boa colaboração para a sua prática em sala de aula e outras teceram algumas críticas, como falta de aplicabilidade dos textos trabalhados em teoria com a prática. Uma outra crítica bastante pertinente no questionário foi a questão do cansaço que os alunos sentem ao conciliar as aulas teóricas e a parte prática da disciplina, além dos outros componentes curriculares do curso.

Disciplinas específicas ganharam destaque em algumas respostas, pois, de acordo com os participantes, alguns componentes cursados na graduação fizeram uma boa relação dos conteúdos e textos, resultando em uma maior preparação para a prática docente. Nesse sentido Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que:

“Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.”

As teorias devem se aproximar da realidade, pois a partir delas os sujeitos terão embasamento de diferentes estudiosos para que possam aplicar em sua prática, o que potencialmente ocasionará em um processo de ensino notoriamente mais positivo para ambas as partes.

Na questão sobre como ocorreu o período de regência dos estágios, foi possível notar como o mesmo se deu e quais os sentimentos e reflexões que permearam os estudantes que participaram da pesquisa. Observa-se, que um misto de sensações foram vivenciadas pelos graduandos no período de regência em sala de aula, sentimentos como frustrações e

dúvidas frequentes sobre a capacidade e preparação para a atuação em sala foram relatados pela maioria dos participantes da pesquisa.

Uma fala pertinente nas respostas, foi sobre como esse período preparou e permitiu que os alunos percebessem como o professor deve está em constante busca por preparação para melhor atuar em sala de aula, outras falas que coincidiram foram sobre como o período foi gratificante e um momento de superação de diversos desafios.

Ao longo da pesquisa, mais especificamente no último questionamento, que se refere ao papel do estágio para formação do pedagogo, foi possível observar que a fala da maioria dos participantes foi coincidente. Falas que expressam a relevância do estágio e como esse período foi necessário para que escolhas fossem tomadas, onde os estudantes pudessem perceber em que área de atuação gostariam de trabalhar.

No último questionamento foi possível notar o reconhecimento sobre a relevância dos estágios por parte dos estudantes que participaram da pesquisa, e como este componente curricular permitiu que vivências e saberes fossem adquiridos, possibilitando uma maior preparação para o mercado de trabalho.

Conhecimentos que não são abordados na teoria foram ganhos na prática, deste modo, os estudantes que participaram da pesquisa relatam a relevância deste componente curricular para a sua preparação como profissionais qualificados. Com a análise das respostas obtidas, é perceptível a considerável relevância dos estágios dentro da universidade, tendo como resultado uma formação mais completa preparando os graduandos para situações reais, permitindo assim que os profissionais da educação estejam cada vez mais situados com destaque dentro do mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados no desenvolvimento do presente trabalho foi possível compreender quão importante é a prática das disciplinas de estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas para enriquecer a formação docente.

Diante dos resultados obtidos e com a contribuição dos participantes, a pesquisa conseguiu concluir o objetivo proposto. Com isso, foi possível perceber a grande relevância que a temática tem para os discentes de licenciaturas, pois a pesquisa explana a visão de diferentes alunos sobre o estágio supervisionado, sendo possível notar diferentes perspectivas e realidades de alunos que estão na universidade e buscam experiências que enriqueçam seus conhecimentos para que haja uma contribuição significativa para as suas futuras profissões. O mercado de trabalho cada vez mais busca por profissionais qualificados em suas áreas de atuação, em vista disso, os futuros profissionais da educação devem ter um preparo que torne possível sua inserção nesse mercado, com esse propósito, os estágios são de grande valia para a formação dos estudantes como futuros docentes com potencial de destaque em suas áreas.

## REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; TEIXEIRA, Paz Dirce Maria. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

BORSSOI, Berenice Lourdes. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão.** Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34426298/Artigo\\_28-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1666641316&Signature=M02i1QC~hGyqKOVjDCR-TKes1ki6PGo5KXfzipgLD4~QFfj2aSy0qHxFVEEbs7ahlLgoZKE0ooZHYMetSQwtVVn4tstBk03kuFK5HwYx9LjtMp1OexOf7XmK83Ka-r3oTiFMnUpQjIxfT~dUBu0PW4bA8b4t91tdqAPBxTUIWpQQHnSiq7Giy47sJoe88ub1g6ueCHyxXoCfVian00evUGOgME7V-f1gWIrHS3GUtzI1upS7esOL-Mv8x1IIIKuzcS-qZD6uOIIYp9Q8U5-p9sSGP9eZCsRP-4Oj7ipaofGFjtHR0K0gAJ-utHfOIew3~y4IaImTGOIVpDU7S1~tsQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34426298/Artigo_28-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1666641316&Signature=M02i1QC~hGyqKOVjDCR-TKes1ki6PGo5KXfzipgLD4~QFfj2aSy0qHxFVEEbs7ahlLgoZKE0ooZHYMetSQwtVVn4tstBk03kuFK5HwYx9LjtMp1OexOf7XmK83Ka-r3oTiFMnUpQjIxfT~dUBu0PW4bA8b4t91tdqAPBxTUIWpQQHnSiq7Giy47sJoe88ub1g6ueCHyxXoCfVian00evUGOgME7V-f1gWIrHS3GUtzI1upS7esOL-Mv8x1IIIKuzcS-qZD6uOIIYp9Q8U5-p9sSGP9eZCsRP-4Oj7ipaofGFjtHR0K0gAJ-utHfOIew3~y4IaImTGOIVpDU7S1~tsQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 05 de novembro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. 1955.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Poésis, Santa Catarina, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

MOLINARI, Adriana Maria Corder; SCALABRIN, Izabel Cristina. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR: 2013.

## OBSERVAÇÃO E PLANEJAMENTO DE AULAS DE LÍNGUA INGLESA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Franklin Ruan Dos Santos Silva<sup>1</sup>  
 Rebeca Rodrigues Teles Macário<sup>2</sup>  
 Jorge Luis Queiroz Carvalho<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos relatórios dos discentes autores deste artigo, apresentados à disciplina de Prática de Ensino I, do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas do Campus Universitário Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Temos como objetivo expor as experiências adquiridas durante o período de observação e planejamento em estágio no Ensino Básico, etapa do Ensino Fundamental. A instituição de ensino escolhida como objeto de estudo faz parte da rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de Mossoró/RN. O período abordado neste trabalho compreende o mês de julho de 2022, em específico nas turmas de 6º ao 9º ano, no horário vespertino, de forma presencial. Como forma de observar quais competências e habilidades estavam sendo abordadas em sala de aula e elaborar os conteúdos que seriam posteriormente retratados durante a regência, seguimos as diretrizes encontradas na Base Nacional Comum Curricular (2018). Ademais, dispomos do suporte teórico de Oliveira (2015), Harmer (2006), Biazi; Gimenez e Stutz (2011), entre outros.

**Palavras-chave:** ensino básico; observação; planejamento; estágio.

### INTRODUÇÃO

Ao ingressar em sala de aula como parte do corpo docente, é vital que o professor tenha iniciado previamente seu contato com a turma com a qual trabalhará. Isso se dá por meio do planejamento de aula. Esta etapa é fundamental para que o docente, ao avaliar os diferentes aspectos que compõem aquele grupo de pessoas, possa elaborar suas aulas de forma que contemplem todas as necessidades da classe, dispondo dos recursos necessários para isso.

Como apontado por Padilha (2001), citado por Baffi (2002, p. 33), “Planejamento de Ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos”. Logo, inferimos que o planejamento de ensino também se trata de algo contínuo, visto que envolve a interação entre os componentes daquele ambiente e as situações que sucederão.

Quando falamos do período de Estágio, no entanto, temos a oportunidade de vivenciar outra etapa que se mostra essencial para a realização das aulas durante este período de aprendizado para os graduandos: a observação. Esta fase permite que os estagiários tenham contato com os alunos e, ao mesmo tempo, observem a didática adotada pelo professor-regente, fazendo com que a etapa seguinte, o planejamento, seja executado da melhor maneira possível, uma vez que os conhecimentos adquiridos na observação moldarão todo o processo que a seguirá.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas na disciplina de Prática de Ensino I (Inglês), do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e

<sup>1</sup> Graduando em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: franklinruan@alu.uern.br

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: rebecarodrigues@alu.uern.br

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: jorgecarvalho@uern.br

Respectivas Literaturas do *Campus* Universitário Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Ademais, visamos ressaltar a importância das fases do estágio retratadas neste artigo. Para isso, apresentaremos um relato de experiências decorrentes das atividades realizadas em turmas do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN. Como referencial teórico consideramos os autores Oliveira (2015), Harmer (2006), Biazi; Gimenez e Stutz (2011), assim como a Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Este artigo dispõe inicialmente da introdução do estudo. Em seguida, contemplamos o suporte teórico abordado, que se divide em: “A Observação”, “O Planejamento” e “A Avaliação”. Então, partimos para o relato das experiências com a observação e planejamento na escola escolhida como objeto de estudo. Logo após, apresentamos as considerações finais e, finalmente, as referências utilizadas.

## **EMBASAMENTO TEÓRICO**

Nesta seção apresentaremos o aporte teórico de base deste texto, focalizando os temas centrais deste trabalho e em diálogo com os estudiosos da área supramencionados.

### **A Observação**

Segundo Biazi; Gimenez e Stutz (2011) existem três modelos de formação de professores, são eles: modelo do artesão, modelo de aplicação das ciências e o modelo reflexivo. O primeiro modelo defende que o profissional reproduz aquilo aprendido com um especialista, e, por isso, existe uma interpretação em que os alunos imitam as ações e instruções do mestre. Assim sendo, pesquisas são realizadas para analisar os aspectos que são passados entre gerações de profissionais. Infere-se que, a partir desta perspectiva, os alunos em formação desempenham papel passivo uma vez que apenas reproduzem práticas de seu docente.

O segundo modelo apresentado por Biazi; Gimenez e Stutz (2011), de aplicação das ciências, por outro lado, sobrepõe o rigor analítico e conhecimento teórico, defendendo a crença de que a formação de bons profissionais é advinda de aprendizados a partir de pesquisas. Considerando que de acordo com este modelo os técnicos e profissionais aplicariam a teoria criada pelos cientistas e acadêmicos, e que é dever dos discentes em formação acessar os conhecimentos necessários para o sucesso de suas ações, nele, a observação é vista como uma atividade avaliativa, em que é conferida a prática da teoria em curso. Em detrimento do modelo anterior, que tem em mente a performance do professor. Isto posto, é comum que o professor se sinta receoso ao ter sua prática observada.

Ainda segundo Biazi; Gimenez e Stutz (2011), o terceiro modelo, chamado reflexivo, une o conhecimento das experiências práticas e o conhecimento científico através da reflexão, e, assim, é um dos principais no cenário do ensino de línguas estrangeiras. Seguindo este modelo, a formação deve analisar a prática de forma contextualizada, avaliando os aspectos que a envolvem na sala de aula. Um dos pontos positivos desta abordagem é que ela visa novas interpretações do ofício e maior independência por parte do profissional, considerando características externas ao ato específico de ensinar, mas que o influenciam em seu todo. No que diz respeito à observação, ela é adotada como um trabalho participativo contínuo, em que o professor em formação e o professor-regente compartilham experiências, beneficiando ambas as partes.

Dessa forma, o modelo reflexivo se destaca dos demais quando percebe a sala de aula

como um ambiente humano, em que há interações entre indivíduos oriundos de diferentes contextos sociais. Além disso, diferentemente das outras abordagens, que colocam o professor-regente em posições de expert supremo e objeto de pesquisa, respectivamente, neste modelo, o profissional é visto como um sujeito apto a compartilhar e receber experiências e aprendizados, que será analisado de forma contextualizada. Este modelo se faz interessante para estagiários, por estarem inseridos em ambientes que abrangem diferentes realidades e em que se podem trocar conhecimento com o professor-regente. Esta percepção é de grande valia quando compreendemos a necessidade de adaptação por parte do professor para melhor exercer sua profissão assistindo todos os seus alunos de maneira singular.

## O Planejamento

Sabemos da importância da realização do planejamento prévio pelo professor para que, não só a aula, mas também todo o cronograma da disciplina seja exitoso. Acerca disso, Oliveira (2015), afirma que os profissionais devem conhecer a quem eles irão lecionar; ele considera esta etapa como elemento crucial no bom desempenho de ambas as partes, pois ela será a responsável por definir o que o professor levará para a sala, seja o material, tema ou atividade.

O autor também ressalta a necessidade de o educador colocar o aluno como elemento principal nesta equação, preparando a aula para beneficiar o estudante, despertando interesse e curiosidade, mesmo que exija mais trabalho de sua parte. Nessa esteira, o referido pesquisador ainda defende a indispensabilidade de elaborar um plano de aula – descrito como “materialização do planejamento” (OLIVEIRA, 2015, p. 23) – e destaca os nove elementos desse estágio, sendo eles: nível; duração; número de alunos; estágio da aula; objetivo(s); procedimentos; materiais; problemas antecipados e possíveis soluções.

Contudo, é necessário que a produção do plano de aula não seja vista como algo mecânico e superficial, visto que “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998 *apud* BÁSICA, 2014, p. 1), e, ao não reconhecer a realidade na qual aquele plano se aplicará, o docente dificilmente conseguirá alcançar suas expectativas e gerar mais aprendizado entre seus alunos.

Segundo Harmer (2006), planos de aula não são roteiros a serem seguidos rigorosamente, mas sim, propostas de ação que ajudarão o docente a guiar sua aula e, ao antecipar possíveis problemas, conseguir lidar com eles da melhor forma. Os planos também devem ser vistos como formas de registro e ferramentas de pesquisa, que podem nos ajudar em ações futuras e especialmente, a aprender com as nossas experiências. Como apontado por Baffi (2002), quando afirma que:

Plano é um documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder às questões indicadas acima.

Logo, os planos de aula devem ser vistos como documentos em que o docente buscará responder determinados questionamentos a fim de aprimorar a experiência de todos os envolvidos no processamento da aula. Em consonância com Oliveira (2015), Harmer (2006) afirma que ao planejarmos uma aula é necessário que, antes de tudo, façamos uma avaliação da turma. Devemos levar em conta elementos como o nível de conhecimento da linguagem

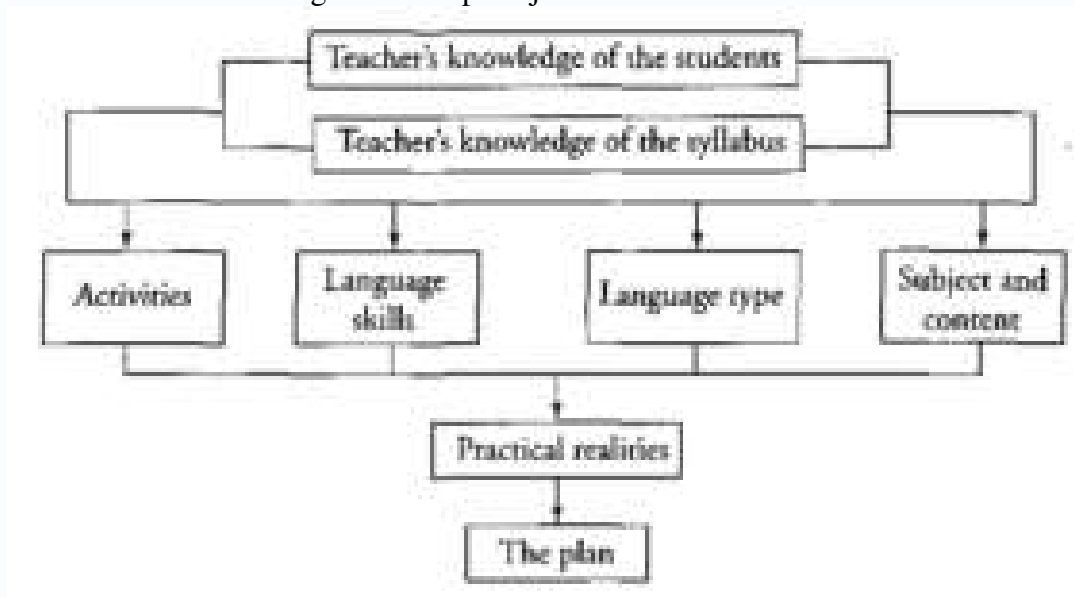


dos alunos, o *background* cultural e educacional; seus níveis de motivação; e seus diferentes estilos de aprendizado. Para obter essas respostas a respeito da turma, é necessário que o professor procure conhecê-la ao máximo. Além disso, também é fundamental o conhecimento acerca do conteúdo e organização do programa de estudos e das exigências de qualquer prova a qual os estudantes serão submetidos.

Com essas informações, o professor pode partir para os quatro elementos principais do planejamento, apresentados por Harmer (2006): (1) atividades: é importante que saibamos o que os estudantes estarão fazendo durante todo o período da aula e ao decidir que tipo de atividade aplicar, devemos focar em motivar e estimular a participação dos estudantes; (2) habilidades: a decisão sobre quais habilidades linguísticas serão trabalhadas pode vir do programa de estudos ou livro com o qual o professor está trabalhando, mas é necessário que o professor pense em como aquela habilidade será trabalhada e qual micro-habilidade deseja que os alunos pratiquem. Em seguida temos (3) linguagem: é necessário que o professor decida previamente qual assunto gramatical os alunos deverão aprender, praticar, pesquisar ou usar; (4) conteúdo: é importante que ao planejar uma aula o professor escolha conteúdos que provoquem o interesse e envolvimento dos alunos, mesmo que seja necessário se guiar pelo material, com o conhecimento da turma o professor pode filtrar o que adequar-se-á melhor e como o assunto deve ser transmitido.

Os conhecimentos adquiridos ainda na observação em conjunto com os principais elementos do planejamento supracitados e a realidade prática com a qual o docente está lidando dão origem ao plano de aula, como exemplificado pelo esquema elaborado por Harmer (2006), a seguir na (Fig. 1):

Figura 1: Pré-planejamento e Plano de Aula



Fonte: Harmer (2006, p. 310)

Uma vez que o plano de aula está pronto, é importante termos em mente que o planejamento não significa que a aula correrá estritamente daquela maneira, visto que aquilo é apenas uma proposta e previsão do que poderá acontecer. Dito isso, Harmer (2006) apresenta determinadas situações em que o professor deve adaptar seu plano de aula no momento da execução, são elas: (1) momentos mágicos: onde a conversa se desenvolve de maneira inesperada produzindo interesse no aluno, algo que ajuda a produzir a motivação do grupo e

deve ser estimulado; (2) desvio sensato: quando acontece algo que não podemos ignorar e podemos utilizar aquela oportunidade para ensinar determinado vocabulário para os alunos; (3) problemas imprevistos: devem ser trabalhados com cautela mas que são inevitáveis. Estas adaptações são realizadas à partir da avaliação formativa, que será abordada na seção seguinte.

### A Avaliação

Quando falamos de observação e planejamento, surge ainda outro termo que deve ser associado aos anteriores e é intrínseco à prática pedagógica: a avaliação. À primeira vista, é natural associar esta expressão com a avaliação realizada ao final de uma unidade, período, entre outros. Contudo, ao ampliarmos o estudo da área, vemos que a avaliação tem diversas nuances e deve começar antes do momento final de determinada etapa de ensino.

A avaliação pode ser dividida em três etapas: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, como exemplificado por Hadji (1994), através da (Fig. 2):

Figura 2: Tipos de Avaliação



Fonte: Hadji (1994, p. 63)

Como observado na figura acima, cada tipo de avaliação cumpre uma função específica e é centrada em determinado aspecto. A avaliação diagnóstica pode ser realizada ainda na fase de pré-planejamento, explicitada na seção anterior, e auxiliará o professor a conhecer seus alunos e decidir a melhor forma de lidar com aquela turma ou alunos específicos, envolve o conhecimento do docente sobre seus pupilos e é centrada na

identificação desses indivíduos.

A segunda avaliação, denominada formativa, é realizada durante todo o processo e visa facilitar e aprimorar a aprendizagem do aluno com base no seu desempenho ao decorrer do curso. Possibilita que o professor perceba as adaptações necessárias, ajudando também o estudante a buscar mais conhecimento ao avaliar toda a sua trajetória, assim, é centrada nos processos e atividades de produção. Finalmente, também destaca-se a terceira avaliação, que é a somativa, a mais conhecida no meio educacional, e versa do momento final em que o aluno será provado acerca de seus conhecimentos depois de todo aquele processo. Dito isso, objetiva certificar o aprendizado do discente, logo, é centrada no produto.

Destarte, compreendemos a vitalidade do acompanhamento do professor para com o desempenho de seus alunos, avaliando suas necessidades e adaptando seus planos para suprirem essas dificuldades. Esta prática não só irá ajudar os alunos especificamente, mas também o docente ao longo de sua carreira, uma vez que ele estará cada vez mais habituado a realizar estes processos e poderá ter uma visão mais ampla de sua forma de ensino, que deve estar em constante evolução.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta terceira seção, apresentamos os relatos de experiência advindos das fases de observação e planejamento em turmas de língua inglesa no ensino fundamental público.

### Observação

A observação em sala de aula ocorreu em parte do mês de julho em oito turmas do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Mossoró. Através da disciplina de Prática de Ensino I (Inglês) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, observamos as aulas ministradas pelo professor-regente durante este período.

Notamos que o professor opta por maneiras simplificadas de explicar o conteúdo, além de recorrer a dicas para facilitar o aprendizado, recurso útil para que os alunos passem pelo processo de desmistificação da crença da dificuldade extrema de aprender uma segunda língua. Além disso, ajuda o aprendiz a desenvolver as habilidades trabalhadas de maneira mais efetiva. No momento posterior à explicação do conteúdo, o professor costuma aplicar atividades de fixação para os alunos, que, por sua vez, costumam retardar a execução com o propósito de garantir menos tempo de aula. Ao perceber a facilidade dos alunos em lidar com determinados conteúdos, percebemos que a capacidade de aprendizado deles é limitada apenas pela falta de interesse e de tempo de contato com a língua.

De modo geral, em nossa experiência, notamos um padrão em que os alunos mais velhos são mais indisciplinados do que os mais novos, assim sendo, as turmas mais avançadas são mais difíceis de lidar. No que concerne as aulas de língua estrangeira, é vital que os alunos prestem atenção aos detalhes e possam escutar com atenção o professor falar ou transmitir determinado conteúdo para que, por exemplo, sua habilidade de *listening* seja aprimorada, e considerando que determinadas situações comuns a esse meio interferem no processo, o ensino e aprendizado se tornam mais desafiadores.

Apesar de uma pequena quantidade dos alunos demonstrarem certo nível de conhecimento da língua inglesa, não é o suficiente para aumentar o nível de dificuldade nas atividades realizadas. Outrossim, a falta de interesse é um fator crucial para o desenvolvimento das aulas, porquanto os estudantes acabam atrasando o andamento do curso, e, assim, do planejamento, quando conversam ou mexem em seus celulares durante a

explicação e, propositalmente, demoram mais tempo do que o necessário para realizar as atividades, em que, muitas vezes, copiam as respostas dos colegas ou pesquisam na internet. Esse tipo de comportamento é prejudicial não só para aquele que o reproduz, mas também para toda a turma, que será diretamente afetada.

Ademais, o trabalho do educador também é dificultado por este tipo de conduta. No que diz respeito à parte prática, seu planejamento é atrasado, e no que concerne à parte psicológica, é inevitável o sentimento de frustração que o acomete. Isso porque a preparação do professor é algo demorado e elaborado, e a falta de interesse do aprendiz pode levar a consequências negativas tal qual a alternância para métodos de mais fácil aplicação, como é o caso do Método Gramática-Tradução, majoritariamente utilizado nas instituições de ensino brasileiras, que, por não visar a comunicação como objetivo principal do conhecimento da segunda língua, acaba por mecanizar algo que deveria ser fluido, e, assim, dificultar o aprendizado dos alunos e reduzir ainda mais o interesse pela disciplina.

## Planejamento

Decidimos atuar em quatro turmas: 8º “A”, 8º “B”, 8º “C” e 9º “B”, isto porque assim estariam concentradas todas as oito aulas semanais em dois dias da semana, logo, ministramos quatro aulas às terças-feiras e quatro aulas às quartas-feiras, somando, assim, oito horas semanais. Uma vez que o período de regência exige quarenta horas gerais, a previsão era que terminássemos esta etapa em cinco semanas, ao final do mês de agosto. Felizmente, conseguimos concluir a fase neste período de tempo.

Outro ponto positivo que analisamos antes da escolha dessas turmas específicas, foi o fato de que ao trabalhar com três oitavos anos e seguindo o cronograma do professor, o planejamento inicial seria apenas um, e faríamos adaptações específicas para a realidade de cada turma a partir das avaliações diagnóstica e formativa. Dito isso, optamos por planejar todas as cinco aulas de cada turma antes do início do período de regência considerando o conhecimento adquirido no período de observação e com fundamento na Base Nacional Comum Curricular, que “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (2018, p. 241) e no livro didático adotado pela instituição, “It Fits” (COUTO, 2015).

Os assuntos escolhidos, seguindo o cronograma do professor e o livro didático, para os oitavos anos foram: *cell phone etiquette, there to be (present and past), used to, phrasal verbs, guide, report, tech tools for english studies, question words, special days, months, ordinal numbers, role-playing, magazine review, invitation for a birthday party*. Para o 9º ano, os conteúdos abordados foram: *countable and uncountable nouns, food items, kind of packaging, extract of a short story, grocery list, recipe*.

Na primeira semana de aula, decidimos ministrar algo diferente com o objetivo de despertar o interesse dos alunos, envolvê-los na aula e dar início à uma relação cooperativa entre nós. Para isso, preparamos uma apresentação de slides através do *PowerPoint* em que conversamos com os alunos sobre quem somos e o motivo de estarmos ali. Também expomos como eles têm contato diariamente com a língua inglesa e podem utilizar isso à seu favor, através de anglicismos e cognatos. Outro ponto que enfatizamos foi a importância da língua inglesa no mundo atual, considerando o estado de globalização em que nos inserimos, além do que afirmam os PCNs:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade

de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (Brasil, 1998, p. 15)

Ao final desse primeiro contato, trouxemos o assunto proposto de cada turma. No caso dos oitavos anos trabalhamos com o tema da unidade: *Technology*, e para o nono ano: *Grocery Shopping*. Realizamos ainda determinadas atividades e ao final da aula executamos uma brincadeira chamada “Quem Sou Eu?”, onde trouxemos as imagens de cinco elementos relacionados ao tema da aula com o vocabulário em inglês e um aluno por vez tentaria adivinhar o que era cada um desses componentes sem vê-lo. Para ajudá-lo, o escolhido poderia fazer perguntas de sim ou não, em que a turma responderia com *yes* ou *no* até ele chegar à resposta.

As aulas seguintes não contaram com o uso de slides, mas sim, com a utilização do livro didático e da lousa branca para a explicação e aplicação de atividades autorais. Durante o planejamento decidimos focar bastante na participação dos alunos e envolvimento deles com o assunto. Procuramos estimular a leitura e demos destaque aos conhecimentos prévios que eles possuíam tanto do tema quanto do vocabulário, reforçando a ideia passada na primeira aula de que eles têm mais conhecimento da língua inglesa do que acreditam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a observação e planejamento exercem papel fundamental na elaboração e execução de aulas. E isto, por sua vez, envolve a realização das avaliações diagnóstica e formativa. Contudo, ao testemunhar a realidade de profissionais que além de possuírem uma carga horária elevada, precisam ministrar aulas de outras disciplinas a fim de contemplá-la e ainda buscar oportunidades em outras instituições para garantir melhoria de vida, inferimos que por diversas vezes ao estudarmos a teoria, lidamos com situações idealizadas e de difícil cumprimento na prática.

Todavia, é importante ressaltar que apesar da situação difícil em que os profissionais da educação básica no Brasil se encontram, acreditamos que é necessário que o docente busque privilegiar o aprendizado do aluno, mesmo que seja preciso realizar adaptações para alcançar este fim. Seguindo o modelo de educação atual, diferente do que acontece no estágio, o professor formado não tem a oportunidade de executar a observação prévia das turmas com as quais trabalhará. Contudo, o docente pode realizar esta etapa à medida que vai conhecendo as turmas, para que possa adequar o aspecto enciclopédico ao interacional e individual de cada discente.

Por conseguinte, consideramos esta uma experiência enriquecedora onde pudemos vivenciar uma parte da realidade da educação básica brasileira, seus percalços e dificuldades. Além disso, compreendemos a essencialidade da observação e planejamento na prática docente, uma vez que são recursos que ajudam o professor a se desenvolver na ministração da aula e na relação com os alunos, resultando em aulas prazerosas para ambas as partes e com maior aproveitamento.

## REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. *In.*: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002.

BIAZI, T.; 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTO, Ana Luíza. (Edit.). **It fits: Inglês.** São Paulo: Edições SM, 2015.

HADJI, Charles. **A avaliação,** regras do jogo. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching:** Third Edition, Malaysia: Pearson Education Limited, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de Inglês:** do planejamento à avaliação. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. Compreender e transformar o ensino. *In.:* BÁSICA, Departamento de Educação. **ANEXO IV.** 2014. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2014/anexo4.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2014/anexo4.pdf). Acesso em: 9 nov. 2022.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MODELO GERENCIALISTA NEOLIBERAL: uma análise a partir da Resolução CNE/CP N. 2/2019

Luiz Antonio da Silva dos Santos<sup>1</sup>  
Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares<sup>2</sup>

### RESUMO

O estágio atual do capitalismo define, com base em seu receituário neoliberal, novas configurações para a agenda educacional global. Suas novas diretrizes reconhecem a educação como um processo indispensável para inserir os países no processo de competição, próprio do ideário do capital, bem como tornar o sistema educacional responsivo e ajustado as demandas da economia global. Dialogando com o aprofundamento da lógica neoliberal-gerencialista no Brasil, esse artigo propõe refletir criticamente sobre a concepção de formação de professores exarada na Resolução CNE/CP n. 02/2019, assim como a confluência de interesses entre instituições do Estado e setores empresariais e seus reflexos sobre as dinâmicas curriculares para formação do educador. No tocante as disposições metodológicas, empreendemos uma revisão bibliográfica e uma análise documental na busca de compreender as raízes da proposição e das concepções exaradas na Resolução CNE/CP n. 02/2019. Com o aporte crítico de análise de diversos autores, tais como: Gentili (1996), Freitas (1995), Antunes (2000), Ball (2005), Pimenta (2008), Azevedo (2008), Lima (2012), dentre outros. Os resultados apontam que as diretrizes formativas preconizadas em 2019 não se configuram em novidade, mas em reelaborações aprofundadas da lógica gerencialista neoliberal, iniciada no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esses agentes disputam o Aparelho Estatal há mais de duas décadas e buscam impor uma hegemonia interpretativa e o fortalecimento das redes de influência que buscam a abertura de mercados no campo educacional. Está posto, pois, que a lógica neoliberal, que hoje se fortalece e é gestada dentro e fora do Conselho Nacional de Educação, explícita, em certo grau, o avanço do gerencialismo educacional que configurou as Diretrizes de 2019. Menos autonomia e mais controle, menos heterogeneidade e mais homogeneidade, mais conhecimento útil e menos conhecimento crítico sintetizam as concepções políticas sob as quais elas foram pensadas e formuladas.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais.

### INTRODUÇÃO

O estágio atual do capitalismo define, com base em seu receituário neoliberal<sup>3</sup>, novas configurações para a agenda educacional global. Suas novas diretrizes reconhecem a educação como um processo indispensável para inserir os países no processo de competição, próprio do ideário do capital, bem como tornar o sistema educacional responsivo e ajustado as demandas da economia global. A atual crise vivenciada pelo capital já não se constitui em crise conjuntural, mas estrutural, ou seja, o capitalismo já não consegue dar conta de enfrentar as consequências e os problemas que ele mesmo produz (MÉSZAROS, 2011).

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). Mestre em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre (IFRN/UFERSA/UERN). E-mail: [luizantonioantos@hotmail.com](mailto:luizantonioantos@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Dra. e Pesquisadora com atuação nos Cursos Superiores e nos Programas de Pós-Graduações Acadêmica e Profissional do IFRN. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/IFRN/CAPES. E-mail: [andreza.tavares@ifrn.edu.br](mailto:andreza.tavares@ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Conforme Harvey (2013, p. 12), o neoliberalismo é [...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

À medida que as crises se impõem sobre o capital, sejam elas conjunturais ou estruturais, o mercado se ver obrigado a recrutar uma força de trabalho em condições de uma efetiva inserção nas atividades complexas do mundo trabalho, com um potencial ainda maior de exploração pela sofisticação do capital. Os processos de exploração demandam novas configurações de organização do trabalho, que repercutem incisivamente sobre a educação: “educar mais para melhor explorar” (FREITAS, 1995, p. 93).

Diante do exposto, observamos que a formação de professores tem sido historicamente objeto de disputas dos projetos societários, tanto acerca das concepções de formação, do *locus* de formação, do espaço que deve ser pensando a formação docente, bem como da dinâmica pedagógica curricular que deve constituir e traduzir uma dada concepção de formação de homem e sociedade e, de igual modo, o perfil do egresso.

Dialogando com os projetos em disputa e o aprofundamento da lógica neoliberal-gerencialista no Brasil, esse artigo propõe refletir criticamente sobre a concepção de formação de professores exarada na Resolução CNE/CP n. 02/2019, assim como a confluência de interesses entre instituições do Estado e setores empresariais e seus impactos sobre as dinâmicas curriculares para formação do educador.

Em consonância ao objetivo exposto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com aporte de análise documental da Resolução CNE/CP n. 02/2019. Assim, essa pesquisa produz reflexões críticas a partir da análise de diversos autores, tais como: Gentili (1996), Freitas (1995), Antunes (2000), Ball (2005), Pimenta (2008), Azevedo (2008), Lima (2012), dentre outros.

O texto está dividido em duas seções principais: na primeira, discutimos a formação de professores como objeto de disputa de projetos societários e dos interesses privatistas. Na segunda, tratamos da Resolução CNE/CP N. 2/2019, sob um prisma que confronta suas intencionalidades e a tentativa de alinhar a compreensão dos processos formativos a lógica neoliberal.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OBJETO DE DISPUTA DO NEOLIBERALISMO**

Em que se pese tentativa de superação de crises do capital ou mesmo em reorganização e manutenção do capital, a questão educacional ganha centralidade, pois, busca-se indicar uma nova sociabilidade, bem como o perfil de homem e de trabalhador que atenda a lógica produtiva da contemporaneidade. Nesse cenário, os professores são agentes importantes nessa concepção formativa mercadológica, pois que atuarão diretamente com o sujeito a ser formado numa perspectiva de adaptação ao padrão global.

No avançar desse modelo, é possível constatar a intensificação (ou a criação) de instituições e fóruns internacionais que procuram formular diretrizes e políticas alinhadas aos interesses privatistas. Organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm ganhado protagonismo na formulação de uma agenda educacional neoliberal em ordem mundial. Esses organismos têm, não apenas fixado agendas e políticas educacionais atreladas aos interesses privatistas, mas, sobretudo, exercido controle e formatado preferências com base em interpretações hegemônicas e numa retórica discursiva dominante de ineficiência do Estado (COSTA; SOUZA; CABRAL, 2018).



De acordo com essa agenda neoliberal, temos vivenciado um movimento na formação de professores que representa um projeto formativo global numa perspectiva de resposta à crise do capitalismo.

Diante de tamanha expansão, analisaremos de forma sucinta esse movimento a partir dos novos contornos políticos da formação de professores em 2019, onde verificamos a submissão das políticas formativas ao modelo gerencial-privatista, que tem seu início nos anos de 1990, na governança do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), compondo uma teia maior de acontecimentos designado como “A Reforma do Aparelho do Estado”.

Essa configuração política de um Estado regulador abrangendo múltiplos planos, que foram da dimensão econômica ao político-institucional e administrativo, gerando desdobramentos profundos no contexto das políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no arcabouço de políticas que dela se emanam.

Denominamos esse projeto de gerencialismo neoliberal, constituído a partir da leitura da nova gestão pública, que tem como pressuposto máximo a ideia de Estado mínimo para as políticas sociais, entretanto, Estado máximo para o mercado, a economia e os empresários, ao deixar de proteger e sustentar as políticas sociais para proteger e sustentar o mercado. Em síntese, “menos Estado e mais mercado” (AZEVEDO, 2008, p. 11). Esse projeto privatista é compreendido por Cunha (1995, p. 11) como “a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou políticos partidários”

É nesse território de disputas e embates que o projeto de formação gerencialista neoliberal intenciona alterar as dinâmicas formativas dos professores. Analisando essa questão, Pimenta (2012), assevera que as “novas políticas formativas” brasileiras docentes têm sido gestadas no interior dessa lógica gerencialista sob forte assessoramento de normas privatistas travestidas de políticas públicas.

Entre 2015 e 2018, o Brasil empreendeu grandes esforços na mobilização em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2014 - processo longo, que se desdobrou em múltiplas versões do documento e em muitos embates teóricos sobre a concepção de um currículo nacional que atendessem a educação básica (BALL E YODELL, 2007).

Apesar da relevância desse texto, é necessário, no entanto, apontarmos alguns de seus limites. Ele não intenciona analisar a BNCC da Educação Básica, mas, compreendê-la como marco político educacional importante no contexto do avanço da privatização da política como governança corporativa.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS RETROCESSOS NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019**

No Brasil, recentemente, esse projeto formativo neoliberal tem assumido novos contornos a partir de um conjunto de documentos, a saber: o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A partir de 1996 foram formuladas quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores. A primeira DCN foi publicada em 2002, a segunda, em 2015, a

terceira foi publicada em 20 de dezembro de 2019, e, a última, em 27 de outubro de 2020. Analisar e refletir a penúltima delas é uma das intencionalidades nesse estudo. No entanto, não está nas intenções do texto analisar as especificidades dessa Resolução, mas, refleti-la teoricamente, como um território de disputas e embates pelas finalidades do projeto educativo brasileiro e suas repercussões no projeto de formação de professores.

Partimos do pressuposto de que, o Parecer da CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2 que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) busca legitimar e ajustar a política de formação docente no Brasil às necessidades do mercado. Com base na ANFOPE,

as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais (ANFOPE, 2020, p.1).

Analisando o texto das diretrizes verificamos que, na “nova lógica” dos processos formativos da BNC - formação de professores - a formação inicial deixa de estar organizada de forma nucleada e passa a se constituir com base em três dimensões, a saber: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Logo, estão estruturadas a partir de competências específicas e, para cada uma das competências específicas, são listadas habilidades.

Assim, a resolução expressa a total sintonia com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento, é defendida a necessidade da formação do educador seguir os princípios das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2019a). Para os reformadores que delinearão o documento, a formação docente constitui-se no desenvolvimento de habilidades técnicas. Ou seja, “a retórica neoliberal busca o esvaziamento das competências críticas, das habilidades de transformação e da capacidade de discernimento da leitura política e do mundo social” (LIMA, 2012, p. 7). Isto é, um sentido de profissionalidade que se traduz num posicionamento acrítico e harmonioso por parte do docente, em face das dinâmicas econômicas e sociais. Estudos realizados por Ball (2005, p. 15) revelam que:

Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. Essas são formas de poder que são concedidas e reproduzidas no intermédio da inserção social na vida cotidiana das instituições. Elas exploram a insegurança do sujeito disciplinado.

Dialogando com as intencionalidades do documento e as contribuições de Ball, reconhecemos que não existe uma posição neutra na sociedade, e muito menos na educação. Dessa maneira, a educação é sempre comprometida com algum projeto societário. Nesses termos, significa que uma reflexão política precisa “localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social” (BALL, 2006, p. 23). Na dimensão do espectro social, as políticas públicas reúnem concepções antagônicas e conflitantes de grupos e segmentos que representam demandas sociais e soluções com as quais elas devam ser enfrentados.

Logo, dependendo do projeto que se assume, a educação, a saúde e a segurança pública se configuram em novos interesses. Esses condicionantes sociopolíticos geram implicações para o trabalho e para a formação do docente conforme o sociometabolismo do

capital na atualidade. Por isso, se faz atual a noção freiriana sobre a necessidade de se compreender a educação como um ato político, reconhecendo que a educação carrega a arquitetura de interesses e valores de um determinado projeto societário. Disso resulta pensar que, não podemos nos distanciar do entendimento de que a neutralidade se configura em um disfarce político daqueles que optam pela permanência do que está posto (FREIRE, 1996).

Avançando nas indicações do parecer, constatamos o aprofundamento da lógica formativa gerencialista, tendo como cerne o estudo e a apreensão das dez competências da BNCC da Educação Básica. Desse modo, formar professores não seria analisar, sintetizar e criticar, mas, numa concepção gerencialista, estudar e apreender as dez competências, conforme assinala o documento.

[...] no caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2017 [...]. Isso implica que as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores, para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas. (BRASIL, 2019, p. 05).

Frente a esse panorama, é possível constatar que, em consonância com os princípios gerais das competências estabelecidas pela BNCC, no Art. 3º é uma exigência formativa ao licenciando seu desenvolvimento alinhado às “correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019 p. 2). As competências e habilidades são categorias importantes da empregabilidade que foram transmutadas pela reestruturação do modelo de acumulação flexível do capital para a educação. Assim, o ideário de organização curricular nucleada por competências está associado ao modelo neoliberal.

Essas exigências formativas com base na lógica das competências têm raízes nas reconfigurações do trabalho oriundas do toyotismo<sup>4</sup>, onde o trabalhador foi chamado a pensar sobre o seu trabalho. Diferenciando-se do taylorismo, que se pautava no adestramento, o toyotismo reivindica uma formação profissional alinhada ao modelo pedagógico das competências individuais do trabalhador. Como contribuição a essa discussão, Antunes (2000) afirma que os novos desenhos produtivos tinham como aporte ideológico o engajamento e captura da subjetividade do trabalhador.

Sob a ideologia da qualificação e a potencialização da produção pelo uso ampliado de maquinaria, esse cenário abre novas possibilidades para que o sistema produtivo possa consumir novas capacidades de trabalho e exigir novos modelos educacionais em resposta ao capitalismo na era da acumulação flexível. Segundo Braverman (1977), a retórica da eficiência científica se configura um disfarce ideológico que busca a dominação pela subordinação real do trabalho.

Dialogando com as raízes históricas que dão origem a lógica das competências, entendemos que essa terminologia carrega a ideia de “saber fazer” e do “aprender a fazer”, ganhando notoriedade e centralidade por suas inserções nas políticas de formação de professores.

No tocante as compreensões presentes na BNC-Formação de Professores, não se verifica no Parecer ou na Resolução uma definição da intencionalidade do termo

<sup>4</sup> O *Toyotismo* pode ser definido como o modelo de organização do trabalho, originário da fábrica Toyota, no Japão, que se expandiu pelo mundo capitalista no processo de reestruturação produtiva. (BRITO; FRANÇA, 2010)

competência; todavia, nos documentos, são sistematizadas três adjetivações para o termo, tais como: a) lidar com as características e desafios do século XXI; b) assumir as tecnologias digitais; c) salientar os elementos socioemocionais (BRASIL, 2019 e 2020).

Deprendemos com essas adjetivações, que a inserção da lógica das competências na formação de professores não se figura apenas como estratégia de intervenção para o plano de desenvolvimento social, político e econômico, mas, sobretudo, como práticas culturais e políticas que buscam a conformação dos sujeitos num perfil de uma subjetividade subordinada aos interesses mercadológicos do capitalismo. Dessa maneira, a noção de competência foi assumida como orientadora para se pensar a arquitetura curricular da formação docente (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Segundo Albino e Silva (2019, p. 141), as arquiteturas curriculares nucleadas por competência suscitam questionamentos “por consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modelo processual de compreensão curricular”. Na análise de Evangelista *et al* (2019, p. 8),

estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico.

Ampliando nosso discernimento teórico sobre a hegemonia, Gramsci (2001), nos auxilia a entender que o Estado vai além das definições mecanicistas, o Estado não é um puro instrumento de forças a serviço da classe dominante, mas uma força revestida de consenso e coerção acompanhado de hegemonia. Para o autor, essas coerções ideológicas chegariam a cenários onde o proletariado, principal elemento que compõe as classes dominadas, agiria como defensor da ideologia hegemônica e dos próprios interesses do sistema capitalista. Dessa forma, o Estado Ampliado demonstra a detenção de poder nas esferas política, social e cultural.

Retomando a análise do documento, é possível identificar uma lógica que vai alinhando a BNC-Formação Inicial ao trabalho docente às aprendizagens essenciais e aos direitos de aprendizagem. Nesse quesito, faz-se necessário questionar a denominação de aprendizagens essenciais. Esse conceito suscita, entretanto, algumas indagações: o que se entende por aprendizagens essenciais? Qual o seu direcionamento? A noção não garante a possibilidade de trazer para o indivíduo a condição de compreensão da sua realidade na busca de um caráter emancipador, mas, sim, se denominam em Aprendizagens Essenciais para a construção e manutenção do capital.

Depois destas observações temos, ainda, que considerar também que a Resolução CNE/CP n. 2 /2019 discorre exclusivamente sobre a formação inicial de professores. No texto das diretrizes, a formação continuada de professores é citada sucintamente, em apenas três incisos. Essa mudança, desconstrói o princípio de organicidade que se intencionou na elaboração da Resolução CNE/CP n. 2/2015.

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 retoma a lógica de alguns preceitos e concepções, mas o faz dentro de um novo ordenamento e numa lógica neoliberal. Entre os efeitos característicos da influência neoliberal e os interesses privatistas estão o processo de esvaziamento do sentido público da educação, que transformam o direito da educação em mercadoria, a transferência da educação da esfera da política para as esferas privadas e o questionamento quanto ao seu *status* de direito para o status reducionista de propriedade. Soma-se a isso a reconfiguração do papel do Estado e a sua partilha com setores privatistas em espaços que gestam políticas públicas. Mediante essa

lógica, nascem aberturas para o mercado. Setores financistas negociam com governos pacotes de testes padronizados, programas unificados, financiam projetos e materiais didáticos, esses direcionamentos são a tentativa de desprofissionalização e desmoralização moral da carreira docente (GONÇALVES, 2017; MOURA, 2018).

Esse processo de padronização de ensino e de conteúdos vem no núcleo da BNCC, sendo que a padronização da educação básica está sintonizada com o processo de avaliação. Logo, a avaliação vem sintonizada com a avaliação censitária e, com ela, a produção de material didática sobre a BNCC. Sob a retórica que defende um Estado ineficiente, apresenta-se uma lógica de privatização evidenciada fortemente por meio das parcerias público-privadas, expressadas por institutos, empresas e ONGs, atuando com estados e setores estratégicos da educação.

Na tentativa de compreender a lógica da retórica discursiva do ideário capitalista em face do argumento de ineficiência dos serviços educacionais, Gentili e Silva (1996, p.16) esclarecem que

a possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto, pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovida por tais políticas.

Assim, a lógica de padronização da BNCC e da BNC-formação de professores - além de sinalizar para a privatização de escolas, para a entrega das escolas improdutivas as organizações sociais e para fundações empresariais - aponta, sobretudo, para a questão da conformação da infância e da juventude a uma nova lógica que se apresenta (FREITAS, 2007).

Finalizando, percebe-se a articulação orgânica entre as DCNs, a BNC-Formação e a BNCC, e o controle do trabalho docente oriundo da racionalidade liberal. Isso demanda nova formação da infância, da juventude e da formação de professores, sendo as diretrizes de 2019 responsivas a esse contexto.

Portanto, nesse texto, assume-se uma concepção de diretrizes que orientem e compreendam essa formação dos professores, nas licenciaturas e na pedagogia, como uma formação ampla, portanto, não apenas na dimensão cognitiva, mas moral, ética, política, estética e artista; incorporando princípios que buscam o desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação que permita aprender os seus fundamentos históricos, políticos, sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola e pelos professores.

A formação, nesse sentido, demanda que nós recuperemos a importância do espaço de formação para análise da educação enquanto disciplina, seus campos e métodos de estudos. Recorrendo as diversas áreas e campos de conhecimentos para construir teorias pedagógicas voltadas para os aprendizados de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano. Criando formas alternativas da organização do trabalho pedagógico, mesmo no âmbito da lógica capitalista, se contrapondo a essa lógica tecnicista e produtivista hegemônica (FREITAS, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretivas formativas preconizadas em 2019 não se configuram em novidade, mas em reelaborações aprofundadas da lógica gerencialista iniciada no final do governo FHC. Esses agentes disputam o Aparelho Estatal há mais de duas décadas e buscam impor uma

hegemonia interpretativa e o fortalecimento das redes de influência que abrem mercados no campo educacional.

Está posto, pois, que a lógica neoliberal, que hoje se fortalece e é gestada dentro e fora do Conselho Nacional de Educação, explicita, em certo grau, o avanço do gerencialismo educacional que configurou as Diretrizes de 2019. Menos autonomia e mais controle, menos heterogeneidade e mais homogeneidade, mais conhecimento útil e menos conhecimento crítico sintetizam as concepções políticas sob as quais elas foram pensadas e formuladas.

No âmbito dessa lógica formativa, evidenciamos a exaltação da prática, do pragmatismo e da concepção reducionista do professor como um técnico prático, executor de decisões produzidas por agentes externos (empresários/financistas do ensino). Com outras palavras, uma concepção tecnicista e neotecnicista de formação de professores, que concebe o docente como um profissional técnico e tarefeiro, que não produz conhecimento, pois não é um intelectual do seu fazer.

Depreendemos que essas políticas privatistas, em países como o Brasil, além de desresponsabilizarem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais, transferem o poder de escolha das concepções e diretrizes adotadas nos programas formativos docentes para a iniciativa privada.

Consideramos, ainda, o ataque à natureza do núcleo formativo praticado pelas universidades públicas. Uma característica própria desse movimento é que ele incide negativamente sobre a formação docente ao valorizar práticas, mecanismos e técnicas de ensinar em detrimento de teorias. Em face disto, consideramos que a produção discursiva e a precarização da formação docente abrem oportunidades de negócio para setores privatistas que ampliam as possibilidades de venda de consultorias e de certificações.

A lógica neoliberal que está colocada tem a concepção de formação humana para padronização da educação e dos currículos, carregando a ideia de que os problemas da educação básica podem ser explicados pela ausência de um currículo padronizado e unificado em nível nacional. Ignorando todas as condições sociais e econômicas das crianças, dos jovens, dos adultos e, também, da vida dos professores; centralizando, portanto, na escola, que são as variáveis que são mais possíveis de serem controladas.

É toda uma conformação dos processos formativos na tentativa de subordinar a educação às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e das suas necessidades, exatamente na medida necessária para que o capital consiga instruir e não formar.

Portanto, precisamos encontrar novas formas de defender uma concepção de formação de professores ampliada, de um professor que entende os processos pedagógicos que ocorrem na escola em sua totalidade, não apenas no espaço de sala de aula. A docência como uma atividade intelectual e não uma atividade restritamente à técnica e à aplicação de metodologias para se trabalhar conteúdos pré-estabelecidos pela BNCC.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em 15 de abril de 2020.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-

153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 15 de abril de 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000. (p. 31-61)

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BALL, S. J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.

BALL, S. Sociologia as políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, S.; YODELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Parecer da Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de abril de 2020.

BRAVERMAN, H. Trabalho e gerência. In: BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (p. 49 a 134).

BRITO, L.E.P. F; FRANÇA R. L. Reestruturação Capitalista: As indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, R.L. (Org). **Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas: Alínea, 2010.

COSTA, M. C. S.; SOUZA, M. B.; CABRAL, M. C. R. A Epistemologia da formação de professores materializada por meio dos Organismos Multi nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11142/7814>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CUNHA, L. A. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 23 jul. 2022.

EVANGELISTA, O; FIERA L; TITTON, M. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado** (2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aproবাদana-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 20 de out. 2021.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-30, out. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 8 jun. 2018.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-45, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 30 mai. 2021

GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. Sobre a Subordinação da Educação na Sociedade da Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZAROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, D. H. **Licenciaturas Oferecidas pelos Institutos Federais na Região Nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: buscando nexos**. 2018. (Relatório de pesquisa).



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: observações da prática pedagógica do ensino de Libras no estado do Ceará

Ítalo Santos Ferreira<sup>1</sup>  
Jaiza de Oliveira Moura<sup>2</sup>  
Laiane Soares de Oliveira<sup>3</sup>  
Francisco Ebson Gomes-Sousa<sup>4</sup>

### RESUMO

Neste artigo buscamos relatar as experiências vivenciadas em sala de aula durante o Estágio Supervisionado em Libras L1 I, que teve por objetivo observar a práxis do ensino de Libras com foco na pessoa surda. A observação ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Médio em uma escola localizada no Estado do Ceará no formato remoto de ensino. Neste relato, iremos discutir sobre a prática docente, além de trazer reflexões sobre as ações e situações que ocorreram no cenário acadêmico do Estado do Ceará, a pandemia causada pelo Covid-19, durante a vivência de estágio, o que ocasionou planejamentos diferenciados para que houvesse a continuidade das aulas. Para isto, utilizamos o método descritivo, em uma abordagem qualitativa, para que fosse possível a compreensão dos fatos destacados durante o período observatório e formativo. Sendo assim, pudemos observar as ações e planos utilizados pelo sistema educacional do Estado, que foram desde a formação com os professores e alunos, aquisição de materiais, orientações coletivas e outros, além de com a pesquisa pudemos observar como se dá a regência e os desafios no processo de ensino de Libras como primeira língua ao verificarmos as ações e decisões ocorridas em sala de aula no contexto analisado.

**Palavras-Chave:** Educação de surdos; Ceará; Estágio Supervisionado em Libras; Ensino de Libras como L1.

### INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2020, o Brasil tem registrado seu primeiro caso de Covid-19 registrado em seu território, e a partir deste momento medidas foram sendo tomadas para que pudesse ser combatido o vírus, entre elas o distanciamento social, que ocasionou o fechamento das Instituições de ensino por todo território nacional. Nesse contexto, para que o sistema educacional desse continuidade ao seu trabalho, foram necessárias diversas ações, metodologias e estratégias para que fosse amenizado o impacto causado pelo distanciamento social obrigatório.

Diante deste cenário, os debates governamentais acerca de como se daria a educação a partir deste momento foram se moldando para estabelecer atividades no formato remoto emergencial, assim como já ocorria em algumas modalidades de ensino antes da pandemia, sendo esta autorizada pelo Ministério da Educação através da portaria N° 343/2020 (BRASIL, 2020), onde reconhece a validade das aulas remotas em caráter substitutivo das aulas presenciais.

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: [italo.ferreira95405@alunos.ufersa.edu.br](mailto:italo.ferreira95405@alunos.ufersa.edu.br);

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: [jaiza.moura@alunos.ufersa.edu.br](mailto:jaiza.moura@alunos.ufersa.edu.br);

<sup>3</sup> Graduanda em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: [laiane.oliveira@alunos.ufersa.edu.br](mailto:laiane.oliveira@alunos.ufersa.edu.br);

<sup>4</sup> Professor Mestre do curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [ebson.gomes@ufersa.edu.br](mailto:ebson.gomes@ufersa.edu.br).

Uma das alternativas para se ter acesso a esse tipo de ensino, remoto/online, foi a utilização de dispositivos tecnológico-digitais de informação e comunicação, o que remeteu a uma discussão sobre o uso desses recursos, tendo em vista que, segundo Seabra (2013), historicamente os aparelhos telefônicos, como smartphones, são “inimigos da educação” por causarem distrações durante as aulas, ou até mesmo, ser utilizado como ferramenta de “cola” (fazer consulta sem autorização do professor/aplicador sem autorização), porém, observa-se que essas ferramentas, as TIC’s (tecnologias da informação e comunicação), passam a ser o meio principal para que haja a continuidade do ensino, conforme o Ministério da educação e suas secretarias.

Porém, mesmo com todas essas determinações, podemos verificar três pontos principais que dificultaram esse processo de ensino remoto/online. Em primeiro lugar, a formação do professor, que teve uma mudança brusca na forma de lecionar, e assim passou a necessitar de formações contínuas voltadas para esta modalidade de ensino. Em segundo lugar, os alunos que necessitavam de equipamentos, por possuírem uma condição financeira baixa, relevando assim a falsa ideia de que todos tinham acesso à dispositivos e à internet. Em terceiro, o auxílio familiar, como mediador, para conseguir desenvolver suas atividades propostas pelo docente no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Os cenários apresentados acima afetam diretamente a forma didática do professor, e também, a cognição dos alunos neste processo, e isto faz com que haja a necessidade de novos planejamentos e aprendizados. Sendo assim, verificamos a necessidade de uma análise na práxis das aulas remotas/online, para que pudéssemos verificar as metodologias de ensino, observando as adaptações necessárias para que houvesse aprendizado dentro do espaço escolar.

Dessa maneira, o presente relato busca evidenciar um olhar sobre a educação dos surdos nessa nova modalidade (remota/online), em uma escola situada no Estado do Ceará, com alunos e professora surda, em uma sala de 2º ano do Ensino Médio. Sendo assim, buscamos relatar e analisar. Através de um relato de experiência como se deu o nosso estágio supervisionado como Libras (Língua Brasileira de Sinais) L1 I, de caráter observatório, a fim de trazer reflexões sobre o fazer pedagógico proporcionado por esta prática, verificando as possibilidades dentro desse sistema criado para suprir as necessidades de ensino durante o período de isolamento social, assim como o cumprimento das exigências legais do curso de Licenciatura plena em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

## **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO**

A educação brasileira, direito universal, é de responsabilidade do Estado, sendo garantida pela Constituição Federal Brasileira (CFB) no seu Art. 205 - “A educação é um direito universal, sendo dever do Estado e da família garantir que todos tenham acesso.” (BRASIL, 1988). Mas com esse cenário pandêmico que foi instaurado, será que de fato essa garantia foi cumprida para todos?

É importante refletirmos sobre o cenário em que se encontra a educação, o ensino remoto emergencial, que foi criado de forma excepcional, devido às exigências de distanciamento social promovida pelo governo e ocasionada pelo vírus da Covid-19, para que houvesse a continuidade das atividades educacionais, porém, observa-se que esse planejamento fora deficiente, tendo em vista as diversas falhas como, a falta de formação contínua para os educadores e o cenário socioeconômico dos alunos das escolas públicas.

O ensino remoto foi uma alternativa para o quadro de isolamento social, porém, esse modelo distanciou ainda mais alunos da rede pública, principalmente, de uma educação de qualidade, devido a falta de equipamentos que promovessem acessibilidade às aulas como relata o site notícias da Globo, o G1:

O grande problema, no caso das escolas públicas brasileiras, é a falta de acesso à equipamentos, às tecnologias digitais de informação e comunicação. Então, isso acaba dificultando que as aulas cheguem até os alunos, com que esses alunos possam estar em contato com o professor. (SANTANA apud Falconery, 2020, n. p.).

É dever do Estado promover essa oportunidade, tendo em vista que é possível ter um ensino remoto de qualidade, como ocorreu na realidade de algumas das escolas particulares, onde os alunos tinham acesso a sistemas, equipamentos, material de qualidade, além de possuírem professores que passaram por formações para que pudessem se adequar a esse novo sistema e assim garantir um melhor desempenho no fazer educacional.

### 3 DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O ENSINO REMOTO

Diante do cenário de pandemia o estágio supervisionado aconteceu de forma remota, gerando assim algumas dificuldades, como a falta de qualidade na conexão da internet dos alunos e da professora. Tendo em consideração as dificuldades, compreendemos a necessidade de continuidade das aulas, sendo assim Costa e Nascimento (2020) nos traz no decreto a modificação das aulas presenciais.

Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de Abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID – 19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de Maio de 2020. (SILVA apud COSTA; NASCIMENTO, 2020, "n. p.").

A pandemia alterou a rotina e funcionamento de todos os setores, no campo educacional não poderia ser diferente, tendo em vista todas as políticas voltadas para o distanciamento social. Nas escolas, observa-se que essa realidade incapacitou, de início, a adequação a essa nova modalidade de ensino, sendo um dos fatores principais, que contribuíram para a falta dessa adequação, a ausência de investimentos em tecnologias educacionais nas escolas, a formação e orientação para os profissionais e alunos das escolas públicas.

[...] divulgada em julho deste ano, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. [...] A pesquisa, denominada Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, aponta que pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original no ano passado. No ensino privado, cerca de 70% das escolas conseguiram manter a previsão inalterada. O levantamento foi realizado entre fevereiro e maio de 2021, com a segunda etapa do Censo Escolar 2020. Segundo o Inep, os dados aferidos serão fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro. Para isso, o Inep desenvolveu um formulário específico para coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas durante o ano letivo. Ao todo, 94% das escolas responderam ao questionário

aplicado pelo Inep como complementação do Censo Escolar. O percentual corresponde a 97,2% e 83,2% das redes pública e privada, respectivamente. (SILVA apud BRASIL, 2021, "n. p.").

Diante disso percebemos que as escolas se empenharam em não mudar seu calendário escolar por um determinado tempo, mas nem todas obtiveram sucesso, pois enfrentaram inúmeras dificuldades, sendo assim precisaram mudar uma coisa ou outra para que se encaixassem no ensino atual, que tiveram que optar naquele momento. Imaginem se todo esse período de pandemia, as aulas tivessem sido simplesmente canceladas, diante disso afirmo que a comunidade escolar fizeram um trabalho importantíssimo em não deixar isso acontecer.

## **CENÁRIO PANDÊMICO EDUCACIONAL NO ESTADO DO CEARÁ**

O Estado do Ceará, localizado na região nordeste do Brasil, foi uma das regiões atingidas pela crise causada pelo coronavírus, o que gerou crises de desemprego, superlotação nos setores de saúde e fechamento de instituições de ensino. Diante deste cenário, é importante verificarmos quais medidas foram tomadas para garantir o bem-estar e acessibilidade dos alunos às aulas remotas.

Assim como nos demais Estados do Brasil, uma das principais medidas para conter o vírus foi o distanciamento social e o uso de máscara, o que gerou um impacto significativo para a população e o Estado do Ceará (CE), pois as novas adequações exigiam modificações na forma de convivência, sendo um desafio para o CE dar continuidade aos serviços essenciais para a população.

Para as aulas presenciais, a solução foi das aulas passarem a ser remotas/online, porém, as barreiras que cercam esse ensino foram e ainda são gigantes, pois segundo PIMENTEL (2020), o Ceará foi o segundo Estado da região nordeste que mais demitiu pessoas no período de janeiro a abril de 2020. Além deste fator, temos as famílias de baixa renda, e/ou carentes, que sobrevivem com ajuda de programas sociais.

Esse público citado acima, tem o poder econômico baixo, e com a crise econômica que se alastra dentro do Estado, impacta ainda mais o poder econômico das famílias, o que impossibilita a aquisição de equipamentos necessários para ter acesso às aulas, como computador, tablet, celular, internet, entre outros.

Benedito e Filho (2020) diz:

Com a prorrogação da suspensão das aulas durante a pandemia no estado do Ceará, a SEDUC (Secretaria da Educação do estado do Ceará), orientou as escolas a adotarem o ensino remoto, todavia, a ação por mais bem intencionada que seja abre margem para questionamentos. A acessibilidade é um dos pontos preocupantes, principalmente para os estudantes da rede pública. (BENEDITO; FILHO, 2020, p. 64).

Sendo assim o ensino remoto seria uma barreira enorme para as famílias com baixa renda, pois, por mais que tenha um celular, falta a internet e assim por diante. De acordo com Benedito e Filho (2020), as escolas tinham uma guia com oito diretrizes para ser criado os planos de atividades que seriam feitas em casa, assim cada instituição teria que criar um plano de ensino para que fosse cumprida a carga horária.

A secretária da Educação apoiou a equipe de ensino em geral disponibilizando as plataformas digitais. Diante de todo o apoio Benedito e Filho (2020) falam que:

Entretanto, mesmo com todo o suporte prestado pela SEDUC e secretarias municipais, muitos gestores escolares têm notado que o resultado não tem sido como esperado. A maioria dos alunos não possuem smartphone, vendo-se obrigados a usar emprestado o aparelho dos pais ou de algum parente para receber e encaminhar as atividades. (BENEDITO, FILHO, 2020, p. 65).

Os desafios que a população enfrentou diante do ensino remoto durante a pandemia não foram poucos, além dos já citados, existe também a falta de um ambiente adequado de estudo para os alunos, tendo em vista que os espaços das residências de cada aluno e professor foram transformados em um ambiente de estudo, que não necessariamente eram propícios para tais atividades.

Porém, com todas as dificuldades, o governo do Estado do Ceará, segundo seu site oficial - [ceara.gov.br](http://ceara.gov.br) - disponibilizou aquisição de materiais como tablets com planos de 20gb mensais para alunos do ensino fundamental anos finais e ensino médio, bem como alunos de baixa renda do Ensino Superior (CEARÁ, 2020). Para os docentes, notebooks e kits de gravação, além da produção de um material - livro “Educação do Ceará em tempos de pandemia -docências: novas formas de ensinar e aprender” (SANTANA *et al.*, 2021), por iniciativa do Governo do Estado, como forma de orientar e dar suporte aos professores da rede pública.

## METODOLOGIA

Para elaboração deste trabalho foi-se utilizado o método de observação, que segundo Gil (2000 *apud* SANTOS, 2021), se constitui a maneira mais apropriada para conhecer a realidade, visto que se caracteriza por um mínimo de intervenção do pesquisador no campo de estudo.

As observações ocorreram em uma Instituição de Ensino Fundamental e Médio, situada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, onde foram observadas as aulas de uma professora surda, na modalidade de aulas remota/online, com a frequência de 4 alunos surdos. Essas observações ocorreram por meio do Estágio Supervisionado de Libras como L1 (primeira língua), como requisito do PPC (Projeto Político do Curso) de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, a fim que tenhamos contato com as práticas educacionais ao longo de nossa formação docente.

Os pontos principais observados foram: 1) o perfil educacional da professora; 2) as tecnologias utilizadas durante a ministração da aula, bem como o uso individual de cada aluno; 3) Os métodos e estratégias utilizadas para o ensino; 4) perfil dos discentes; 5) as dificuldades encontradas pela docente e pelo educando; 6) Avaliação dos alunos; 7) currículo trabalhados em sala de aula; 8) duração das aulas. Esses são os principais pontos investigados durante o período observatório, a fim de verificar ações positivas e negativas nesse cenário como um todo.

Para a pesquisa foi utilizado uma abordagem qualitativa, onde segundo Denzin e Lincoln (2006 *apud* AUGUSTO *et. al.*, 2014), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Ainda, RICHARDSON (1999 *apud* AUGUSTO *et. al.*, 2014) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores).

O método adotado para esta pesquisa foi a descritiva, que segundo Silva & Menezes (2000, p.21), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. Vergara (2000, p.47) ainda complementa que, a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já vínhamos expondo aqui neste trabalho, devido ao distanciamento social causado pelo vírus covid-19, as aulas eram realizadas no formato remoto, o que ocasionou em observações em sala de aula remota/online, e a partir disto possibilitou identificar e analisar as vivências educacionais de alunos surdos durante esse período. Além disso, as observações da prática docente, em conjunto com o conhecimento adquirido até então no curso de formação docente de professor licenciado em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais), o que possibilitou a reflexão sobre as ações docentes e pudéssemos ajustar melhorias para a ensino-aprendizagem do público surdo nesse período remoto.

Dentre os principais problemas encontrados nesse cenário foram a falta de equipamentos tecnológicos, onde apesar da ajuda governamental, não houve o suprimento necessário para garantir uma educação de qualidade, tendo em vista que o público surdo já possui uma dificuldade no sentido de acessibilidade à educação. Quando abordamos as tecnologias utilizadas nesse período remoto, falta acessibilidade no sentido de formação voltada a esse público. Se observarmos, quando pesquisamos no google tutoriais sobre uso de tecnologias, vemos a escassez desse tipo de material, o que dificulta ainda mais seu processo de aprendizagem na utilização de aplicativos ou plataformas como: *google acadêmico, google sala de aula, google meet, drive, forms*. Ferramentas essas utilizadas pelo público docente e discente durante o período remoto.

Diante desse exposto inicial, formação dos profissionais docentes e acessibilidade às plataformas de educação, é necessário uma discussão sobre a temática, para que diante das análises das práticas profissionais da professora possamos levar em consideração todo o contexto social-educacional a qual o momento atual estava se passando.

Para aproveitar o estágio supervisionado teríamos que ter bastante atenção nas aulas observadas, e com isso a dificuldade encontrada foi mais por parte das tecnologias utilizadas, pois antes das aulas começarem tinha sempre o nervosismo de não saber se iria dar para ir até o final, já com o medo da conexão ser interrompida. Uma outra dificuldade incluindo a qualidade da internet seria o travamento das telas de quem estava sinalizando, isso para entender o que estava sendo sinalizado era uma dificuldade enorme, pois os estagiários não podiam interferir na dinâmica da aula, a menos que lhes fossem autorizados para diminuir os impactos no processo de observação.

O modo remoto gerou também uma falta de interesse nos alunos e isso fica nítido quando alguns deles não queriam participar da aula e a professora regente sempre estava tentando incentivar a participação deles para uma melhor interação na aula, mesmo antes das aulas, sempre tinha um incentivo da professora em ligar para quem estava faltando.

### Análise das aulas síncronas e assíncronas

Primeiramente precisamos esclarecer o que seriam aulas síncronas e assíncronas. Segundo o site Educador do Futuro (2021), desta que “a aula assíncrona é um formato de aula online pré-gravada pelo professor, que disponibiliza o arquivo em vídeo no ambiente virtual de aprendizagem da escola para os alunos assistirem de casa.” e a aula síncrona “A aula síncrona é como também pode ser chamada às aulas ao vivo, feitas em aplicativos de videoconferência em salas privadas ou por meio de transmissão ao vivo.”

Compreendido esses dois conceitos, é importante destacarmos que o período de observação se deu de 03 de agosto de 2021 à 26 de outubro de 2021, sendo possível a observação de 4 aulas, onde 3 (três) foram síncronas e 1 (uma) assíncrona, com duração média de até 2h/a. Vale ressaltar que as possibilidades de observações surgiam de acordo com as programações de calendário escolar e também pelo modelo de ensino implantado durante a pandemia, que previa atividades online no formato síncrono e assíncrono.

As aulas observadas foram em uma sala do 2º do Ensino Médio, com quantitativo de 4 alunos surdos frequentantes, sendo 2 (dois) do sexo masculino e 2 (duas) feminino. As aulas eram ministradas por uma professora surda. Observa-se no primeiro momento, que a aula dava início com atraso, por vezes os alunos e por outras a professora. Uma das motivações para isto se deu devido a falta de orientação ao acesso às tecnologias utilizadas, tanto para o docente, quanto para o discente, além do próprio planejamento de ambos para que conseguissem entrar pontualmente no horário da aula.

Observamos que a professora em suas aulas, utilizava da estratégia de interação com os alunos, buscava sempre trazer materiais visuais, como apresentação de Slides através do Power Point e compartilhamento de tela do aplicativo *Google Meet*, para ajudar na compreensão dos sujeitos ali presentes. Porém, ao mesmo tempo em que havia aulas interativas, também tinha aulas com pouco engajamento e interação dos alunos, onde uma das motivações eram a queda da conexão de internet, e como o surdo é um sujeito visual, necessitava da garantia de uma boa conexão para que não perdesse o contexto que estava sendo tratado naquele momento de aula.

Observamos que as aulas eram expositivas dialogadas, que segundo Nunes (2012) caracteriza-se pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os alunos questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo. A professora, sempre buscava abordar assuntos com foco na comunidade surda, como a história do surdo no mundo e no Brasil, os tipos de ensino para surdos, o setembro azul (mês do surdo).

Percebemos que os conteúdos trabalhados eram simplificados, tendo em vista o nível da turma, pois a turma era mista, ou seja, com alunos de idades e níveis linguísticos diferentes, sendo necessário o professor planejar de maneira que abordasse todo seu público.

Durante as observações podemos concluir que para educar é necessário que o planejamento das aulas, sejam elas remotas/online ou presenciais, é necessário ações didáticas que contemplem todo alunado, além de estratégias visuais para que seja possível prender a atenção do aluno e incentivar a sua participação na aula, ou seja, reinventar-se a cada encontro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 que ocorreu no Brasil e no mundo no ano de 2020, ocasionou fechamento de diversos setores, inclusive o educacional. A qual necessitou de novas estratégias de ensino para que fosse possível continuar o processo educacional das mais

diversas localidades. No Estado do Ceará/RN, não foi diferente, as aulas foram suspensas e logo em seguida o Estado oficializou o início das aulas remotas/online em todo seu território.

Porém, é observado que o período transitório entre as aulas presenciais e remotas foram poucas, e isso prejudicou os profissionais de educação e alunos, que não tinham costume de utilizar tecnologias para tais fins. Os professores, sem uma formação eficaz e os alunos sem nenhuma informação de como utilizar os aplicativos, exceto as orientações dos professores, que tinham um conhecimento limitado das ferramentas utilizadas.

Com todos os desafios e obstáculos, percebemos que é possível ter ensino e aprender nessa modalidade remota/online, porém é uma ideia que necessita ser amadurecida e melhorada, iniciando pela formação dos profissionais da educação, que necessitam passar por treinamentos eficazes que garantam o desenvolvimento de suas habilidades tecnológicas. Também acessibilidade de tutoriais educacionais para a classe discente, para que possa manusear as ferramentas utilizadas pelo professor. Além disso, os coordenadores pedagógicos precisam estar capacitados para que possam dar suporte aos professores, ajudando a traçar estratégias que garantam uma aula de qualidade, tendo em vista a falta de um ambiente propício para que os alunos possam estar, já que em casa possui diversas distrações, o que não colabora para o seu momento de aprendizagem.

Quando falamos de aulas online/remotas para alunos surdos, os desafios são maiores, tendo em vista que é exigido uma necessidade de conexão melhor, estratégias visuais, além explorar o conteúdo de forma estratégica, tendo em vista que a trajetória da comunidade surda na educação é prejudicada pela falta de acessibilidade a educação desde a educação básica.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cleiclele Albuquerque. *Et. al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)*. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDhtWhqjxMyZQ/?lang=pt#:~:text=Segundo%20Denzin%20e%20Lincoln%20\(2006,as%20pessoas%20a%20eles%20conferem.>](https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDhtWhqjxMyZQ/?lang=pt#:~:text=Segundo%20Denzin%20e%20Lincoln%20(2006,as%20pessoas%20a%20eles%20conferem.>) Acesso em: 07 de out. 2022.

BENEDITO, Samiles; FILHO, Pedro. A educação básica cearense em época de pandemia de coronavírus (covid-19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. *Revista Nova Paideia-Revista interdisciplinar em educação e pesquisa*, Brasília, v. 2 n. 3, 2020. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/43>> Acesso em: 10 out 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19**. Disponível em:



<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04 out. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. EDUCAÇÃO. **Investimentos para o ensino remoto geram legado para a educação cearense em 2020.** Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/21/investimentos-para-o-ensino-remoto-geram-legado-para-a-educacao-cearense-em-2020/>. Acesso em: 05 out. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. EDUCAÇÃO. **Governo do Ceará vai adquirir 28 mil notebooks para uso de professores da rede estadual.** Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/07/05/governo-do-ceara-vai-adquirir-28-mil-notebooks-para-uso-por-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em: 05 out. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de educação. **Educação do Ceará em tempos de pandemia: docências - novas formas de ensinar e aprender.** Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao\\_do\\_ceara\\_em\\_tempo\\_de\\_pandemia\\_docenciasv3.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao_do_ceara_em_tempo_de_pandemia_docenciasv3.pdf). Acesso em 16 de nov. 2021.

Educar do Futuro. Tecnologia na educação. **O que é aula assíncrona e porque usar na educação?.** Disponível em: <<https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/aula-assincrona/>> acesso em 02 de nov. 2022.

G1. GLOBO. **Alunos da rede pública do Ceará têm ensino domiciliar durante a pandemia, mas relatam dificuldade de estudar.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/05/21/alunos-da-rede-publica-do-ceara-tem-ensino-domiciliar-durante-pandemia-mas-relatam-dificuldade-de-estudar.ghtml>> Acesso em 05 de out. 2022.

G1. GLOBO. **Sem Internet alunos relatam deficit de aprendizagem após 5 meses sem aula presencial no Ceará.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/08/30/sem-internet-alunos-relatam-deficit-de-aprendizagem-apos-5-meses-sem-aula-presencial-no-ceara.ghtml>> Acesso em 05 de out. 2022.

NUNES. Tereza. **As diferenças entre aulas expositivas e aulas dialogadas.** Disponível em: <<https://posgraduando.com/as-diferencas-entre-aulas-expositivas-e-aulas-dialogadas/>> acesso em 02 de nov. 2022.

OPAS. Organização pan-americana da saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19.** Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos.>> Acesso em 04 de out. 2022.

PIMENTEL. Samuel. O POVO. **Com a pandemia, Ceará é o 2º estado que mais demitiu no nordeste.** Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/jornal/politica/2020/05/28/com-pandemia--ceara-e-o-2---estado-que-mais-demituiu-no-nordeste.html>> acesso em 05 de out. 2022.

SANAR. **Linha do tempo do coronavírus no Brasil.** Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>> Acesso em: 04 de out. 2022.

SANTOS. Luiz Carlos dos. **A OBSERVAÇÃO: uma técnica ou instrumento de coleta de dados numa investigação científica.** Disponível em: <[http://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/34\\_A\\_OBSERVACAO.pdf](http://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/34_A_OBSERVACAO.pdf)> Acesso em: 05 de out. 2022.

SEABRA, C. **O celular na sala de aula.** Wordpress, mar. 2013. Disponível em: <<http://cseabra.wordpress.com/2013/03/03/o-celular-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 04 out.. 2022.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC/ PPGEF/LED, 2000, 118 P.

SILVA, Millyane. Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentados-pela-educacao>> Acesso em: 10 out 2022.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

## REGÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Franklin Ruan Dos Santos Silva<sup>1</sup>  
 Rebeca Rodrigues Teles Macário<sup>2</sup>  
 Jorge Luis Queiroz Carvalho<sup>3</sup>

### RESUMO

O objeto deste artigo será o de descrever, sob um viés crítico-reflexivo, as experiências adquiridas na formação docente inicial do professor de língua inglesa. Este trabalho foi desenvolvido a partir dos relatórios dos discentes autores deste artigo, apresentados à disciplina de Prática de Ensino I, do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas do Campus Universitário Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Temos como objetivo expor as experiências adquiridas durante o período de regência de classe em estágio no Ensino Básico, etapa do Ensino Fundamental. A instituição de ensino escolhida como objeto de estudo faz parte da rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de Mossoró/RN. O período abordado neste trabalho compreende o mês de agosto de 2022, abrangendo três turmas de 8º e uma de 9º ano, no horário vespertino, de forma presencial. As aulas ministradas durante o período de regência tiveram como suporte teórico para seus planejamentos a Base Nacional Comum Curricular (2018), Oliveira (2015), Biazzi; Gimenez e Stutz (2011), entre outros.

**Palavras-chave:** ensino básico; regência; estágio.

### INTRODUÇÃO

Nesta seção, elencamos as considerações iniciais do trabalho aqui apresentado, discutindo o contexto de produção deste material no âmbito do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, além da exposição dos objetivos e das abordagens teóricas que o nortearam.

#### Prática de Ensino I (Inglês)

Durante a graduação em um curso de licenciatura, o estudante, e futuro professor, deve passar pelo Estágio obrigatório. Desta forma, o discente universitário pode conhecer a realidade da escola pública, uma vez que sem esta experiência, ele seria um profissional com a formação teórica necessária para lecionar, mas que nunca teve um real contato com a sala de aula.

Assim sendo, durante a disciplina Prática de Ensino I (Inglês), do 6º período de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), escrevemos relatórios individuais sobre a experiência conjunta que tivemos na Escola Municipal Joaquim Felício de Moura, durante os meses de julho e agosto de 2022. Este artigo se constitui como um desdobramento do referido relatório.

Para este trabalho, sob um viés crítico-reflexivo, abordaremos, especificadamente, o nosso último mês de estágio, compreendendo o período de regência em quatro turmas de Ensino Fundamental, sendo três turmas de 8º ano e uma de 9º ano, em que ficamos responsáveis por lecionar duas aulas semanalmente em cada turma – totalizando 8 horas

1 Graduando em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: franklinruan@alu.uern.br

2 Graduanda em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: rebecarodrigues@alu.uern.br

3 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: jorgecarvalho@uern.br

semanais. Desta forma, atingindo todas as quarenta horas necessárias para a conclusão do estágio.

### **Seminário Nacional do Ensino Médio**

Durante o semestre, ao tomar conhecimento do VII Seminário Nacional do Ensino Médio – SENACEM, decidimos então publicar nossa experiência conjunta na escola. Assim, decidimos escrever conjuntamente, baseado nos nossos relatórios entregues ao professor durante o período de aula, sobre nossos desafios e aprendizados durante a regência.

O saber adquirido durante o estágio foi bastante ímpar, uma vez que o conhecimento empírico assimilado em sala de aula, como professor, só pode ser aprendido realmente na prática, pois as diversas situações inesperadas que sucedem durante a experiência contribuem para a formação docente. Essas situações, contudo, foram relevantes para o nosso processo de formação, por promoverem uma reflexão sobre a ação pedagógica (PERRENOUD, 2002), pois como será discutido nas seções seguintes, aprendemos bastante sobre docência.

Como embasamento para este relatório e nossas aulas, pesquisamos contribuições teóricas sobre motivação, estágio, aprendizado, ensino do inglês e inteligibilidade, por meio da revisão teórica de estudiosos da área tais quais Biazi; Gimenez e Stutz (2011), Oliveira (2015), Farias (2011), Barbosa (2010/2011), Perreneud (2002) entre outros.

Entendemos então que o posterior relato de experiência em sala de aula será útil para futuros docentes e professores que desejam saber mais sobre outras experiências de colegas da área. Assim, objetivamos contribuir para a formação docente por meio de nossa experiência em uma escola pública, uma vez que muitos graduandos que estudaram em colégios particulares, não conhecem a realidade da educação básica e pública do Brasil.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, apresentaremos alguns princípios teórico-metodológicos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, bem como nossas ações durante o Estágio Supervisionado.

#### **Estágio e Aprendizado**

Durante a graduação de um curso de licenciatura na UERN, para obtenção do diploma, um estudante deve participar de estágios em escolas de ensino básico (Resolução nº 36/2010-CONSEPE). Apesar de haver vários cursos em funcionamento, regidos por diferentes Projetos Políticos, há um certo padrão sendo seguido: os estagiários devem observar, planejar e lecionar. Acredita-se que desta forma os estudantes estarão mais preparados em sua formação docente.

De acordo com Biazi; Gimenez e Stutz (2011), os três modelos de formação de professores são: o do artesão, o de aplicação das ciências e o reflexivo. No primeiro, o estudante aprende por meio do exemplo do “expert”, isto é, reproduzindo comportamentos dos mais experientes na área. No segundo, baseado nas ciências empíricas do século XIX e XX, um bom profissional se forma por meio de conhecimentos advindos de pesquisas. E, por último, contrapondo-se ao anterior, há o modelo reflexivo, o qual defende que um exímio professor é aquele que junta teoria e prática, por meio da reflexão.

Por meio dos modelos supracitados, nota-se a forma como educação era enxergada antigamente hoje em dia. Antes, acreditava-se que para se aprender era necessário copiar de alguém o conhecimento alvo, depois se assumiu a postura que somente por meio das ciências

empíricas é que um bom profissional poderia ser formado e, por fim, entendeu-se que “a formação deve ser entendida como fundamentação de conhecimentos específicos que precisam estar atrelados aos problemas e às questões encontradas em sala de aula.” (BIAZI; GIMENEZ E STUTZ, 2011, p. 62, grifo nosso)

### **Ensino do Inglês**

Sabendo disto, o ensino do inglês deve levar em conta o contexto cultural no qual estudantes e professores estão inseridos, principalmente quando se está aprendendo inglês. Muito vocabulário está atrelado ao local em que foi criado e, desta forma, um mesmo texto pode não ter a mesma efetividade se for ensinado em diferentes países.

Ao aprender qualquer coisa, principalmente uma língua estrangeira, os conhecimentos enciclopédicos, aqueles gerais ou específicos sobre determinado tema, influenciam na facilidade ou dificuldade na aprendizagem do idioma e de acordo com Oliveira (2015, p. 59):

Há professores que se esquecem do papel que os conhecimentos enciclopédicos desempenham nesses usos. Quando esse esquecimento ocorre, e os alunos sentem dificuldade para realizar uma atividade pelo fato de ela focar um tema não familiar a eles, o professor deixa de entender a verdadeira razão pela qual eles sentem dificuldade e acredita erroneamente que a dificuldade é causada pela falta de conhecimentos linguísticos deles.

Assim, o trabalho do docente de inglês não é somente ensinar o idioma em si, mas fazê-lo de tal forma que seja familiar ao aluno. No caso deste trabalho, realizado numa escola no interior do nordeste brasileiro, trazer um material focado em um tema dissimilar à realidade deles, tal qual um texto focado no *Saint Patrick's Day*, pode acabar sendo demasiadamente desmotivador aos estudantes e ter efeito contrário: eles poderiam pensar que aprender inglês não é para eles, pois “é possível verificar que a motivação é um fator fundamental nas nossas escolhas, no nosso progresso, disposição e qualidade na execução de algo, tornando-se um elemento indispensável para o desenvolvimento humano.” (FARIAS, 2011, p. 60)

### **Inglês e Inteligibilidade**

Outro fator influenciando negativamente o aprendizado do inglês por parte de estudantes, principalmente brasileiros, é a crença que para se falar inglês é necessário falar tal qual um americano e/ou britânico, mas para que “a inteligibilidade seja alcançada não está, como é de praxe se defender, na precisão e aferição da pronúncia de acordo com um modelo previamente estabelecido.” (BARBOSA, 2010/2011, p. 86)

Infelizmente, por acreditarem que devem falar um inglês “perfeito” para serem compreendidos, os alunos, inconscientemente, adotam uma carga que não precisam carregar. Não é preciso ter uma pronúncia perfeita para falar o inglês, mas sim buscar a inteligibilidade, isto é, ser entendido pelo seu interlocutor, pois “o uso de linguagem apropriada, adequada situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes” é o mais importante (LEFFA, 1988, p. 232). Nos baseamos nessa perspectiva ao elaborar nossas aulas.

### **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**

O material didático da escola é recente, sendo utilizado desde 2020 e, por isso, foi escrito baseado em várias competências presentes na BNCC. No planejamento anual das turmas há uma lista de todas as habilidades e competências da BNCC que serão trabalhadas em sala de aula por meio do material didático e pelo professor. Uma dessas é a competência geral 6 da educação básica, que nos influenciou para o preparo da primeira aula, a saber:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 09)

Aprofundaremos a discussão sobre essas temáticas no próximo tópico listado a seguir.

## REGÊNCIA

Nesta seção, apresentamos os relatos de experiência advindos da regência de classe no ensino fundamental em aulas de língua inglesa em turmas de 8º e 9º ano.

### Reflexões Sobre a Primeira Semana da Aula

Em nossa primeira semana de aula decidimos falar um pouco sobre nós, como abordaríamos o inglês durante o período de regência e como foi nossa experiência pessoal com o idioma. E, aproveitando este momento, muitos alunos tiraram dúvidas e falaram o que pensavam acerca do idioma. Alguns até não entendiam a necessidade de aprender uma língua internacional como o inglês, que em um futuro próximo haverá mais falantes que a utilizam como segunda do que como primeira língua. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 115)

Após explicar um pouco da importância do inglês, tentamos mostrar aos alunos que eles já possuíam conhecimento sobre o idioma, por meio de algumas palavras advindas de séries, filmes e mídias digitais e, por último, mostramos alguns anglicismos, isto é, palavras inglesas que adentraram em nosso vocabulário lusófono.

Logo após o fim do estágio, percebemos que essa aula inicial foi a que gerou mais participação em todas as turmas, pois os alunos aproveitaram esse momento para debater e falar abertamente sobre a língua em si, algo que não é tão comum quando se ensina um idioma estrangeiro no ensino básico, visto que muitas vezes os alunos acabam só aprendendo sobre gramática e, no máximo, a aprender a escrever algumas palavras na língua alvo.

### Relato das Aulas da 1ª Semana

O período de regência teve início na terça-feira dia 02 de agosto de 2022. A primeira turma foi o 8º “C”, da qual já havíamos ouvido comentários negativos por parte do corpo docente. Considerando que, como planejado, nossa introdução à aula foi mais chamativa e diferente do que os alunos estavam acostumados, eles prestaram atenção e não atrapalharam a explicação excessivamente. Percebemos mais relutância e algazarra no momento da execução das atividades, mas todos os presentes a realizaram.

No mesmo dia ocorreu aula com o 8º B. Dentre todas as turmas em que estivemos nesta semana, esta foi a mais difícil de se lidar. Havia conversas paralelas, assim como alunos saindo sem permissão. E assim como na turma citada anteriormente, o nível de inglês desta

era extremamente limitado. No entanto, como observação favorável, os alunos participaram ativamente da atividade que lhe trouxemos.

No nosso segundo dia de regência tivemos aula com o 8º A. Diferentemente daquelas supracitadas, a turma nos surpreendeu positivamente tendo em vista que prontamente finalizou as atividades que aqueles tardaram. Além disso, os estudantes apresentaram um comportamento exemplar, de tal forma que a aula fluiu mais rápido que o esperado, posto que o jogo o qual trouxemos acabou antes do previsto, algo inédito até então e que não havia ocorrido nas outras turmas. Diante dessa problemática, tivemos que improvisar até o fim da aula.

A última turma em que começamos as aulas foi o 9º B, em que os discentes foram interativos, apesar das conversas excessivas. Contudo, ao realizarmos a brincadeira, alguns alunos precisaram ser repreendidos por zombarem e tirarem fotos de seus colegas que estavam à frente. O segundo dia, por sua vez, foi menos exaustivo e mais proveitoso.

### **A Regência no Geral**

De uma maneira geral, o comportamento dos alunos, como esperado, foi bem diverso, mas algumas turmas foram mais fáceis de lidar que outras. O 8º C, por exemplo, foi certamente a turma mais problemática a se lidar, uma vez que havia muito barulho durante as aulas, principalmente por parte de alguns discentes em específico. No entanto, é bom salientar que embora não fossem o melhor exemplo de comportamento, os alunos, em sua maioria, sempre entregaram as atividades em dia. Eles, pelo que notamos, gostaram das aulas, mas não se esforçavam para se comportarem durante elas.

O 8º B, por outro lado, apesar de não ser tão problemática quanto a turma citada acima, apresentava alguns comportamentos preocupantes. Alguns alunos simplesmente se recusavam a entregar atividades, por semanas, e nós acabamos o período de estágio sem recebê-las. Três alunas em específico assistiram somente nossas aulas em um dia, pois elas sempre saíam da sala de aula antes de chegarmos lá.

Outra turma que deu bastante trabalho de se lidar foi o 9º B. Os alunos em sua maioria eram mais velhos que os das turmas de anos precedentes, como esperado, mas também agiam de uma forma mais despreocupada. Eles participavam da aula, mas eram bem barulhentos algumas vezes, além de usarem muitos apelidos para com os outros colegas, alguns até não apropriados para serem usados em lugar algum. Além disso, a turma era bem insistente em sair mais cedo, querendo sempre ser liberada antes de 17h20, muitas vezes pedindo para ir para casa antes das 17h.

E por fim temos o 8º A, que no geral foi a turma mais tranquila em todos os sentidos. Praticamente todos os alunos entregaram as atividades que nós propomos a eles durante nosso período de regência. Em relação ao comportamento, a turma sempre participou muito das aulas e, por mais que conversassem, sempre prestavam atenção nas explicações que trazíamos. Ou seja, assim como qualquer adolescente, eles gostavam de falar entre si, mas foram bem respeitosos para conosco.

### **REFLEXÕES SOBRE A REGÊNCIA E PROBLEMAS RECORRENTES**

Este período foi útil para perceber o comportamento de boa parte dos alunos das escolas públicas brasileiras na atualidade. Algo que interfere consideravelmente no aprendizado, concentração e interesse é o uso excessivo de celulares em sala de aula. O aluno não consegue se desvincular do aparelho durante a aula, que se torna um objeto de distração

para aquele indivíduo, que não consegue prestar atenção no conteúdo didático. Além disso, eles utilizam seus recursos para pesquisar as respostas das atividades e compartilhá-las entre si, logo, não há a participação do discente na parte pensante da execução daquele exercício.

Uma situação que se repetiu em sala de aula foi o *bullying* através de apelidos maldosos e xingamentos especialmente a respeito das capacidades cognitivas dos outros discentes. Mesmo com nossa repreensão, os alunos continuaram tratando seus colegas desta forma. Além do grande risco de causar problemas psicológicos na vítima como baixa autoestima, ansiedade e até depressão, além de outros problemas mais extremos, este comportamento pode interferir diretamente no bom funcionamento das aulas. Isso porque ao ter sua inteligência e capacidade questionada diante de toda a turma, o aluno pode naturalmente se sentir inseguro e deixar de participar para que a situação não se repita. Neste caso, o prejuízo se dá em diversos níveis.

Um acontecimento em específico foi bastante constrangedor e exigiu a intervenção do diretor da escola. Ao conversar com a vítima do bullying, ela compartilhou que seus colegas a excluía desde anos anteriores, uma vez que estudam há muito tempo juntos. Além disso, já colaram chiclete em seu cabelo, jogavam bolinhas de papel nela e utilizavam apelidos maldosos não só no ambiente escolar, mas também no caminho que ela percorria para chegar à instituição. Notamos que após o dia em que o diretor advertiu a turma sobre as circunstâncias, a vítima deixou de comparecer às aulas, pelo menos em nosso horário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de estágio foi deveras enriquecedor para nossa formação uma vez que tivemos contato com alunos do ensino fundamental público brasileiro e vimos sua realidade, em que provavelmente estaremos inseridos em alguns anos. Infelizmente, esta realidade é desanimadora em virtude de diversos fatores. Notamos a falta de interesse de diversas partes.

Nesse tocante, podemos falar do governo, quando deixa de prestar auxílio aos profissionais da área, que têm que trabalhar em ambientes muitas vezes inadequados e em condições deploráveis, recebendo um pagamento insuficiente e que não condiz com a carga de trabalho dos funcionários, que têm que buscar oportunidades em diversas instituições para melhorar sua qualidade de vida. Mencionamos, também alguns alunos, que preferem seus aparelhos eletrônicos e conversas paralelas do que ter respeito pelo professor e apreço por sua educação, demonstrados ao prestar atenção na aula. Além disso, ainda há alguns que nem mesmo ficam em sala durante as aulas, pelo contrário, passeiam pelos corredores da escola. Outros optam por não fazer as atividades designadas ou participar das aulas.

Estes e outros aspectos tornam o trabalho do docente ainda mais difícil, e causando a falta de interesse também de sua parte, resultando na produção de aulas mecânicas e desestimulantes, o que perpetua um ciclo vicioso, onde a falta de disposição de um afeta a do outro e vice-versa, tendo como produto o não-aprendizado da disciplina.

Tentamos nosso melhor durante nossa estadia na escola, tendo em vista que muitos alunos não acreditam neles mesmos. Alguns acreditavam que o fato do inglês ser uma língua estrangeira os impossibilitasse de aprendê-las, mas tentamos motivá-los para que eles entendessem que era possível aprender o inglês, mesmo no interior do Rio Grande do Norte.

Acreditamos que tivemos uma influência positiva na escola. Tentamos mostrar aos alunos que o aprendizado do inglês não era algo impossível, e pelo *status* de língua internacional do idioma anglo-saxão, a disponibilidade de recursos facilitando o aprendizado do inglês é muito maior. O que era um sonho há muitas décadas é, hoje em dia, uma realidade concreta.



Certamente sabemos as dificuldades para um aluno adquirir um nível elevado de proficiência em língua inglesa somente com as aulas na educação básica, mas durante nosso estágio tentamos auxiliar o máximo nossos alunos, seja por meio das aulas em si, seja por meio de dicas de como eles poderiam aperfeiçoar seus conhecimentos ao estudar em casa.

Para finalizar, acreditamos que este relato de experiência pode ser útil para todos aqueles que desejam um dia seguir o caminho da docência haja vista que, por mais que haja bastantes percalços no caminho, é bastante importante para o presente e futuro do Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. Nem britânico, nem americano: O Ensino da Pronúncia do Inglês Como Língua Internacional. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 30, n.1, p. 82 - 92, jan. 2010 - dez. 2011.

BIAZI, T.; 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.

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

FARIAS, R. A. Motivação na Aprendizagem de Língua Inglesa: Estudo de Caso na Zona Rural de Cabaceiras/Pb. **Revista Fronteira Digital**, Pontes e Lacerda - MT, n. 04, p. 57 - 82, ago. - dez. 2011.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236

OLIVEIRA, L. A. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n.2, p. 111 - 117, abr. 2004.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE**. Resolução nº 36/2010, de 11 de agosto de 2010. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065nova\\_2\\_resolucao\\_36\\_2010\\_consepe.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065nova_2_resolucao_36_2010_consepe.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

## O PAPEL FORMATIVO DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Eletrissandra Rodrigues Reis<sup>1</sup>

### RESUMO

O papel dos supervisores acadêmicos de estágio supervisionado é fundamental no processo formativo. Este trabalho desenvolve-se a partir da seguinte questão: Qual o papel formativo de Supervisores Acadêmicos de Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura? Este estudo buscou, portanto, compreender o papel formativo desenvolvido pelos Supervisores Acadêmicos de estágio supervisionado em cursos de licenciatura. Para compreender o objeto de estudo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura fundamentado em alguns estudiosos: Pimenta, Lima (2017); Medeiros, Fortunato, Araújo (2020), Reis (2022), entre outros. As produções analisadas apresentaram que o trabalho de orientação nos estágios, não é apenas de orientar e/ou conduzir os discentes em formação nos espaços escolares. Os Supervisores Acadêmicos ou professores orientadores, exercem o papel de estimuladores da reflexividade e da criticidade, com os estagiários e demais sujeitos envolvidos nos estágios. Nesse sentido, são elementos importantes na construção e desenvolvimento do currículo dos cursos de licenciatura. Como consideração principal, enfatizamos a ideia de que o trabalho dos professores formadores envolvidos com os estágios ainda é um campo pouco explorado e discutido, mesmo que ocupe um lugar fundamental na consolidação dos estágios. Consideramos também que o papel dos supervisores acadêmicos se baseia numa orientação formativa, sem o dualismo que separa a teoria da prática. O estudo também evidencia o estágio supervisionado como experiência formadora, que afeta vivências e conhecimentos produzidos nos percursos formativos, pois através da mediação do trabalho de orientação nos estágios supervisionados, os discentes constroem os diversos conhecimentos a respeito da profissão que exercerão.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, Supervisores Acadêmicos, Orientação formativa.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender o papel formativo desenvolvido pelos Supervisores Acadêmicos de estágio supervisionado em cursos de licenciatura. Desenvolve-se a partir da seguinte questão: Qual o papel formativo de Supervisores Acadêmicos de Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura?

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa, que lida com sujeitos carregados de saberes e de subjetividades, que são inerentes ao contexto em que vivem e às suas experiências, conforme Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores, a pesquisa de abordagem qualitativa se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos sociais, pois favorece as conexões com o contexto a ser investigado e oferece uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e tem sido conduzida em múltiplos contextos.

Para compreender a expansão do conhecimento sobre o objeto de estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura fundamentado em alguns estudiosos: Pimenta, Lima (2017); Medeiros, Fortunato, Araújo (2020), Reis (2022), entre outros, com a finalidade de conhecer obras, artigos ou documentos que tratem o tema em estudo. Os dados produzidos a partir dessa revisão da literatura e análise bibliográfica contextualizaram as discussões.

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Especialista em Educação: Formação de Professores, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), [sandra.icapui@yahoo.com.br](mailto:sandra.icapui@yahoo.com.br)

As produções analisadas apresentaram que o trabalho de orientação nos estágios, não é apenas de orientar e/ou conduzir os discentes em formação nos espaços escolares. Os Supervisores Acadêmicos ou professores orientadores, exercem o papel de estimuladores da reflexividade e da criticidade, com os estagiários e demais sujeitos envolvidos nos estágios. Nesse sentido, são elementos importantes na construção e desenvolvimento do currículo dos cursos de licenciatura.

Como consideração principal, enfatizamos a ideia de que o trabalho dos professores formadores envolvidos com os estágios ainda é um campo pouco explorado e discutido, mesmo que ocupe um lugar fundamental na consolidação dos estágios. Consideramos também que o papel dos supervisores acadêmicos se baseia numa orientação formativa, sem o dualismo que separa a teoria da prática. O estudo também evidencia o estágio supervisionado como experiência formadora, que afeta vivências e conhecimentos produzidos nos percursos formativos, pois através da mediação do trabalho de orientação nos estágios supervisionados, os discentes constroem os diversos conhecimentos a respeito da profissão que exercerão.

## DESENVOLVIMENTO

Da compreensão dos cursos de licenciatura como espaços da formação para a docência, emerge o compromisso dos professores formadores, com a profissionalização docente. Isso significa conceber as licenciaturas como um espaço de mobilização de saberes para a docência. Ao adotar esse conceito, pretende-se reiterar o compromisso dos professores formadores em instigar os estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente. Inscrever-se, conforme recomendado por Nóvoa (2017), é assumir-se publicamente docente, como profissão escolhida sobre a qual se dedica exclusivamente.

Diante dessa abordagem, situa-se o trabalho desses professores formadores, como fundamentais nesse processo formativo, sendo a formação inicial o *locus* de apropriação da cultura profissional docente.

Nesse processo, surge o estágio supervisionado como uma etapa fundamental na formação profissional do professor. É o momento do processo formativo do licenciando, que permite perceber o sentido da profissão docente e de construção da identidade profissional. É uma atividade de vivências, de aprendizagens da profissão, que requer uma orientação ou acompanhamento de profissionais reconhecidos ou com experiências na área, que são tanto o professor universitário (orientadores de estágio) quanto o professor da escola básica.

Estas definições conceituais de estágio podem ser encontradas na literatura especializada (PIMENTA; LIMA, 2017). Nas discussões, o estágio é considerado uma experiência coletiva, que envolve os licenciandos, os professores orientadores e os professores supervisores das escolas onde se desenvolvem as atividades.

No entanto,

o estágio nem sempre se traduz, de fato, como uma experiência dialógica, haja vista condições amiúde difíceis das escolas de Educação Básica para a efetivação dos estágios como uma experiência coletiva, assim como pelas dificuldades existentes para o diálogo entre os estudantes, os professores orientadores e os professores supervisores das escolas, espaços de desenvolvimento dos estágios. (MEDEIROS; FORTUNATO; ARAÚJO, 2020, p. 30).

Muitos são os trabalhos que abordam os diversos aspectos do estágio, tais como a necessidade de uma maior articulação entre as universidades e as escolas; o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado; os

saberes docentes desenvolvido nos estágios; os estudantes, os professores orientadores e os professores supervisores das escolas de Educação Básica. (ROCHA, 2018; PIMENTA; LIMA, 2017). Porém, há poucas pesquisas com ênfase no professor orientador/supervisor acadêmico de estágio. O trabalho desses professores formadores, é um campo de investigação ainda pouco explorado e discutido, embora ocupe um lugar essencial na efetivação dos estágios. (MEDEIROS; FORTUNATO; ARAÚJO, 2020).

As discussões existentes na área da formação do professor perpassam pelo eixo central da formação inicial e o componente curricular do Estágio Supervisionado é foco desta discussão por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação. (PIMENTA; LIMA, 2017). Almeja-se a formação de um profissional que seja capaz de dominar diversos saberes e que possa transformá-los, reconfigurando-os a cada contexto em que suas funções sejam requisitadas, sempre por meio de uma postura ética, a qual deverá ser a sustentação da sua *práxis*.

De modo a conduzir esta investigação, abordamos os seguintes conceitos ou categorias: formação de professores, estágio supervisionado, supervisores acadêmicos de estágio, saberes docentes, docência universitária.

Pimenta e Lima (2017) consideram o estágio supervisionado como atividade teórico-prática instrumentalizadora das *práxis* do futuro professor. Dessa forma, o Estágio Supervisionado é visto como um *locus* de reflexões do professor sobre seu trabalho. Portanto, se constitui um espaço de pesquisa sobre a docência.

O estágio é considerado como pesquisa, tem uma função fundamental na formação do professor, assume um caráter teórico-metodológico e, também, enfrenta muitos desafios, como aprender bem a futura prática profissional, considerando que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica individualizada, pois o estágio prepara para o trabalho docente coletivo. (REIS, 2022).

O trabalho de orientação de estágio por parte do professor universitário envolve muitas atividades. Pimenta e Lima (2017), apontam uma série de tarefas desenvolvidas pelos professores universitários que tem sob suas responsabilidades o estágio supervisionado. Entre elas, a organização de materiais de ensino-aprendizagem, as observações das regências de classe dos estagiários, a troca de experiências com os estagiários, o diálogo a partir dos relatos e dos diários dos estagiários. Percebe-se assim, que a orientação e o acompanhamento dos estagiários requerem do professor orientador uma série de trabalhos específicos, por vezes distintos dos já desenvolvidos.

Além das atividades referentes ao componente curricular do estágio, os orientadores muitas vezes são responsáveis por outros componentes curriculares e também desenvolvem diversas atividades que compõem o trabalho docente no ensino superior.

Medeiros, Fortunato, Araújo (2020) consideram que os professores orientadores dos estágios, muitas vezes, ficam relegados a “meros avaliadores da competência dos futuros profissionais em utilizar técnicas de ensino e recursos pedagógicos, e/ou como meros observadores do cumprimento de regras e normas” (MEDEIROS; FORTUNATO; ARAÚJO, 2020, p. 33) estabelecidas pela própria instituição formadora.

Em algumas realidades, não existem documentos que institucionalize as ações dos estágios, o que limita a atuação dos professores orientadores junto aos estagiários, que traz como consequência, o desvio das funções da orientação, conduzindo os docentes a atividades burocráticas e institucionais, minimizando o trabalho formativo da orientação.

O trabalho de orientação dos estágios não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é uma tarefa complexa, devido às inúmeras atividades, dificuldades e desafios encontrados para a efetivação dos estágios, tais como o número de alunos para cada professor orientador;

ausência de condições que viabilizem o acompanhamento dos estagiários nas escolas pelos professores orientadores; sobrecarga de atividades e funções pelos professores orientadores na universidade e pelos supervisores dos estágios das escolas, entre outros.

De acordo com essas considerações, o trabalho do Supervisor Acadêmico de estágio envolve também, diferentes saberes, que são mobilizados na orientação dos estágios, e que são necessários à prática pedagógica. Tardif (2014), assinala que a atividade docente é complexa e envolve a articulação de um conjunto de saberes denominados pelo autor como saberes da formação profissional, da experiência, curriculares e disciplinares. Tais saberes são produzidos, legitimados e incorporados à prática docente e se (re)constroem tendo como referência as várias situações do contexto pedagógico, a estrutura social e a subjetividade do professor.

Os saberes determinados por esses pesquisadores são esforços de sínteses sobre os saberes necessários para a prática docente. Percebemos que os saberes se complementam estabelecendo relações entre si em diversos momentos. Bem como, esses saberes também se distanciam em outros momentos.

O processo de formação inicial do professor precisa ser espaço de autoformação, de troca de ideias, de experiências e práticas que gerem autonomia e mobilização de diferentes saberes. O estágio supervisionado, como componente curricular dos cursos de formação de professores, possui estas características e, dependendo da forma como seu desenvolvimento é conduzido, potencializa a formação de profissionais docentes. Destacamos que o Estágio é um momento propício para a mobilização desses saberes, pois essa construção se dá a partir da observação, discussão e reflexão sobre o que se tem construído.

Constatamos assim, que os professores orientadores não se tornam suficientemente conhecedores acerca do seu papel de orientação, devido a grande demanda de atividades e funções que tem a desempenhar. Por isso, se faz necessário pensar em possíveis transformações nos estágios supervisionados, considerando os problemas e desafios que perpassam o trabalho dos professores orientadores dos estágios supervisionados nas licenciaturas.

É necessário (re)configurar a identidade profissional dos professores orientadores dos estágios, “destacando sua participação ativa na formação do licenciando pelos caminhos da produção do conhecimento docente, a partir das experiências concretas no chão da escola, vividas no contexto do estágio supervisionado”. (MEDEIROS; FORTUNATO; ARAÚJO, 2020, p. 34).

Através da revisão sistemática da literatura realizada para compreender a expansão do conhecimento sobre o objeto de estudo, fiz a consulta ao acervo de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Para a delimitação dos descritores de busca, inicialmente utilizei “professores orientadores” ou “orientadores de estágio”, combinado(s) por meio do operador booleano AND com um ou mais dos seguintes termos: “estágio”, “estágio supervisionado” e/ou “licenciatura”. Ao realizar a leitura dos títulos das produções, percebi que tais descritores envolviam trabalhos das mais diferentes áreas e especificidades, tais como: papel do estágio na formação inicial, vivências de estagiários, pesquisas em áreas de saúde, organização dos estágios, entre outros.

Após filtragem por títulos das produções, datas, tipos, o número foi reduzido. Realizei a leitura dos resumos e, ao final desse processo de filtragem, restaram seis teses, que se

aproximam do objetivo desta pesquisa: Silva (2017), Pereira (2017), Stahl (2017), Zimmer (2018), Rocha (2018), Andrade (2019).

Utilizei os mesmos filtros no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), encontrando apenas uma pesquisa em cada programa: Reis (2022) e Vieira (2020).

A produção acadêmica localizada, apresenta os seguintes resultados: a pesquisa de Silva (2017) traz como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem autobiográfica, apoiada em entrevistas narrativas que apresentam o percurso formativo e a atuação profissional das participantes da pesquisa.

Pereira (2017) busca compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. A pesquisa é de cunho qualitativo e visa conhecer os sentidos produzidos na trajetória formativa, pessoal e profissional do professor orientador; reconhecer os sentidos produzidos na dinâmica do trabalho pedagógico e identificar os movimentos da aprendizagem docente.

A produção de Stahl (2017) busca compreender de que modo a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado se constitui a partir de documentos oficiais e, principalmente, dos professores orientadores de estágio curricular supervisionado de 14 cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Zimmer (2018) investiga o estágio curricular em licenciaturas em matemática por meio da análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas em matemática de cinco universidades federais, uma de cada região brasileira e de entrevistas com sete professores orientadores e 20 estagiários, buscando identificar o estágio como espaço fundamental na formação docente.

A tese de Rocha (2018) apresenta como objetivo compreender os saberes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC - Universidade Federal do Ceará - correlacionando com a sua formação e prática docente no contexto de práxis e conclui que a procedência dos saberes se evidencia na sua formação e prática docente, no contexto de práxis, pela sua história de vida pessoal, pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional.

A pesquisa de Andrade (2019) teve como objetivo compreender e analisar como e a partir de que princípios os professores de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Ciências Biológicas entendem e desenvolvem este componente curricular com seus alunos. Para isso, os dados foram coletados por meio de entrevistas com seis professores de diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior no estado de São Paulo.

O trabalho dissertativo de Reis (2022), objetiva compreender, a partir dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia da UERN. Como consideração principal, enfatiza as principais contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, proporcionando uma reflexão desse componente curricular, eixo estruturante no processo formativo de professores. Também proporcionou a oportunidade de reflexões das Supervisoras Acadêmicas de estágio caminhando para a (auto) formação, já que, escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão.

Na pesquisa realizada na UFRN, a produção de Vieira (2020) traz como objetivo identificar a representação social de professores supervisores acadêmicos e professores supervisores de campo que acompanham estudantes do curso de Pedagogia em Estágio

Supervisionado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Campus Central, acerca da docência.

Conforme visualizado na revisão da literatura realizada, são poucas as produções sobre o estágio com ênfase no professor orientador/supervisor acadêmico de estágio. O papel do professor orientador, como formador dos licenciandos, apresenta poucas pesquisas e, não pode deixar de ser considerado, visto que possui saberes necessários a essa importante missão.

O trabalho de orientação no estágio vai muito além de orientar e/ou conduzir os discentes em formação nos espaços escolares, não se resumindo aos aspectos burocráticos e meramente institucionais. Os professores orientadores

[...] exercem o papel de estimuladores da reflexividade e da criticidade acerca da realidade escolar com os estagiários e demais sujeitos envolvidos nos estágios; de geradores de situações que coloquem em xeque os desafios existentes no cotidiano das escolas e da sala de aula, entre outros”. ((MEDEIROS; FORTUNATO; ARAÚJO, 2020, p. 47).

Esses professores orientadores de estágios são fundamentais no processo de formação dos licenciandos e na construção do currículo nos cursos de licenciatura do Brasil. Assim, busca-se suprir parte dessas lacunas com esta pesquisa, cujo foco são os professores orientadores de estágios supervisionados, que têm o desafio de formar futuros professores por meio da atividade de orientação de estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As licenciaturas são espaços de mobilização de saberes para a docência. Ao adotar esse conceito, reiteramos o compromisso dos professores formadores em instigar os estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente. Inscrever-se, conforme recomendado por Nóvoa (2017), é assumir-se publicamente docente, como profissão escolhida sobre a qual se dedica exclusivamente.

Assim, diante dessa abordagem, situa-se o trabalho desses professores formadores, como fundamentais nesse processo formativo, sendo a formação inicial o *locus* de apropriação da cultura profissional docente.

As produções analisadas apresentaram que o trabalho de orientação nos estágios, não é apenas de orientar e/ou conduzir os discentes em formação nos espaços escolares. Os Supervisores Acadêmicos ou professores orientadores, exercem o papel de estimuladores da reflexividade e da criticidade, com os estagiários e demais sujeitos envolvidos nos estágios. Nesse sentido, são elementos importantes na construção e desenvolvimento do currículo dos cursos de licenciatura. Como consideração principal, enfatizamos a ideia de que o trabalho dos professores formadores envolvidos com os estágios ainda é um campo pouco explorado e discutido, mesmo que ocupe um lugar fundamental na consolidação dos estágios. Consideramos também que o papel dos supervisores acadêmicos se baseia numa orientação formativa, sem o dualismo que separa a teoria da prática. O estudo também evidencia o estágio supervisionado como experiência formadora, que afeta vivências e conhecimentos produzidos nos percursos formativos, pois através da mediação do trabalho de orientação nos estágios supervisionados, os discentes constroem os diversos conhecimentos a respeito da profissão que exercerão.

## REFERENCIAS

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida. **O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica.** 2019. 148 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Farmaceuticas, Araraquara.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora. 1994.

MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. Professores Orientadores dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas do Brasil: Análise de Teses Nacionais 2014 – 2018. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 29-50, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem Docente do Professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de Licenciatura.** 2017. 283f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REIS, Eletrissandra Rodrigues. **Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia-UERN.** 2022. 164f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os Saberes Docentes do Orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia.** 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

SILVA, Kátia Silene da. **Professoras Orientadoras de Estágio Supervisionado em Curso de Pedagogia: desenvolvimento profissional docente e sentidos atribuídos à função de orientação.** 2017. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

STAHL, Luana Rosalie. **Pedagogia Específica de Orientação de Estágio: uma investigação narrativa.** 2017. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência.** 2020. 233f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

ZIMMER, Iara. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão.** 2018. 220f. Tese (Doutorado em Educação) –



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

## EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR LIBRAS ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LIBRAS COMO L2 II

Jéssica Thaís Souza Cortez<sup>1</sup>  
Marisa Glécia Tavares de Moraes<sup>2</sup>  
Maria Márcia Fernandes de Azevedo<sup>3</sup>

### RESUMO

O isolamento social proporcionado pela Covid-19 ocasionou as aulas remotas de modo imediato, sendo necessário modificarmos as nossas formas de lecionar, elaborando estratégias de ensino e, adaptando os conteúdos com a finalidade de tornar uma aprendizagem eficaz, com qualidade e segurança para os educandos e educadores. A modalidade remota surgiu com o intuito de promover a educação de maneira continuada, por meios de aparelhos tecnológicos e, não pode ser confundida com a educação a distância, sendo a única maneira de evitar o aumento do vírus do Covid-19. Dessa forma, este trabalho relata as experiências das futuras docentes do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA, Caraúbas-RN no âmbito educacional, por um estágio supervisionado de forma virtual. O objetivo geral do estudo, é verificar as dificuldades das professoras de modo remoto no contexto de pandemia, refletir sobre as técnicas de ensino, encantar os alunos com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conhecendo as dificuldades de cada aluno, observando o que pode ser melhorado, e tornar as aulas inclusivas para surdos e ouvintes. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, com relatos das aulas remotas via plataforma Google Meet no modo de videoconferência online. Desse modo, analisamos que as professoras sentiram dificuldades em ensinar Libras no ensino remoto, podemos exemplificar: falha na internet e, algumas vezes, a acessibilidade limitada. Apesar dos desafios vivenciados, foi possível a realização de atividades, ensino inclusivo, analisando o desempenho e interesse dos alunos durante a participação das aulas e, o ensino de Libras para toda comunidade surda.

**Palavras-chave:** Técnicas de Ensino, Inclusão, Ensino Remoto.

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho contém as atividades desenvolvidas durante o Estágio do curso de Licenciatura plena em Letras/LIBRAS – UFRSA, da disciplina Estágio Supervisionado em LIBRAS como L2 II, sendo ministrado um curso básico de Libras pelas discentes Jéssica Thaís e Marisa Glécia por meio da plataforma Google Mett em virtude da pandemia da covid-19.

O estágio foi realizado na modalidade remota, na Escola Municipal Gregório Batista de Moraes que fica localizada na zona rural do município de Caraúbas no estado do Rio Grande do Norte no sítio Apanha Peixe.

O curso básico de Libras foi ofertado durante uma vez na semana, nas segundas feiras no turno noturno, com o público alvo sendo pessoas ouvintes, funcionários da escola e também pessoas das regiões vizinhas que não faziam parte da escola.

A finalidade do estágio Supervisionado em Libras como L2 II é preparar os estudantes quando exercerem suas futuras profissões. Em seguida, será mostrado os objetivos, metodologia, resultados e discussões e conclusões sobre o estágio.

### REFERENCIAL TEÓRICO

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA. Email: Jessicaacortez@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA. Email: marisa-morais2011@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA. Email: maria.azevedo@ufersa.edu.br

O estágio Supervisionado em Libras é muito importante para alunos no período de formação, para ajudar ensinar Libras futuramente. Possibilitar um contato dos estagiários com os alunos, criar estratégias de ensino, ter um maior contato com a Libras. No entanto, conforme o regulamento artigo de nº 1 determina que, a Lei nº 11.788 de 25 de setembro 2008:

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

As vivências obtidas durante o estágio são momentos indispensáveis e significativos para os estudantes que estão em formação, preparando todos eles para o mercado de trabalho e tornar uma maior fluência na Libras.

## **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

Realizamos o Estágio Supervisionado em Libras como L2 II por meio do ensino remoto, na Escola Municipal Gregório Batista de Moraes que fica localizada na zona rural do município de Caraúbas RN no sítio Apanha peixe, S/N, CEP: 59780-000, sob o CNPJ:03.417.024/0001-39, atualmente conta com a direção de Ubirajara Brito de Moraes. O supervisor do estágio é Samuel Batista Neto, que atua na escola como coordenador.

## **PERFIL DOS ESTAGIÁRIOS**

O presente estágio relatado é composto pelas futuras docentes Marisa Glécia Tavares de Moraes natural de Apodi RN, graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA), campus Caraúbas. Participou do projeto de monitoria da disciplina de Didática por dois anos, também do projeto de pesquisa: "Formação continuada em colaboração: Caminhos para a ressignificação das práticas pedagógicas". Atualmente participo do projeto de Pesquisa Colaborativa: Contribuições para a formação dos professores do ensino superior e da educação básica. possui curso técnico-profissionalizante pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN Campus Apodi).

Jessica Tháís Souza Cortez, futura docente de Libras, natural de Apodi no Rio Grande do Norte, residente na mesma cidade. Também é acadêmica em formação do curso de Letras Libras pela UFERSA.

## **PERFIL DOS ALUNOS**

O estágio Supervisionado em Libras L2 II foi realizado de forma remota teve como participantes em geral contabilizados em 17 alunos, sendo 14 pessoas do sexo feminino e 3 pessoas do sexo masculino, todos eles são ouvintes, com objetivo de aprender Libras como segunda língua.

Ao realizar sua inscrição para o curso básico de Libras ofertado pelas futuras docentes, os alunos responderam um pequeno formulário com algumas informações pessoais como: idade, nível de escolaridade, e-mail, nome completo, entre outros.

Com este formulário recolhemos as informações que os alunos variam de cidade sendo composto por pessoas de Apodi-RN, Mossoró RN, Patu-RN, Umarizal RN entre outras. As

idades dos participantes variaram de 37 anos a 20 anos. Os níveis de escolaridade eram ensino médio, alguns já eram graduados e outros ainda estavam cursando o ensino superior. Notamos muito interesse dos participantes do curso, apenas 2 alunos desistiram de participar do curso de Libras por motivos pessoais.

## **METODOLOGIA**

Trata-se da realização de um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ministrado pelas discentes Jéssica Thaís Souza Cortez e Marisa Glécia Tavares de Moraes, realizado através de aulas remotas pelo o Google Meet devido a pandemia da covid-19, precisando realizar aulas virtuais por aparelhos tecnológicos, por causa do isolamento social.

O local da pesquisa foi na Escola Municipal Gregório Batista de Moraes, escola da Educação Básica que fica no interior do Rio Grande do Norte, no município de Caraúbas, porém, as aulas aconteceram de forma remota, os encontros semanais, nas Segundas-feiras das 18:40 às 22:00 horas, com a finalidade de preparar as alunas estagiarias para executar a sua futura profissão, professoras de Libras.

Foram utilizados métodos de ensino como: slides, vídeos retirados da internet, vídeos elaborados pelas discentes ministrantes do curso e também realizamos atividades, dinâmicas durante as aulas, atividades escritas para desenvolver uma melhor aprendizagem dos alunos através da Libras.

## **DESCRIÇÕES DAS AULAS**

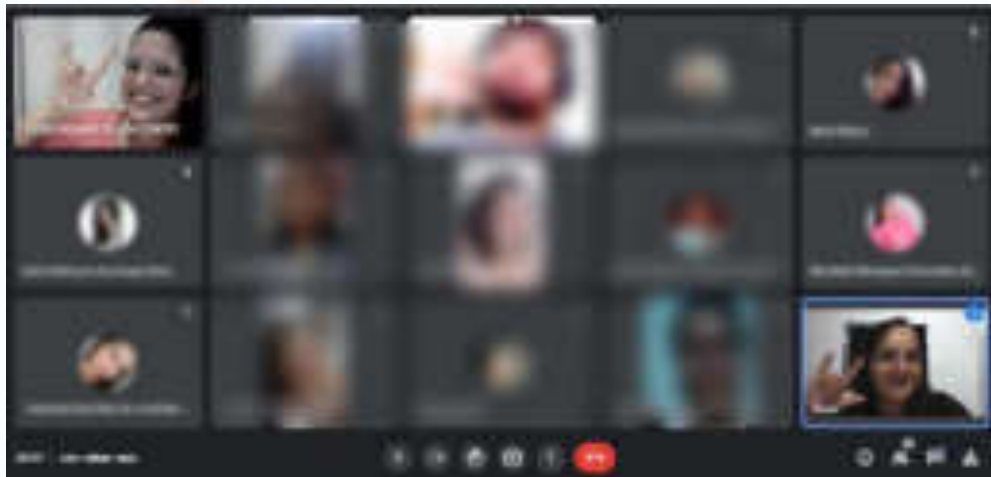
As aulas de Libras iniciaram no dia vinte e três de agosto de dois mil e vinte um e terminou em doze de novembro de dois mil e vinte um. A turma possuía apenas alunos ouvintes, todas as aulas tinham atividades individual sobre o tema estudado, foram realizados nove encontros de forma virtual, todos com lista de frequência. ocasionando diversas experiências e aprendizagem em Libras e um maior contato entre professores e alunos.

### **Aula 1**

No dia vinte e três de agosto do ano de dois mil e vinte um realizamos o primeiro encontro do curso básico de Libras. Iniciamos nos apresentando, nos conhecendo melhor, mesmo de modo virtual. Em seguida, explicamos de modo geral sobre a cultura surda, o termo correto é Língua de Sinais e não linguagem, surdo ao invés de surdo-mudo, explicamos sobre o Congresso de Milão na Itália em 1880, as lutas e conquistas da comunidade surda.

Ensinamos sobre o alfabeto manual, números, horas, dias da semana, meses do ano, calendário em Libras, registramos a aula com uma foto e lista de frequência e realizamos uma atividade escrita sobre o tema da aula.

**Foto 1:** Primeira aula em Libras

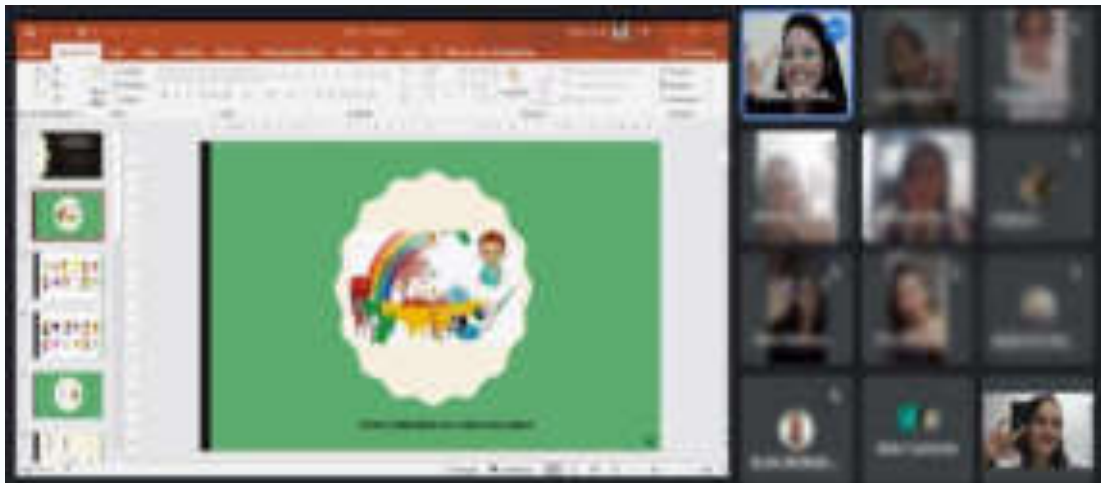


Fonte: (Arquivo pessoal).

## Aula 2

Na semana seguinte aconteceu a segunda aula estudamos sobre as frutas, verduras e cores em Libras, observamos as imagens nos slides, praticamos os sinais, tiramos dúvidas dos alunos, interagimos, registramos o momento com fotos, realizamos atividade escrita e passamos a frequência, os alunos sempre participando e realizamos uma dinâmica para verificar se os estudantes aprenderam os sinais, mostramos imagens das frutas e eles apresentam os sinais que aprenderam em Libras durante a aula.

Foto 2: Segunda aula



Fonte: (Arquivo pessoal).

## Aula 3

No terceiro encontro estudamos sobre família e saudações em Libras. Os alunos sempre curiosos para descobrir os sinais, apesar da limitação de ter o contato presencial, entre telas e lousas as aulas eram muito interessantes e participativas.

A cada novo sinal percebemos que os estudantes estavam encantados pela aprendizagem da segunda língua. Portanto, sempre registramos os momentos, trocamos ideias, compartilhamos dúvidas e conhecimentos sobre a Libras.

Foto 3: Aula três

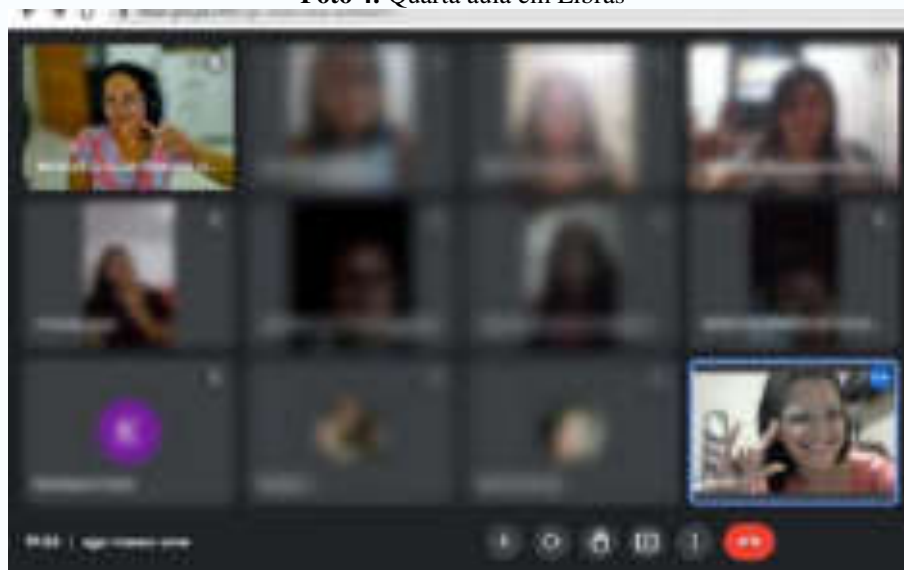


Fonte: (Arquivo pessoal).

#### Aula 4

Na quarta aula estudamos sobre as estações do ano e os meios de transportes em Libras. Os alunos não sentiram dificuldades de compreender os sinais, praticaram bastante, realizaram atividade, assinaram a lista de presença e no final da aula registramos o momento com uma foto.

Foto 4: Quarta aula em Libras

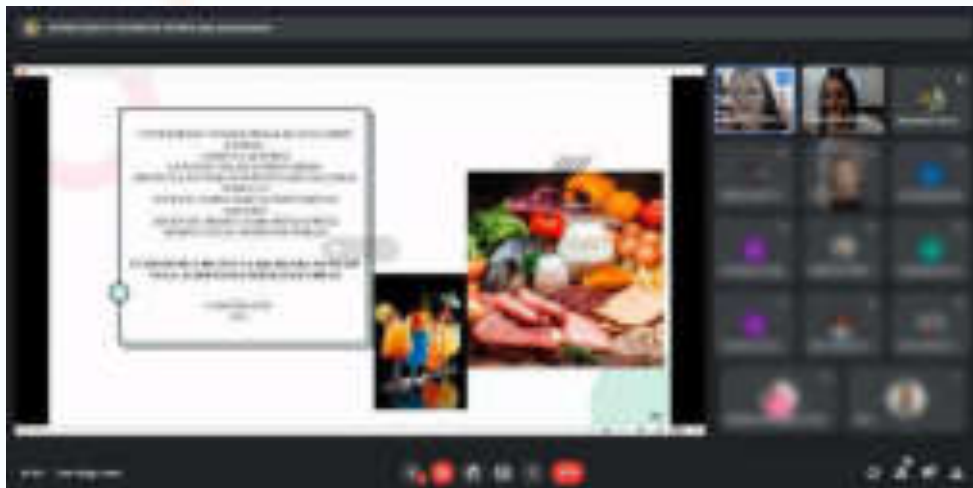


Fonte: (Arquivo pessoal).

#### Aula 5

A temática da quinta aula foi sobre os alimentos e bebidas em Libras, apresentamos várias imagens com exemplos do tema da aula, realizamos atividade escrita, compartilhamos sinais, tiramos fotos e registramos a aula com a frequência. Todos os alunos sempre participaram durante a aula inteira.

Foto 5: Aula em Libras

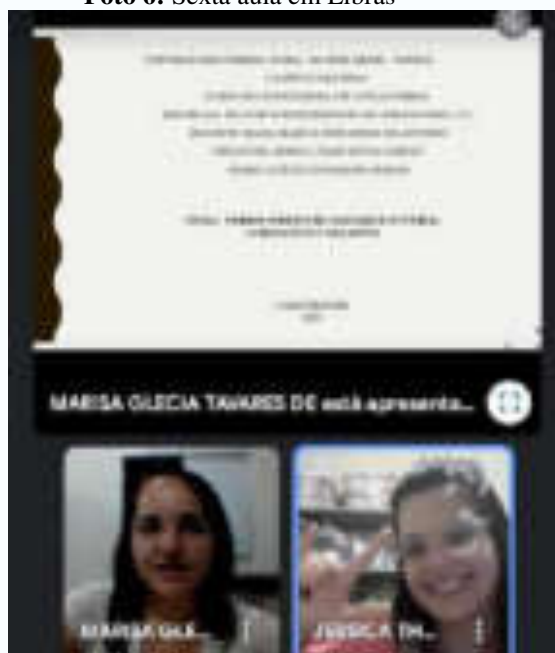


Fonte: (Arquivo pessoal).

## Aula 6

Na sexta aula a temática foi verbos (presente, passado e futuro), afirmativos e negativo. Apresentamos imagens, sinais em Libras, os alunos são participativos, começaram a entender sobre a gramática própria da Libras e os conectivos que não utilizamos em relação ao português que explicamos no início do curso. Em seguida, fizeram atividade e fotos.

Foto 6: Sexta aula em Libras



Fonte: (Arquivo pessoal).

## Aula 7

Foto 7: sétima aula em Libras



Fonte: (Arquivo pessoal).

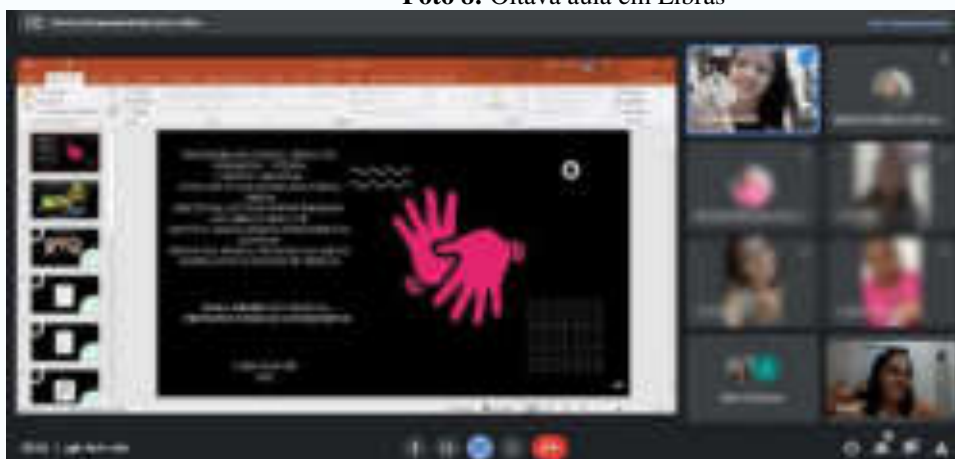
A sétima aula foi sobre os sinônimos e antônimos, apresentamos alguns exemplos, tais como: dia, noite; igual, diferente; certo, errado; verdade, mentira; cheio, vazio; nervoso, calmo; pesado, leve; velho, novo; difícil, fácil; mal cheiro, cheiroso; preso, livre e diversos exemplos. A aula foi bastante produtiva, compartilhamos ideias, tiramos fotos, realizamos atividade escrita e também a frequência.

### Aula 8

Na oitava aula discutimos sobre a temática produção textual, pronomes pessoais e possessivos, apresentamos alguns exemplos em Libras, imagens e mostramos dois vídeos elaborados pelas ministrantes do curso: Jessica Thaís e Marisa Glécia.

Jéssica Thaís apresentou a fábula da Tartaruga e a Lebre e Marisa Glécia sobre a Chapeuzinho Vermelho. Apesar das duas ter apresentado fábulas, cada uma tem sua maneira própria de explicar, mostramos na Libras ao realizamos adaptações podemos utilizar legendas, efeitos, caracterizações dos personagens com roupas e criar vários métodos de ensino na produção de um vídeo. Os alunos gostaram da aula e participaram bastante.

Foto 8: Oitava aula em Libras



Fonte: (Arquivo pessoal).

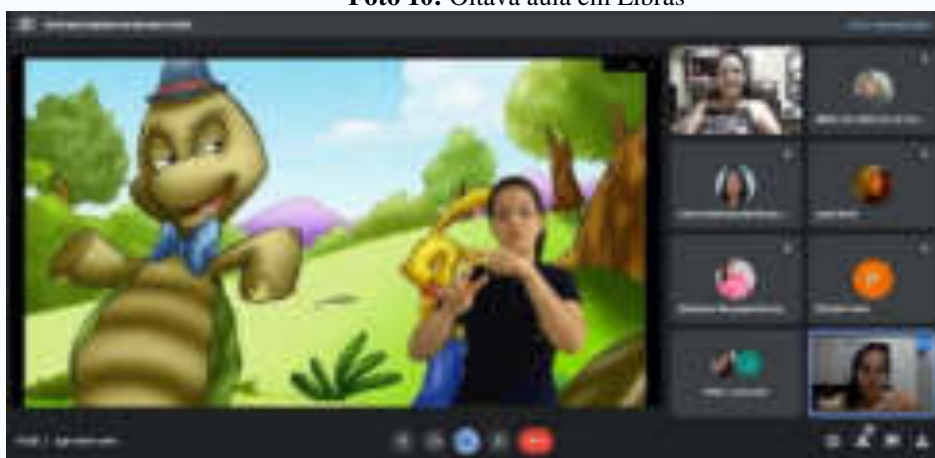
Foto 9: Oitava aula em Libras





Fonte: (Arquivo pessoal).

Foto 10: Oitava aula em Libras

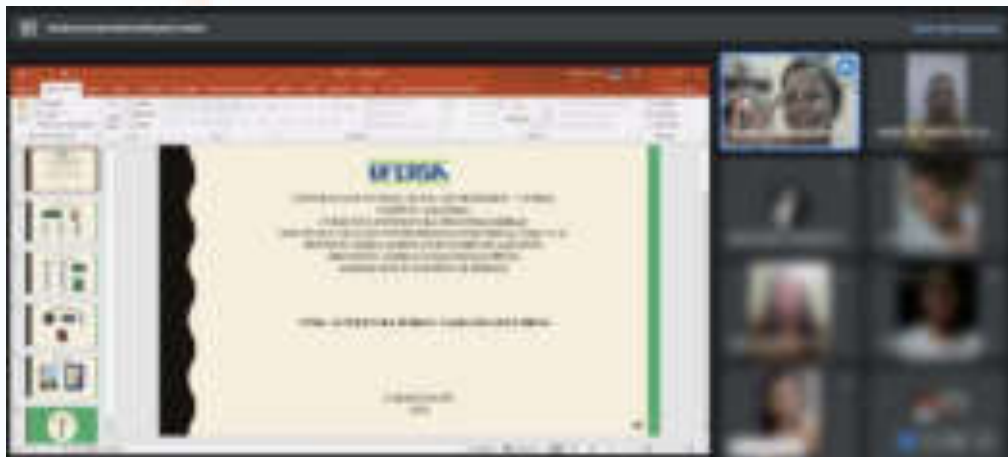


Fonte: (Arquivo pessoal).

## Aula 9

A última aula foi sobre Literatura surda e as narrativas em Libras, aprendemos novos sinais, a aula foi atrativa, todos realizaram a atividade, comunicaram-se por meio da Libras, fizeram fotos, se despediram e em seguida encerramos a aula e o curso, agradeço a cada participante. Todos ficaram felizes e satisfeitos com os resultados obtidos, aprenderam uma segunda língua facilitando a comunicação e inclusão dos surdos na sociedade.

Foto 11: Aula 9



Fonte: (Arquivo pessoal).

## ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Obtemos resultados positivos, adquirimos experiências de vidas, os alunos do curso de Libras participaram das aulas, ligaram câmeras, aprenderam Libras, tiveram poucas dificuldades de se comunicarem com as ministrantes do curso por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Estudamos alguns temas, exemplo: Alfabeto manual, números, horas, dias da semana, meses do ano, calendário, frutas, verduras, cores, família, saudações, estações do ano, meio de transportes, alimentos, bebidas, verbos, afirmativo, negativo, sinônimos, antônimos, produção textual, pronomes pessoais e possessivos, literatura surda e narrativas em Libras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado com o intuito de apresentar as experiências que obtivemos no curso básico de Libras ministrado por duas estagiárias do curso de Letras Libras do 10º período.

Devido a covid-19, o curso foi ministrado de forma remota, mas uma experiência nova e um pouco desafiadora para nós estagiárias, mas que conseguimos concluir com êxito.

Nesse trabalho conseguimos relatar nossas vivências como futuras professoras, possibilitando praticar toda teoria já estudado durante a nossa graduação, sendo um momento muito importante para nossa formação. Portanto, podemos concluir a certeza que o estágio é um momento essencial para os alunos, pois conseguimos nos expressar, um momento preparatório para a nossa futura profissão e também expandir a língua de sinais para mais pessoas conhecer a Libras.

## REFERÊNCIAS

Lei nº 11.788, de 25 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).> Acessado em: 8 nov. 2021.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: contribuições formativas de supervisoras de estágio

Eletrissandra Rodrigues Reis<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa, Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objetivamos compreender as contribuições formativas de Supervisoras Acadêmicas de estágio, com base nos diálogos com os seus Diários Narrativos. O método de pesquisa tem por base a abordagem qualitativa, utilizando como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica a partir da construção de Diários Narrativos, de duas professoras Supervisoras Acadêmicas de Estágio. Apontamos as narrativas (auto)biográficas como um caminho para a reflexão da prática e da formação docente, que tem como foco o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências, na perspectiva de ressignificação do papel do estágio curricular supervisionado. Para a efetivação do trabalho, abordamos os seguintes conceitos: Narrativas (Auto) biográficas (JOSSO, 2010; PASSEGI, 2008; SOUZA, 2006); Diários (ZABALZA, 2007); Estágio Supervisionado (PIMENTA E LIMA, 2012; 2005); Saberes e Práticas (TARDIF, 2019), (FREIRE, 1996), (LARROSA, 2002). Como consideração principal, enfatizamos as principais contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, considerando que o estudo proporcionou uma reflexão desse componente curricular, eixo estruturante no processo formativo de professores. Proporcionou a oportunidade de reflexões das Supervisoras Acadêmicas de estágio caminhando para a (auto) formação, já que, escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão. Oportunizou também a nossa compreensão do papel formador inerente a função de coordenadora pedagógica de uma escola pública, colaborando com a nossa autoformação e com a ressignificação das práticas e dos saberes.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Curso de Pedagogia, Narrativas (Auto)biográficas.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa, Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

As discussões existentes na área da formação do professor, e aqui em especial do pedagogo, perpassam pelo eixo central da formação inicial, e o componente curricular do Estágio Supervisionado é foco desta discussão por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação.

Objetivamos compreender as contribuições formativas de Supervisoras Acadêmicas de estágio, com base nos diálogos com os seus Diários Narrativos. O método de pesquisa tem por base a abordagem qualitativa, que lida com sujeitos carregados de saberes e de subjetividades, que são inerentes ao contexto em que vivem e às suas experiências, conforme Bogdan e Biklen (1994), utilizando como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica a partir da construção de Diários Narrativos, de duas professoras Supervisoras Acadêmicas de Estágio, do Curso de Pedagogia/UERN. Apontamos as narrativas (auto)biográficas como um caminho para a reflexão da prática e da formação docente, que tem como foco o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências, na perspectiva de ressignificação do papel do estágio curricular supervisionado.

<sup>1</sup> Pedagoga. Especialista em Educação: Formação de Professores, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), [sandra.icapui@yahoo.com.br](mailto:sandra.icapui@yahoo.com.br)

Para a efetivação do trabalho, abordamos os seguintes conceitos: Narrativas (Auto) biográficas (JOSSO, 2010; PASSEGI, 2008; SOUZA, 2006); Diários (ZABALZA, 2007); Estágio Supervisionado (PIMENTA E LIMA, 2012; 2005); Saberes e Práticas (TARDIF, 2012), (PIMENTA, 1999), (FREIRE, 1996), (LARROSA, 2002).

Como consideração principal, enfatizamos as principais contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, considerando que o estudo proporcionou uma reflexão desse componente curricular, eixo estruturante no processo formativo de professores. Proporcionou a oportunidade de reflexões das Supervisoras Acadêmicas de estágio caminhando para a (auto) formação, já que, escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão. Oportunizou também a nossa compreensão do papel formador inerente a função de coordenadora pedagógica de uma escola pública, colaborando com a nossa autoformação e com a ressignificação das práticas e dos saberes.

## DESENVOLVIMENTO

Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. As narrativas (auto)biográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação.

De acordo com Josso (2010), as narrativas (auto) biográficas têm como objetivo dar voz à pessoa-sujeito da investigação, lhe oportunizando aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativas. Enfim, a partir de um “processo de caminhar para si”, caracterizado como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na relação estabelecida conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. A autora afirma que

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2010, p. 33).

Nessa construção, fizemos a ligação das categorias elencadas no trabalho, partindo da concepção de Narrativas (auto) biográficas à luz de Josso (2010), Passegi (2008), Souza (2006), das ideias de Estágio Supervisionado apresentadas por Pimenta e Lima (2005; 2012) e a discussão sobre Saberes e Práticas, apoiada em Tardif (2012), Larrosa (2002), Pimenta (1999), Freire (1996). Tudo isso, construído a partir do dispositivo principal utilizado na nossa pesquisa, ou seja, os Diários Narrativos, ancorados na fundamentação teórica dos diários de aula, de Zabalza (2007). Através deste documento, os professores realizaram as narrativas, que serviram de resposta a nossa questão problema, ou seja, quais as contribuições dos saberes e práticas de supervisores no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos, bem como, de reflexão sobre os seus trabalhos.

Organizamos as sugestões da escrita dos diários em quatro narrativas, subdivididas a partir de temáticas: na primeira narrativa, relatos envolvendo o eu pessoal e profissional, ou seja, um breve relato da história de vida e processo de formação com momentos marcantes nessa trajetória. Esse relato cumpre um importante papel porque se torna elemento de expressão das vivências e das emoções, pois "escrever sobre si mesmo traz consigo a

realização dos processos: racionalizar a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência" (ZABALZA, 2007, p. 18).

Na segunda narrativa, o ingresso e percurso profissional, os saberes adquiridos, (re)construídos na profissão, como organiza e planeja as ações do estágio, descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora de Estágio Supervisionado. Segundo o referido autor, citado no parágrafo anterior, o diário é um recurso para explicitar os dilemas com relação à atuação profissional.

Na terceira narrativa, as principais dificuldades e aprendizados na realização das atividades do Estágio Supervisionado, remonta a ideia de Zabalza (2007) de que o diário é um recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos. Nesse caso, a utilização do diário possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho, e torna os que escrevem como pesquisadores e no processo de escrita integra três posições complementares: do ator, do narrador e do pesquisador, provocando a reflexão e o conhecimento de si mesmo e de suas ações.

Na quarta narrativa, relatar como foi a experiência de participar da pesquisa com a escrita narrativa, proporciona o último recurso apontado pelo autor, ou seja, os diários como recurso para o desenvolvimento profissional, tornando os "sujeitos conscientes de seus atos." (ZABALZA, 2007, p. 27).

No que se refere às narrativas relatadas nos Diários, são auto-reveladoras, conceito usado por Souza (2006), pois possibilitam a quem narra rememorar às diversas trajetórias que percorreram na construção da identidade, na formação de si. Não obedecem a uma sequência temporal cronológica, mas a uma lógica individual, carregada de subjetividade, que revela suas pertencas e formas de "estar no mundo", pois:

[...] Essa trajetória da construção da identidade ou da formação de si põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele - mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações, à diferenciação e à singularização, fontes de criatividade social e coletiva (JOSSO, 2007, p. 18).

A interpretação preliminar dos dados produzidos nos Diários Narrativos, serviu de base para a elaboração do instrumental utilizado nas entrevistas, de modo a complementar as informações retiradas dos diários. A entrevista semiestruturada é uma técnica de investigação realizada por meio de perguntas abertas ou fechadas, feitas em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVINE; DIONNE, 1999).

Nessa perspectiva, pudemos elencar algumas categorias fundamentais para este estudo, conforme apresentamos no Quadro abaixo.

#### QUADRO 01 - Categorias da Pesquisa

<b>SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORAS ACADÊMICAS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN</b>		
<b>CONSTRUÇÃO FORMATIVA</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>SABERES E PRÁTICAS DOCENTES</b>
Construção formativa: dos anos iniciais ao ensino médio	Concepção de estágio curricular supervisionado das Supervisoras Acadêmicas	Saberes e práticas docentes que contribuem para o trabalho com o estágio supervisionado
Entrada no ensino superior ao "stricto sensu"	Vivência nos diferentes contextos da Formação	Experiências vivenciadas como docente na trajetória da formação.

	Docente: encontro com as escolas	
Ingresso e percurso profissional	Interação dos estágios com alunos e professores	Apontamentos e contribuições dos diários narrativos

Para a interpretação dos dados empíricos iniciamos a leitura do material e, posteriormente, a interpretação das vozes dos sujeitos, nos subsidiando na literatura de Josso, (2010), respeitando os princípios que sustentam a abordagem (auto) biográfica e na perspectiva das narrativas reflexivas de diário de aula, de Zabalza (2007), no intuito de atendermos ao objetivo principal propostos no estudo, ou seja, compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado

A construção formativa das Supervisoras Acadêmicas, descrita nos Diários Narrativos, apresenta suas identidades, marcas pessoais e vinculações tecidas nas narrativas das histórias de vida. As recordações-referências (JOSSO, 2010) da infância, da família, do percurso de escolarização, de formação inicial, de atuação profissional e como se constituíram Supervisoras de estágio, que compõem a primeira parte dos Diários Narrativos e entrevistas realizadas, possibilitaram a cada um apresentar-se, autorizar-se, implicar-se no contexto da pesquisa.

Concebemos que as Supervisoras, ao escrever sobre si, narrando os momentos significativos do seu processo formativo, têm a oportunidade de repensar, refletir de modo a possibilitar um processo de autoformação, tomando consciência sobre as ações, vivências e transformando-as em aprendizagens significativas.

Os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional. Para compreendermos as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio supervisionado, é necessário considerarmos as dimensões dessa inter-relação e como, ao longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente.

O diálogo com as narrativas possibilitou também, refletir e compreender como as professoras vivenciaram a escolha da docência como profissão, assim como sua inserção na carreira destacando as descobertas e os desafios característicos dessa etapa de iniciação à docência e, por conseguinte, como esses aspectos repercutiram no processo formativo docente. Observamos que as professoras supervisoras de estágio, ao lembrarem esta fase de seu percurso formativo, objetivaram em suas falas destacar os momentos marcantes, ou seja, os sentimentos e motivações que foram significativos na escolha pela docência.

Utilizar-se dos escritos dos diários como objeto de reflexão, consiste em acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita (auto)biográfica, se constitui em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, isso porque essa escrita permite, explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida (JOSSO, 2010, p. 9).

Na escrita deste trabalho, empreendemos esforços no sentido de compreender o que nos revelam os sujeitos de nossa pesquisa sobre as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio. Neste sentido, compreendemos que a docência vai sendo aprendida no seu exercício, na sala de aula e nas relações que nesse espaço são

estabelecidas. Nas narrativas realizadas pelas Supervisoras, buscamos compreender o que elas relatam sobre seus saberes docentes e como contribuem para o estágio curricular supervisionado.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 29). Nesse confronto, existe uma troca de experiências entre os pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir os saberes necessários ao processo de ensino.

Podemos interpretar na narrativa das Supervisoras Acadêmicas que saberes e práticas se articulam, que os saberes são mobilizados na prática, influenciando na melhoria do trabalho pedagógico e da formação docente. Os saberes da experiência surgem nesse contexto, como necessários à efetivação da identidade docente. A compreensão das professoras sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática docente e a relevância destes no processo de formação de novos professores indicam que tais saberes docentes são necessários à prática profissional.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 147), “Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para construção da identidade docente.”

As Supervisoras expressam em suas narrativas o fato de que as vivências e as experiências adquiridas lhes possibilitam refletir sobre suas concepções pedagógicas; seus saberes, modos de organização e dinâmicas do trabalho pedagógico; a compreensão de si como mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem da docência.

As narrativas sobre esses aspectos citam momentos interessantes do processo formativo, reflexões sobre a prática docente, pessoas que marcaram essa trajetória, onde a troca de experiências possibilita a construção de diferentes saberes, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor.

As narrativas escritas cumprem um importante papel no processo de auto formação, pois ao produzir as narrativas, os sujeitos trazem para suas reflexões, suas lembranças, interpretações, reinterpretam situações vivenciadas, e se reconhecem em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças, vivendo assim um momento de reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. (SCHÖN in NÓVOA, 1992).

O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse processo reflexivo, onde ocorre um olhar sobre as experiências, as práticas e vivências, mostra que existe uma necessidade de tentar compreender como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Identificamos nos escritos a tomada de consciência sobre o ato de escrever o Diário Narrativo, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação, e que o estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa, reforçando a certeza que temos da importância da utilização da abordagem (auto)biográfica e de suas metodologias nos cursos de formação de professores.

Por meio das narrativas expressas nos diários, os professores refletem sobre seus percursos e saberes da docência em sua formação ao longo de sua vida profissional. Nesse processo de escrita, ao ter a possibilidade de dialogar consigo mesmo e avaliar os fatos registrados e a relação destes com a situação vivenciada, o docente reflete, aprende e (re) constrói seus saberes e suas ações.

Para Zabalza (2004, p. 17), a escrita dos diários, “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Desse modo, esse é um instrumento de formação, reflexão e conhecimento de si para o professor, pois os dilemas e possibilidades podem ser evidenciados num processo de revisão e avaliação ao longo do processo formativo e de trabalho. Dessa maneira,

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão das necessidades de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2004, p. 11)

Assim, o diário surge como um instrumento de reflexão do professor na melhoria do fazer pedagógico. Para as Supervisoras, a escrita do Diário “representa um momento de reflexão e de avaliação da prática e sobre a prática no processo de formação” (SOUZA, 2006, p. 159). Constatamos que a elaboração de diários contribuiu, portanto, para a reflexão sobre diversos aspectos prática educativa.

De acordo com Zabalza (1994), a narração implica reflexão, pois, ao escrever, é possível distanciar-se e analisar as experiências relatadas a partir de outra perspectiva, ou seja, é possível dialogar consigo mesmo.

A produção da narrativa escrita permite que os professores deem sentidos às experiências e vivências construídas ao longo da vida, ou seja, eles têm a possibilidade de indagar diversos processos de socializações que marcam sua identidade pessoal e profissional como professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados nos mostram a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita (auto)biográfica nos Diários Narrativos. O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro.

Compreendemos que as Supervisoras, ao escrever sobre si, narrando os momentos significativos do seu processo formativo, têm a oportunidade de repensar, refletir de modo a possibilitar um processo de autoformação, tomando consciência sobre as ações, vivências e transformando-as em aprendizagens significativas.

Os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional. Para compreendermos as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio supervisionado, é necessário considerarmos as dimensões dessa inter-relação e como, ao longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente.

Identificamos nas narrativas da Supervisoras, que os saberes da experiência surgem como necessários ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. A compreensão das professoras sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática docente e a relevância destes no processo de formação de novos professores indicam que tais saberes docentes são fundamentais à prática pedagógica.



Identificamos nos escritos narrativos a tomada de consciência sobre o ato de escrever, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação, e que o estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa, reforçando a certeza que temos da importância desse componente curricular e da utilização da abordagem (auto)biográfica e suas metodologias nos cursos de formação de professores.

Nessa compreensão, a escrita dos Diários proporciona àqueles que escrevem, a compreensão de si próprios, tornando um sujeito aprendente e produtor de sua própria formação.

As narrativas de formação expressas em diários (auto)biográficos proporcionam aos sujeitos selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e/ou escrita, organizando suas ideias, de modo a reconstruir sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva, compreendendo os percursos vividos. Provocam, também, uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação.

## REFERENCIAS

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista Editora: Porto Editora. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010 b. Tradução de Albino Pozzer.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.148

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal- -RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poiesis. Vol. 3, nº3, 4, 2005/2006, p.5-24.149

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7º ed. São

Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. EDIPUCRS, 2006b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação - FE. Departamento de Educação - DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN, 2019.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artemed, 2007. Tradução de Ernani Rosa.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2004.151

## O REMOTO NA ROTINA E A ROTINA DO REMOTO: aprendendo com o estágio na educação infantil

Maria Luiza da Silva Leite<sup>1</sup>  
 Daniele Porto Bessa Mota<sup>2</sup>  
 Fernanda Sheila Medeiros da Silva<sup>3</sup>  
 Brígida Lima Batista Félix<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo relata e partilha vivências de estagiárias do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Estágio Supervisionado I, realizado na educação infantil e durante o contexto pandêmico. Objetivamos apresentar a prática do trabalho docente ocorrido de forma remota em uma Unidade de Educação Infantil (UEI), identificando as dificuldades e descobertas vivenciadas pelas estagiárias na prática. Também visamos compreender a importância da elaboração dos planos de aulas e projetos didáticos, bem como o exercício da criatividade e as novas formas de diversificar as aulas através da tecnologia. A pesquisa é de cunho qualitativo e reflexivo, caracterizada como um relato de experiência, além de bibliográfica, sendo realizada por meio de materiais como artigos e documentos. O referencial teórico está pautado em autores como Ludinardi et al. (2021); Marques e Janhnke (2011); Gomes e Teixeira (2016), entre outros. Ao nos depararmos com a emergência do ensino remoto na educação infantil, entendemos que havia uma rotina prescrita no desenrolar do processo. Tendo em vista isso, em nossos resultados, apresentamos nossas rotinas diárias durante o estágio e os desafios e aprendizados enfrentados e construídos.

**Palavras-chave:** Estágio; Ensino Remoto; Educação Infantil; Rotina.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante a realização do estágio de forma remota, em cumprimento ao componente curricular Estágio Supervisionado I, cuja realização se deu em parceria com uma Unidade de Educação Infantil (UEI), localizada na cidade de Mossoró/RN. Esse momento de prática vivenciado pelas autoras, aconteceu de forma remota, devido ao contexto de pandemia ocasionado pelo Coronavírus Disease (*Covid 19*), tendo sido marcado por apreensões e incertezas, tensões e desânimo diante de um cenário desconhecido. Partindo desta perspectiva, este trabalho apresenta a prática do trabalho docente ocorrido de forma remota em uma UEI, identificando as dificuldades e descobertas vivenciadas pelas estagiárias na rotina da regência. Além disso, permite a compreensão da importância da elaboração dos planos de aulas e projetos didáticos, bem como o exercício da criatividade e as novas formas de diversificar as aulas através da tecnologia, que ampliaram a nossa visão quanto às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

O Estágio Supervisionado I é um dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE/UERN), voltada para a prática do estágio na modalidade da Educação Infantil. Os discentes que cursam esse componente

<sup>1</sup> Mestranda pela UFERSA. Pedagoga pela UERN. E-mail: luizaleite@alu.uern.br

<sup>2</sup> Pedagoga pela UERN. E-mail: danielleporto@alu.uern.br

<sup>3</sup> Mestranda pela UERN/UFERSA/IFRN. Pedagoga pela UERN. E-mail: medeirosheila999@gmail.com

<sup>4</sup> Professora Adjunta IV da UERN. E-mail: brigidalima@uern.br

passam pelo período de observação, planejamento e, posteriormente, de regência com o apoio de um docente da Unidade de Educação Infantil (UEI) em que se está realizando o estágio. Tal componente curricular é fundamental para a formação dos estudantes de cursos de licenciatura, proporcionando aos discentes a compreensão das principais concepções a partir de teóricos que contribuem com a temática, além de elaborar na prática e entender a importância do plano de aula para a intervenção nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Outro ponto é a possibilidade de manter uma relação da teoria estudada na trajetória acadêmica com as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, assim como aborda os autores Gomes e Teixeira (2016):

Por meio do Estágio Supervisionado o aluno-estagiário compartilha o conhecimento adquirido em sala de aula, e neste processo há uma transferência de conhecimento e interação com o ambiente organizacional, havendo assim um aprendizado mútuo entre estagiário e empresa, sendo essa ferramenta uma excelente fonte de atualização curricular. (p.2)

Assim, o estágio é uma etapa fundamental para o estudante e sua formação acadêmica, pois esse momento possibilita colocar em prática a parte teórica vivenciada no curso, estabelecendo a interface com os demais saberes do contexto formativo, que também incluem a vivência no espaço do campo de estágio.

No decorrer do trabalho ficará mais claro toda trajetória perpassada dentro do campo de estágio, com detalhes de como essas experiências e conhecimentos foram adquiridos. No início, antes da vivência com a rotina do remoto, a insegurança e as incertezas foram reais, considerando que estávamos na condição de estagiárias em docência assistida, portanto, com a responsabilidade de gestão de uma sala de aula virtual, mesmo que de forma temporária. Ministrando aulas remotas, gravar vídeoaulas para o momento assíncrono, lidar com a incerteza de aquisição e acesso de materiais pelos alunos, além da preocupação com a frequência e a participação dos alunos, constituíram o universo da nossa experiência. Visualizar a rotina no remoto foi um ponto alto, especialmente ao considerarmos que o hábito educativo pressupõe rotinas a serem cumpridas.

A justificativa do trabalho se encontra na importância de compartilhar nossas vivências e aprendizados no campo do Estágio Supervisionado I, em sala de aula remota, principalmente pelo fato da nossa turma ter sido a pioneira nesse processo. Outro ponto é a contribuição para os demais acadêmicos que irão passar pelo estágio, pois partilhamos reflexões acerca do ser docente e essa interação com o ambiente de ensino, ao mesmo tempo em que reafirmamos a importância do estágio para os estudantes tanto do curso quanto de licenciaturas no geral.

## METODOLOGIA

Este artigo é de cunho qualitativo e reflexivo, caracterizado por ser um relato de experiência, no qual buscamos detalhar as nossas vivências nos dois principais momentos do componente de Estágio Supervisionado I. O primeiro momento, caracterizado pela parte teórica, com as aulas da disciplina, contexto em que se cumpria a parte de orientação do processo e, o segundo, dentro do âmbito escolar da UEI escolhida, cumprindo as etapas de observação, planejamento e do momento de regência. Vale ressaltar que esses dois momentos eram indissociáveis, pois havia inter relações e correlações entre a teoria estudada na academia e a prática no estágio. Além disso, a percepção de que havia rotinas remotas a serem

observadas, tal qual acontece no modo de ensino presencial, proporcionou mais um enriquecimento ao relato.

A fim de considerar embasamentos teóricos que contribuíssem para a temática acerca do estágio, esta pesquisa contempla a consulta bibliográfica, realizada por meio de artigos, livros e documentos. Desse modo, segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se torna essencial para o desenvolvimento de pesquisas que estão em andamento, já que ficam documentadas, oferecendo inúmeras possibilidades e informações valiosas para os pesquisadores. Sendo assim, a interpretação dos dados aqui trazidos acontecem a partir de autores como Marques e Janhnke (2011), Gomes e Teixeira (2016), Leite et al. (2019) e Ludinardi et al. (2021). Também utilizamos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As orientações e suporte teórico preliminar aconteciam nas aulas remotas do componente do Estágio Supervisionado I, com a prática do componente acontecendo em uma UEI, localizada na cidade de Mossoró/RN, com a turma do Infantil II, atendendo alunos com faixa etária de cinco e seis anos. Esse momento da prática no campo de estágio contou com uma carga horária de sessenta horas, a qual foi dividida em duas etapas. A primeira etapa se tratava da observação, com uma carga horária de vinte horas, que permitia ao discente realizar um diagnóstico da atuação do pedagogo na Educação Infantil, do planejamento e até dos projetos em vigor na escola. A segunda etapa seria a regência remota, com uma carga horária de quarenta horas, se tratando do momento mais prático do estágio.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão que instigou a iniciativa deste relato de experiência foi: o remoto adentrou a rotina escolar ou a rotina escolar que adentrou o remoto? E, na tentativa de uma resposta, apresentamos nesta seção os principais resultados obtidos na pesquisa. Ao nos depararmos com a emergência do ensino remoto na Educação Infantil, entendemos que havia uma rotina prescrita no desenrolar do processo. Horários, preparação do ambiente familiar, entrada na sala virtual ou acompanhamento pelo *WhatsApp*, assistir a vídeo-aulas, ouvir as mensagens da professora e da estagiária, as devolutivas das atividades, eram todas demandas que pressupunham rotinas a serem seguidas no contexto escolar remoto. Com isso, neste ponto do artigo em questão, objetivamos relatar as nossas experiências durante o estágio, em especial captando aspectos da rotina, enquanto elemento educativo presente na prática pedagógica da Educação Infantil. Para Marques e Janhnke:

Registrar cada uma das etapas, das formas mais variadas, e, depois em conjunto, relembra-las, torna-se um importante exercício de síntese para os participantes. Ao mesmo tempo, traz ideias para o desenvolvimento de outros e novos projetos, dinamizando o processo de criação e projeção de aprendizados. (MARQUES e JANHNKE, 2011, p. 19).

Vale destacar também a importância da fundamentação teórica e os conteúdos estudados no componente curricular do Estágio Supervisionado I para a nossa atuação no estágio, bem como as orientações da docente, os documentos de estudos, entre outros momentos essenciais para que pudéssemos construir uma base sólida durante a regência.

Antes de iniciar a etapa da observação, é necessário que o discente/estagiário compareça na instituição infantil escolhida, porém, em virtude da pandemia ocasionada pela *Covid-19*, foi necessário entrarmos em contato com a Unidade Infantil por meio de ligação e

mensagens no aplicativo *WhatsApp*. Esse contato inicial é fundamental, visto que os discentes, através do diálogo, passam a conhecer o funcionamento e a estrutura da UEI, a direção e toda equipe pedagógica. Já a etapa da regência proporciona ao discente/estagiário colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a parte teórica ao longo do seu curso, planejando e desenvolvendo atividades em conjunto com a educadora da escola, objetivando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças através dos conteúdos em tempo de pandemia.

As aulas remotas foram bastante desafiadoras, pois os educadores passaram por uma adaptação ao uso das tecnologias, principalmente para a Educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica para as crianças. As plataformas de videoconferência, como *Google Meet*, ganharam mais espaço na educação, assim como jogos e aplicativos educativos *online*. Se o ensino remoto realizado por essas plataformas já tinha suas dificuldades, ficávamos imaginando como seria pelo *WhatsApp*, já que as aulas da turma do infantil II aconteciam pelo grupo oficial da turma, em que os pais passaram a assumir a função de mediar o conteúdo em casa. Acerca das dificuldades, Ludinardi et al. (2021, p. 18), reforçam que:

[...] há barreiras que impedem os alunos de se envolverem totalmente com as oportunidades de aprendizagem remota, tais como: necessidades educacionais especiais do aluno, a falta de conhecimento dos pais do conteúdo pedagógico, necessidade de melhor comunicação com o professor, falta de acesso às tecnologias digitais e qualidade da internet.

Tendo em vista isso, mesmo com a educação sendo direito de todos, durante a pandemia e ao longo do estágio, podemos perceber que existe uma privação no direito à educação para aqueles desfavorecidos socialmente por conta dessas dificuldades enfrentadas. Além da desigualdade social, ainda há outros problemas a serem considerados, como a baixa escolaridade dos pais, a afetividade entre alunos e professores que acaba se perdendo e a socialização entre os alunos que deixa de existir.

Durante a observação realizamos diversas pesquisas e nos baseamos na metodologia da professora da Unidade Infantil para colocar em prática a regência. Como a educadora utilizou os recursos audiovisuais disponibilizados no *YouTube*, seguimos esse mesmo caminho, visto que, para aquele momento, era a forma mais viável, pois como nem todos tinham celular ou computador disponíveis para se conectarem pelo *Google Meet*, a alternativa seria o *WhatsApp*. E assim, criamos nossos próprios vídeos e buscamos inserir uma gamificação que se encaixava com as temáticas trabalhadas, o que nos permitiu bastante aprendizado, como a questão da edição dos conteúdos audiovisuais.

Durante as aulas, buscamos sempre unir o brincar com o aprender, utilizando jogos *online*, vídeos com danças animadas objetivando movimentar o corpo das crianças, entre outras formas, nos baseando nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, que enfatizam o uso de interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas dessa modalidade (BRASIL, 2010).

Essas discussões já haviam sido abordadas e estudadas nas disciplinas de pré-requisito voltadas para o desenvolvimento da infância e educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular também relata “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças [...]” (BRASIL, 2018, p. 33). Sendo assim, defendemos que a união do educar, o brincar e o cuidar, garante uma aprendizagem significativa para as crianças, pois elas aprendem brincando, cuidando de si, e dos outros, bem como, relacionando os conteúdos ao seu cotidiano.

Além disso, evidenciamos algumas dificuldades em relação ao contato com a família, sendo os motivos compreensíveis, já que muitos trabalhavam e tinham outras ocupações. A maioria dos pais não mantinha uma interação ativa no grupo, o que implicava também no atraso das devolutivas. Se no sistema presencial a relação família-escola era fundamental, em meio ao ensino remoto é imprescindível, pois as crianças precisam desse apoio, tornando-se dependentes, principalmente por não possuir um aparelho devido a sua faixa etária. Dessa forma, Leite e Mota esclarecem:

Considerando as informações apresentadas, podemos dizer que a relação da família com a escola impacta diretamente o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, a família precisa oferecer a base para que a escola construa um caminho de conhecimento e aprendizado de forma saudável. É necessário saber estar presente sem invadir o espaço do aluno, já que ele também deve ter sua autonomia dentro do próprio desenvolvimento. (LEITE; MOTA, 2019, p. 3).

Diante disso, pudemos perceber a importância da relação família e escola e, mesmo com esse desafio em manter contato com a família, sempre buscamos uma forma de diálogo, agradecendo a cada término da aula pelo apoio e enfatizando o quanto eles são importantes para que o processo de aprendizagem da criança aconteça de forma satisfatória.

Destacamos também algumas curiosidades que utilizamos em nossas aulas pelo grupo do *WhatsApp*, como o uso das *Stickers*, figurinhas visuais, em que interagimos através delas. Elas eram coloridas, tinham ilustrações e palavras que as crianças já conheciam, como “Nota 10”, “Parabéns”, “Que lindo”, “Continue assim”, entre outras. Além disso, por utilizarmos materiais audiovisuais, produzimos *PlayLists* no *YouTube*, pensando na organização das aulas e para os alunos e pais que não tinham como acompanhar a aula no momento. A *Playlist* deixava sequenciado todos os nossos momentos e a família poderia acompanhar na ordem cronológica com a sua criança.

Assim, descrever esses registros nos permite lembrar cada momento vivenciado nas aulas da disciplina e da regência, com novos aprendizados e amizades, revivendo as lembranças. Foi importante entendermos que não há rotina estática na educação infantil, porque as crianças interferem na dinamicidade do processo, ‘forjando’ uma prática docente voltada para o atendimento de suas curiosidades e inquietações. As perguntas inusitadas e as observações que as crianças fazem, mesmo no pouco espaço de tempo na aula virtual, provocaram atitudes dinâmicas por nossa parte e do professor.

Ademais, o estágio remoto, foi um momento único e desafiador, mas não podemos deixar de destacar os aprendizados para a nossa formação acadêmica continuada. Aprendemos observando, com erros e acertos e não desistimos de tentar. A execução do estágio em dupla foi fundamental para este momento remoto. Assim como a orientadora também foi essencial para os momentos de regência, sempre direcionando e apresentando ideias. Ao final, avaliamos que as atividades propostas no decorrer do estágio obtiveram resultados satisfatórios e grande parte dos objetivos propostos foram alcançados. Certamente, esse resultado se deu por relacionarmos a teoria com a prática, tendo como base alguns autores que enfatizam a importância da ludicidade para promover a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ter sido oferecido de forma remota, sendo algo inédito para docentes e discentes, a experiência de vivenciar a prática do Estágio Supervisionado I no Curso de Licenciatura em Pedagogia em um contexto pandêmico, possibilitou-nos experimentar os desafios e as possibilidades que esse momento exige, proporcionando novas formas de vivenciar o estágio, tanto no período da observação quanto no da regência, em que tivemos a tecnologia como a nossa principal ferramenta aliada às práticas pedagógicas. Inicialmente, tivemos inseguranças ao refletir sobre as aulas remotas, quanto às criações de vídeos, à situação dos estudantes que não tivessem acesso ao material caso não pudessem contar com a tecnologia em casa, entre outros pontos. Assim, gerou-se uma preocupação com a participação e o aprendizado dos alunos.

Compreendemos que os educadores, alunos e seus familiares, precisaram desbravar caminhos digitais até pouco tempo desconhecidos. Sendo assim, tivemos que, primeiramente, durante o período de observação, entender o funcionamento das aulas com a turma escolhida, conhecer a rotina que foi estabelecida, conhecer a realidade dos alunos e nos aproximarmos de seus familiares, para possibilitar a fase de regência supervisionada. Vale ressaltar que sempre fomos respeitando a sequência didática utilizada pela professora, as subjetividades de cada aluno, bem como o tempo da família, visto que nem todos conseguiam acompanhar simultaneamente.

Em contrapartida, apesar de todas as dificuldades e inseguranças, o estágio remoto proporcionou excelentes experiências e transformações construtivas de aprendizados, tanto para a nossa formação acadêmica, quanto para nossa condição humana. Em meio a tantos obstáculos, compreendemos que a paciência será sempre uma característica essencial na docência, pois foi preciso mantermos equilíbrio emocional nesse período atípico que estamos vivenciando, bem como por ser a nossa primeira experiência na regência e de forma remota. Com as orientações dos docentes da disciplina e da professora da UEI, garantimos aprendizados que servirão para a continuidade de nossa formação e futura atuação. Ademais, foi perceptível que os educadores precisam estar sempre em um processo de formação continuada, atualizando-se e se reinventando para superar os desafios que lhes são impostos, a fim de diversificar e tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, como também exercer a docência com excelência. Quanto a nós, seguimos a formação acadêmica continuada, visando novos aprendizados, incluindo a necessidade de continuar aprendendo a rotina dinâmica do remoto.

## REFERÊNCIAS

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Aline Fonseca, TEIXEIRA, Antônio Samuel Souza. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGEM: contribuições do estágio do graduando de administração para a formação profissional. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/193986452.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

LEITE, Maria Luiza da Silva; MOTA, Daniele Porto Bessa; SANTOS, Andreza Gabriela Dantas dos. **A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO FORMATIVA.. In: Anais do VI Simpósio de Pós-graduação em**



**Educação e V Semana de Arte - Pesquisa em educação: processos criativos em tempo de reinvenção.** Anais...Mossoró(RN) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/SIMPOSEDUCSEMANARTE/231421-A-INFLUENCIA-DAS-RELACOES-FAMILIA-ESCOLA-NO-CONTEXTO-DA-INSTITUICAO-FORMATIVA>>. Acesso em: 14/10/2021 13:22.

Lunardi, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. **Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. Educação & Realidade [online].** 2021, v. 46, n. 2 [Acessado 2 Novembro 2021], e106662. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>.

MARQUES, Circe Mara. JAHNKE, Simone Mundstock. **EDUCAÇÃO INFANTIL: projetando e registrando e ação educativa.** São Paulo: Paulinas, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010b.



---

ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil