

Org. Elaine Soeira

DESAFIOS E PERSPECTIVAS
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
DE LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS E PERSPECTIVAS E PERSPECTIVAS



**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS
CURSOS DE LICENCIATURAS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Elaine dos Reis Soeira
Organizadora

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS
CURSOS DE LICENCIATURAS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
https://www.editorabordogrena.com
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INERTANCIONAIS DE CATALOÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB5-1549

E79

O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas:
[Recurso eletrônico]: desafios e perspectivas / Organizadora
Elaine dos Reis Soeira. – Catu: Bordô-Grená, 2020.

2707kb, 255fls.il:

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web
<www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-19-2 (e-book)

1. Professores - Formação. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Licenciaturas. Título.

CDD 370.710981

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Elaine dos Reis Soeira</i>	09
É PRA COPIAR?: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE ALUNOS ACERCA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Jadson Lima J. da Silva e Lenilza Teodoro dos S. Mendes</i>	11
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO ELOS FORMATIVOS A PARTIR DO SER CRIANÇA <i>Alana Rodrigues Rigão, Fernanda Torres Andrade e Fernanda Figueira Marquazan</i>	23
GINCANA TERMODINÂMICA: CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO ENSINO MÉDIO <i>Jánaina V. Carneiro, Cleusa Maria M. Gonçalves e Jéssica Maria Batista</i>	41
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO <i>Amanda Cristine L. Marques, Letícia Luzia de O. Moura e Eraldo de S. Ferraz</i>	58
O PANORAMA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE SEUS DISCENTES <i>Letícia Fernanda C. de Oliveira e Karina Aires R. F. Couto de Moraes</i>	76
RELATOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE <i>Siomara Cristina Broch, Fernando C. Padilha e Francieli P. Gomes Padilha</i>	94
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS PERTINENTES À PRÁTICA DOCENTE DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA <i>Jamilly Souza Tenorio e Givaldo Oliveira dos Santos</i>	114
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS FORMANDO FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS <i>Marcus Vinicius Pereira das Dores</i>	123
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL) <i>Ricardo Jorge de Souza Cavalcanti</i>	133

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA <i>Elaine dos Reis Soeira</i>	146
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES <i>Maria Gorete R. Cardoso, Kelly Cristina M. Gaignoux, Sergio Wellington F. Chaves e Maria da Conceição Azevêdo</i>	160
PESQUISA E ESTÁGIO: CAMINHOS TRILHADOS NA VIVÊNCIA FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB <i>Socorro Aparecida C. Pereira e Deborah da Silva Santos</i>	180
LEITURAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS <i>Nataly Lemes Valdez e Mariangela Garcia Lunardelli</i>	200
O PROJETO CEL COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DO IEAA <i>Silvana Mota Ferreira, Laura Miranda de Castro e Claudimar Paes de Almeida</i>	219
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO MESTRE EM EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Elaine Gonçalo Bento</i>	239
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	252
SOBRE A ORGANIZADORA	259

APRESENTAÇÃO

Raras são as vezes em que escrevo sozinha e dessa vez não poderia ser diferente. Depois de tanto refletir sobre a temática desse livro e das tantas questões, problematizações, conclusões, constatações, indagações trazidas pelos autores nos textos que compõem os capítulos dessa obra, julguei conveniente convidar Fernando Pessoa, sob o pseudônimo Alberto Caeiro, para urdir comigo os fios da teia do presente texto.

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu [...]. (CAEIRO, 1993)

Decerto, a lida do ser e do tornar-se professor não inquietava a pessoa de Fernando quando da escrita desses versos, contudo, ao traduzir o sentir da sua alma, deixou-nos uma pedra no calçado, um ponto para incitar o pensar sobre o fazer docente. Esse breve recorte parece acionar as memórias das nossas andanças professorais e das quantas e tantas vezes precisamos (re)descobrir, nos (re)inventar e (re)significar a nossa identidade profissional e, conseqüentemente, a nossa prática.

A docência é uma profissão que é impressa em nós desde o nosso primeiro contato com a escola. Toda nossa vida acadêmica agrega elementos que nos fazem saber e conhecer sobre a docência, ainda que na condição de estudantes, vamos compondo uma representação sobre o que é ser docente e de como se exerce a docência. Forjado entre experiências boas e outras nem tanto, os que decidem trilhar pelos caminhos da Educação e torna-se professor ou professora, têm nitidamente delineado um perfil docente. E é, a partir dele que, num primeiro momento, seguimos para a prática.

Reproduzindo modelos, replicando práticas impregnadas nas nossas memórias oriundas das “aprendizagens docentes” vivenciadas, aos poucos, vamos percebendo que esse não é o caminho mais adequado ou suficiente. Nesses instantes de reflexão sobre a prática, individualmente ou coletivamente, somos tomados pela inspiração de Pessoa. Avançar na

direção de uma identidade e prática docente significa despir-se das aprendizagens antigas, raspar a tinta pega de empréstimo de *outrem* e deixar fluir o verdadeiro eu.

No processo de formação docente, o estágio supervisionado configura-se como um espaço privilegiado para que os “verdadeiros eus” venham à tona. O confronto de crenças e de representações, mediada pelos diálogos entre os licenciandos, os professores orientadores e os professores supervisores de estágio, a partir das experiências de regências, podem potencializar, de forma singular, a ressignificação dos modelos de docência oriundos das nossas experiências estudantis, permitindo a chegada de novas perspectivas. O que aparentemente funcionava na nossa época de estudantes, necessariamente, não se aplica aos dias atuais. Tudo é diferente: as pessoas, as mentalidades, os contextos, o tempo-espaço.

É nesse sentido que as contribuições dos autores deste livro trazem para professores formados e em formação. Destacam a importância de não apenas fazer, mas, especialmente, pensar sobre o fazer.

Desejamos que esta obra possa contribuir com o processo formativo de professoras e professores que, diuturnamente, decidam-se ao precioso ofício de formar pessoas, suscitando um movimento de desaprender para que possam reaprender a docência, quantas vezes necessário for.

Boa leitura! Boas (des)aprendizagens!

Elaine Soeira

REFERÊNCIA:

CAEIRO, A. O guardador de rebanhos. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro* 10ª ed. Lisboa: Ática, 1993.

É PRA COPIAR?: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE ALUNOS ACERCA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jadson Lima Jesus da Silva

Lenilza Teodoro dos Santos Mendes

INTRODUÇÃO

Mesmo com as orientações da BNCC, PCNs e os suportes pedagógicos disponíveis nas escolas, o ensino de Língua Portuguesa (LP) parece ainda não ser totalmente compreendido por alguns professores da área. Seja pela carga horária exaustiva, superlotação das salas de aula, falta de estrutura das escolas, dentre outros problemas, todos esses corroboram para a desvalorização do profissional e conseqüentemente a desmotivação dele. Esse emaranhado de questões afeta diretamente o modo no qual o professor de LP planeja suas aulas e apresenta a língua materna para seus alunos.

Pensando nessas questões que perpassam o ensino de português nas escolas públicas, lancemos um olhar atento à outra ponta desse barco, os alunos. Eles são tidos como parte central de uma aula, em qualquer disciplina, são a eles que é direcionado o trabalho do professor. Entretanto, de maneira errônea, nas aulas de LP os alunos são colocados como coadjuvantes, dando visibilidade às sucessivas atividades escritas às quais são submetidos. Diante de uma lousa repleta de tarefas a serem copiadas e respondidas, pairam o silêncio do professor e as faces confusas de alunos que não conseguem compreender a finalidade das atividades que a eles são propostas; ainda que pareça arcaico, esse é um retrato que ainda representa aulas de português nas escolas públicas.

Transpor da lousa para o caderno, gravar regras gramaticais, aprender a "falar corretamente", não "errar" na frente do professor e colegas, são as crenças mais comuns que alunos possuem sobre as aulas de português. Dentre as disciplinas da grade curricular, é nas aulas de LP que os alunos sentem-se mais inseguros quando ao conhecimento que possuem isto porque, a depender da concepção de língua que o professor carrega, o conhecimento de mundo do aluno não apresenta grande valia na aula, uma vez que é menosprezada em detrimento da uma língua heterogênea, culta e engessada.

A proposta deste trabalho é levantar, por meio de algumas crenças observadas durante o estágio supervisionado, discussões que aqueçam pesquisas sobre o conceito (ou falta dele) de língua que é levada para as salas de aula de escolas públicas. Problematizar o porquê que alunos não se sentem agentes ativos na construção da própria língua, ademais, refletir sobre as abordagens de ensino de LP, que insistem em manter-se solidificadas.

OS CONCEITOS DE CRENÇA

Para compreender as crenças dos alunos sobre as aulas de LP precisa-se inicialmente entender o significado primitivo do termo que aqui chamamos de conceito denotativo. Segundo o Dicionário Online de Português a palavra significa "Convicção íntima; opinião que se adota com fé e convicção; certeza.". Isto é, crença pode ser entendida como uma opinião convicta que um indivíduo possui sobre alguém ou alguma coisa.

Outro conceito para crenças está aliado ao prisma religioso, crença é a predisposição em acreditar num ser superior mesmo sem qualquer evidência científica de sua existência, não somente, é ter convicção em uma doutrina e nos ensinamentos sagrados propostos por uma corrente religiosa. Seja no culto politeísta ou monoteísta, determinada divindade(s) é colocada no centro da vida de quem nela crê, e a ela (divindade) é atribuído os anseios, realizações ou punições que venham a ter durante a vida terrena.

Deixamos de lado agora os dois conceitos apresentados acima, e foquemos no conceito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Quando transpostas para a ótica da Linguística Aplicada, o termo também ganha ramificações para outras áreas tais como, filosofia, sociologia, educação e psicologia como afirma Gusmão e Santos (2014). Desta maneira, pensar num conceito exato e fixo para o termo crença parece ainda distante. Woods (1996) faz uso da metáfora "floresta terminológica" para explicar a problemática que cerca o conceito do termo. Segundo ele, um dos motivos que leva a dificuldade de compreender as crenças está na gama de termos e concepções encontradas em cada área do conhecimento.

Wenden (1986, p. 5, citado por Barcelos, 2004) afirma que crenças são "Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem". Também Barcelos (2006, p. 18); sinaliza que as crenças são: "uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação". Por sua vez, Souza também reitera o conceito apontado:

[...] podemos afirmar que as crenças, em termos gerais, podem ser entendidas como opiniões e ideias que alunos, professores e demais envolvidos têm a respeito dos processos de ensinar e aprender línguas. Dessa maneira, as crenças de um professor, por exemplo, influenciam suas tomadas de decisão em todos os aspectos, seja na seleção de conteúdos, na elaboração de atividades ou na forma como conduz suas aulas e nas produções e comportamentos que se espera do aprendiz. (Souza, 2014, p. 77)

Silva (2005) também se aproxima das óticas de Wenden, Barcelos e Souza quando reconhece as crenças como ideias, e igualmente reforça o papel de terceiros no processo de ensino e aprendizagem de uma língua; dessa maneira, Silva compreende crenças como:

As crenças na teoria do ensino-aprendizagem de línguas são ideias que tanto os alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como coordenador,

diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases para educação, etc. - pais, entre outros) têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (Silva, 2005, p. 77)

Perina (2003, p. 10-11) por sua vez, concebe crença como "verdades pessoais, individuais, baseada nas experiências, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros". A definição proposta pela autora chama a atenção quando sinaliza que as crenças pessoais são capazes de influir nas crenças dos outros; ou seja, se pensarmos criticamente no contexto da escola, entenderemos que as crenças que estão enraizadas nos professores de português afetarão diretamente os seus alunos, os quais servirão de combustível para a manutenção de crenças já existentes.

Baseado na metáfora terminológica sinalada por Woods, deparamos com autores que fazem uso de termos diferentes. Almeida Filho (1993), por exemplo, compreende crenças como "Abordagem ou cultura de aprender", isto é, a maneira que o aluno possui de aprender e de se preparar para o uso da língua alvo. Nessa mesma lógica, Barcelos (1995) utiliza a expressão "Cultura de aprender línguas" na qual alega que os aprendizes possuem um conhecimento implícito (ou explícitos) formado por ideias, mitos, crenças e pressupostos culturais acerca de como se aprende uma língua. Já Abraham & Vann (1987) emprega a expressão "Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes" para eles essa filosofia são as crenças sobre como funciona a linguagem e de que modo ela é aprendida.

Gardner (1988, citado por Gusmão e Santos, 2014) ao utilizar a expressão "Crenças culturais" assimila crenças como as expectativas presentes na mente de professores, pais e alunos referente à aquisição de uma segunda língua. Ainda que Gardner assinala sobre a aquisição de uma "segunda língua" (como também fazem outros autores aqui citados) é importante frisar que os estudos de crenças no ensino-aprendizagem de língua se aplicam também à língua materna. Assim sendo, também

ocorrem expectativas por parte de alunos, pais e professores durante o processo de aprendizagem da LP, afinal, como traremos mais adiante, a Língua Portuguesa apresentada aos alunos na escola, soa por vezes como estrangeira para os alunos.

Como já é de conhecimento, variados são os termos e expressões utilizadas para se referir ao conceito de crenças no ensino-aprendizagem de línguas, entretanto ainda que alguns termos soem díspares, é possível enxergar diálogos entre eles, o que garante uma unidade de sentido ao conceito de crença na linguística aplicada.

A PROBLEMÁTICA QUE RONDA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DO BRASIL

Como ponto de partida para entender o problema no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, se deve atentar ao que se compreende como língua fora e dentro do ambiente escolar. Grosso modo, língua pode ser entendida como o conjunto de elementos simbólicos que utilizamos para se comunicar de modo efetivo e estabelecer relações interpessoais. Em seus estudos, Ferdinand de Saussure, teorizou língua como um sistema abstrato de signos, os quais possuem caráter social e psíquico. Para Saussure a língua se concretiza sob a perspectiva da "convenção social", ou seja, é preciso que seja estabelecido conceitos acústico-imagéticos para que haja uma compreensão unânime por parte dos falantes de dada língua.

Partindo dessa premissa é possível afirmar que a escola não tem falado a mesma língua que os seus alunos. Ocorre uma dissonância entre as partes, já que a concepção de língua que a escola apresenta nas aulas de português tem ligação direta com o ensino da gramática tradicional, como enfatiza Bezerra (2002):

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identifica as partes que compõem um todo,

com suas respectivas funções do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos da palavra).

Noam Chomsky, em teoria gerativista, postula que os seres humanos são favorecidos de uma capacidade linguística. Quando criança, o ser humano adquire sua língua materna naturalmente, aprende suas regras, sem a necessidade de ir à escola. Assim sendo, no período de infância quando a criança inicia sua vida escolar, ela já é proficiente quanto às regras da sua gramática internalizada.

No momento em que chegam ao ambiente escolar, a língua que lhe é apresentada é diferente da qual estão acostumados. Depara-se com um conjunto de regras sintáticas e morfológicas ou em alguns casos, a depender do contexto socioeconômico, os alunos facejam um vocabulário que beira ao incompreensível. Portanto, para Görski & Coelho (2009, p. 83) "não se trata, então, de ensinar a língua materna ao aluno e, sim de ensinar a ele uma determinada variedade da língua (a variedade padrão ou norma culta)".

O espaço ocupado pela norma culta na escola, em especial nas aulas de português, retrata a intenção de ascender uma norma de prestígio (a culta) e torná-la modelo a ser seguido, ao mesmo tempo em que estigmatiza variantes de menor poder. Uma vez que professor opta por perpetuar a ideia de uma língua uniforme, ele acaba por colaborar na solidificação de crenças que os alunos possuem acerca do conceito de língua e aprendizado dela; não somente, o professor de português exclui as identidades dos alunos, quando nega as variantes linguísticas utilizadas por eles.

Não que a escola não deva ensinar a norma culta, é preciso sim que o alunado torne-se proficiente na própria "língua" (caso o conceito de língua proposto abarque todas as variantes linguística), que sejam capazes de transitar entres diferentes contextos linguísticos com certa facilidade. A gramática tradicional presente na escola deve ser uma ferramenta auxiliadora no processo de proficiência do aluno; não deve ela ser o centro das aulas de LP, afinal, os professores de português lidam com língua, instrumento que não se reduz às regras gramaticais.

Quando a escola insiste em pensar a língua como um conjunto de regras gramaticalmente estabelecidas, imutáveis e homogêneas, ela vai de encontro com a realidade, desconsidera o uso prático da língua materna por parte dos alunos. Bagno (2007) destaca a heterogeneidade social atrelada à heterogeneidade linguística; segundo ele, já que o Brasil é um país de uma vasta pluralidade socioeconômica, por qual motivo ainda se insiste em pensar uma Língua Portuguesa, uniforme, alheia a esse contexto?

Pessoas de ambos os sexos, das mais diferentes faixas etárias, de múltiplas origens étnicas, de todas as classes sociais, de todos os graus de escolaridade, das mais diferentes profissões, das mais diferentes religiões, de diversas orientações sexuais, de diferentes opiniões política, vestidas de todos os modos possíveis etc. Como seria possível imaginar que toda essa gente, tão diversificada em tudo o mais, tivesse que falar sua língua sempre da mesma forma? (p. 38)

Um caminho proveitoso a ser seguido pelo professor nas aulas de português é aproximar os alunos com a temática da variação linguística. Atentá-los quando a necessidade de compreender e respeitar às diferentes formas de se utilizar a mesma língua. Mostrar a eles que uma língua se constrói por mérito dos falantes, sendo eles falantes da Língua Portuguesa, são, portanto, agentes ativos na construção da própria língua.

É impossível que se pense língua sem a sociedade, como ressalta Silva & Souza (2007, p. 284) "a relação entre língua e sociedade é umbilical". Quando a escola pensa em língua como um conjunto de regras, ela estabelece um valor puramente linguístico e exclui os valores socioeconômicos que compõem as línguas. Enxergar os alunos sem englobar o cenário social no qual estão inseridos, é uma falha do professor de LP, o que acarreta incompreensão e desvalorização das variantes usadas pelos alunos.

METODOLOGIA

Este trabalho é fruto da experiência no estágio supervisionado em Língua Portuguesa. No período de abril a junho de 2019 acompanhamos uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, passando pelas etapas de observação, coparticipação e regência em sala de aula. Após o período de observação, o plano de ensino/intervenção foi construído com apoio das professoras orientadora e regente. A proposta de ensino levada para a turma girou em torno da(s) concepção(ões) de língua que os alunos possuem dentro e fora do ambiente escolar.

Quanto as atividades propostas aos alunos, estas caminharam juntamente com o currículo proposto pela escola. Portanto, assuntos como: produção de narrativas, substantivo, adjetivos, dígrafos, locuções adjetivas etc. foram alguns dos assuntos abordados com apoio do livro didático. Concomitantemente, a temática da variação linguística foi trabalhada por meio de rodas de conversa que ocorreram por meio de leitura e produção de textos regionais, com intuito de evidenciar as marcas de oralidade dos grupos em que estão inseridos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No período de observação e coparticipação reparei por diversas vezes as insatisfações dos alunos para com as aulas de português. Diante disso, passei a me questionar como seria possível uma aula de língua ser “chata” (termo comumente mencionado por eles). Voltei meu olhar a experiência que tive enquanto aprendia inglês; tudo me fascinava, entretanto, aquele fascínio que eu tinha não se fazia presente nas aulas de português que observei no estágio. Ora, inglês e português não são línguas? O que faz de uma atraente e da outra não?

Quando dei início ao período de regência, defrontei as crenças dos alunos de maneira mais próxima. Compreendi que muitos alunos consideravam as aulas de português “chatas”, pois os assuntos gramaticais são de difícil compreensão, tal atitude corroborava para a manutenção da

crença e do mito já sinalizado por Marcos Bagno¹: “O Português é muito difícil”.

Tendo identificada uma das principais crenças da turma, compreendi que o problema não está na aula de português, e sim na maneira como a Língua Portuguesa é compreendida dentro da escola. Do período em que eu fui aluno na antiga quinta série, até o período em que me tornei professor do sexto ano, percebi que o cenário ultrapassado do ensino de LP ainda possui traços firmemente enraizados, que aos poucos tenta se adaptar ao novo contexto do ensino de línguas.

Penso que a “chatice” das aulas de português mencionada por meus alunos, era reflexo do conjunto de crenças que construíram ao longo do histórico escolar. A disciplina “Língua Portuguesa” com frequência se mostra engessada e presa aos aspectos gramaticais, indo de encontro ao que de fato é língua: um produto coletivo e fluido. O fascínio das aulas de inglês não aparece nas aulas de português justamente porque nossa língua materna não é compreendida como língua, e sim como disciplina curricular.

Nas aulas em que abordei a temática da variação linguística (sem mencionar o termo), percebi maior empolgação da turma, já que aos poucos puderam perceber que a ideia de “erro na fala” pode ser vista sob um prisma livre de julgamentos. Penso que para alguns alunos a temática trouxe um certo alívio, já que, muitos estudantes da turma sentiam-se inibidos a participar das aulas por medo de cometer desvios gramaticais na frente dos colegas.

Pensar em como as crenças dos alunos afetava na aprendizagem da LP, me levou a pensar nas minhas próprias crenças como ex-aluno da educação básica e atual professor. Eu também já achei português difícil, até o momento que desvinculei a noção de língua centrada na gramática. Ouvi também a crença do “bom professor de português” que só recebe este

¹ Livro: Preconceito Linguístico: o que é, como se faz (1999).

adjetivo quando domina todas as regras gramaticais e dificilmente as erra. Aquilo pareceu meio absurdo para mim, mas olha eu sendo fígado por uma lembrança... Também já pensei daquela mesma forma quando ocupava as cadeiras da sala de aula.

Mesmo com todo esforço e as mudanças que fiz no decorrer dos meses que fui professor da turma, observei que as crenças do “Português é difícil” “Bom professor” “aulas que só escreve” ainda persistiam, e creio que independentemente das mudanças que eu fizesse alguns alunos ainda iriam continuar a reproduzir tais ideias, afinal, crenças enraizadas demandam tempo para serem desconstruídas/substituídas.

Encontrei o estágio supervisionado bastante satisfeito com os resultados obtidos. De algum modo ajudei na desconstrução de algumas crenças que impedia uma boa aproximação dos alunos com as aulas de Português, automaticamente, com a LP. Ademais, nessa experiência também desconstruí crenças e fui preenchido por outras, que a meu ver, têm gerado bons frutos no meu fazer profissional. Sou ciente que auxiliiei boa parte dos alunos ao trazer possibilidades de ver a Língua Portuguesa sobre novos prismas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse relato foi suscitar reflexões, por meio de crenças observadas no estágio supervisionado, sobre como os alunos enxergam as aulas de Língua Portuguesa, mais ainda, como concebem-na como língua. Partindo do princípio que as crenças influenciam diretamente no modo como aprendem e enxergam a língua materna, observamos que a noção de “difícil” começa a ruir quando os alunos são expostos a uma concepção de língua em que são incorporados e conscientizados sobre seu papel ativo na construção da própria língua. Se lançado um olhar aprofundado sobre alunos e suas crenças, a escola dará passos importantes rumo à criação de abordagens e métodos mais eficazes de ensino de língua materna. Mais do que nunca, creio que é preciso que se rompa com o sistema obsoleto que reduz o conceito de língua à gramática tradicional, do contrário,

continuaremos a fomentar crenças que corroboram com a ineficiência do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G. e VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, P. 85-102, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. "A operação global de ensino de línguas". In: *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BAGNO, M. Mas o que é mesmo variação linguística? In: BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola editorial, 2007, p.34-57.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). IEL/UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.37-46
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 26-36.
- GUSMÃO, G. V. SANTOS, L. I. S. Concisa revisão do conceito de crença sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, vol. 07 n. 02, p. 94-108, Dezembro de 2014.
- WOODS, D. Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies. [On-line] Available at <http://language.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/woods.html>, 1997.

GÖRSKI, E. M. e COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Revista de Programa de Pós-Graduação em linguística (PPGLg)*. Vol. 10 n.01, p. 73-91, Florianópolis, Janeiro de 2009.

PERINA, A. A. As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, K. A. "Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos". SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos e Linguagem* – volume II, Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVA, P. C. G. e SOUZA, A. P. Língua e sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*. Vol. 10 n.3, p. 260-285, São Luís, Setembro de 2017.

SOUZA, F. M. O cinema como mediador na (re) construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial. Tese (Doutorado em educação: cultura, organização e educação). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO ELOS FORMATIVOS A PARTIR DO SER CRIANÇA

Alana Rodrigues Rigão

Fernanda Torres Andrade

Fernanda Figueira Marquezan

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura apresentam uma carga horária, no seu currículo, destinada aos Estágios Curriculares Supervisionados, em que os acadêmicos se inserem nos diferentes campos de atuação da sua profissão e articulam saberes teóricos e práticos, para construir um projeto didático-pedagógico atrelado às necessidades locais. Essa vivência é exímia e parte constitutiva na formação inicial da identidade profissional desses sujeitos. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 1996), que normatizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, em seu Art. 7º, a carga horária mínima do curso de Pedagogia é de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, as quais são diluídas 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso.

Assegurado dessa forma, o estágio se torna um componente obrigatório, que visa aprimorar e potencializar a formação inicial e também contribuir para a sociedade e comunidade escolar, que se beneficiará com as novas perspectivas advindas da universidade.

A aproximação universidade-escola é um dos pontos mais importantes e positivos que os Estágios Supervisionados proporcionam, uma vez que esse contato gera um aprendizado em via de mão de dupla, recíproco, entre o acadêmico e a comunidade. Por meio de metodologias diferenciadas, os acadêmicos se integram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil e em outros setores educacionais, nesse caso, da licenciatura em Pedagogia, com o intuito de realizar, nessa relação dialética, experiências significativas para os sujeitos envolvidos nesse processo (estagiários, professoras regentes, crianças, gestão escolar).

Diante desse panorama, o artigo tem, como objetivo, descrever e analisar uma experiência formativa de Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais, no âmbito do curso de Pedagogia, da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS. O estágio foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona urbana, região oeste do município de Santa Maria - RS.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com a normatização da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), novas exigências foram postas em voga para se repensar o currículo das escolas de Educação Básica brasileiras. Esse documento, de caráter normativo, serve para orientar o aprendizado das crianças e dos estudantes durante os anos de escolarização, com o compromisso de garantir uma educação integral, apoiada na equidade e na igualdade, com vistas ao ingresso e à permanência na escola de Educação Básica.

A etapa do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) está organizada em cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas são abordadas de acordo com a especificidade de cada segmento da etapa- Anos Iniciais (1º a 5º ano) e Anos Finais (6º a 9º ano), com a complexidade exigida em cada momento da escolarização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatiza-se o processo de alfabetização, que é consolidado e ampliado nos anos posteriores, a fim de inserir o sujeito em formação, ou seja, a criança, na dinâmica das relações sociais. Dessa forma, o processo de alfabetização acontece baseado em práticas de letramento. A partir disso, a criança nota, por meio de práticas alfabetizadoras contextualizadas, os usos e as funções da linguagem escrita na sociedade. Nesse sentido, é importante que o professor atente para as novas demandas curriculares, com o propósito de elaborar um planejamento que contemple as necessidades do contexto em que a criança está inserida.

Tendo conhecimento da importância do planejamento e do ensino contextualizado, o projeto de estágio desenvolvido, aqui apresentado, guiou-se com base em três principais Temas Contemporâneos Transversais (TCT), quais sejam: Cidadania e Civismo, Meio Ambiente e Multiculturalismo. Os TCT “[...] buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2019). Isso se traduz em apresentar aquilo que é vivenciado diariamente na sociedade, de modo a se superar uma visão de ensino abstrata, descontextualizada e fragmentada.

Nessa perspectiva, o campo de estágio foi uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública no interior da Região Central do Rio Grande do Sul. O estágio Docência nos Anos Iniciais propõe a inserção dos acadêmicos na Educação Básica para vivenciarem a docência, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas a fim de contribuir para o contexto de suas atuações.

A Instituição está situada em uma comunidade de classe média-baixa e atende 108 crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui espaço físico restrito, com poucos recursos e salas multifuncionais, não comportando biblioteca e sala de informática. A participação da comunidade, nas atividades escolares, é muito ativa, formando uma relação dialética com a realidade dos alunos.

Diante do conhecimento da realidade escolar, as estagiárias se inseriram na turma e realizaram uma semana de observação e de monitoria para conhecê-la, bem como a fim de diagnosticar as necessidades dela. Nesse período, aplicaram-se as testagens de escrita para se verificar o nível de alfabetização em que as crianças se encontravam (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Além disso, como meio diagnóstico, esse momento de observação também foi importante para verificar o perfil da turma em termos de relações interpessoais, bem como no que se refere ao desempenho dos alunos frente às tarefas solicitadas pela professora regente. Dessa forma, o primeiro contato com a turma serviu de subsídio para delinear a proposta do projeto de estágio.

A partir do olhar sistemático sob o contexto de atuação, surgiu o projeto de estágio intitulado: *O lugar da criança no mundo: um olhar infantil para o bairro*. A estrutura do projeto está sistematizada na Figura 1, na forma de uma rede temática.

Figura 1: Rede temática



O eixo principal se deteve na *criança no mundo*, uma vez que se sentiu a necessidade de abordar o papel do *ser criança* no exercício da cidadania. Desse tema principal desmembraram-se os seguintes subtemas: *criança e cidadania*, que teve como intuito trabalhar o ser criança, seus direitos e deveres como cidadãos e as brincadeiras como objeto de estudo;

estudo do lugar, em que abordamos o ser criança no lugar onde se reside, com foco nos bairros e, por último, a *consciência ambiental*, em que se manteve o bairro como pano de fundo, mas com olhar para os impactos ambientais causados pelos moradores dele.

A experiência relatada se configura como sendo transdisciplinar, pois agrega diferentes componentes curriculares, integrando mais de um TCT. É importante que os conceitos, conteúdos e metodologias de ensino estejam em consonância para dar conta da *práxis pedagógica*¹ em uma perspectiva holística, ou seja, que contemple a criança na sua integralidade (cognitiva, afetiva, motoras) e dê condições ao desenvolvimento do potencial criativo do ser humano.

A partir dessa contextualização acerca do projeto de estágio, cabe ressaltar que o Estágio Curricular Supervisionado se caracteriza por ser “[...] um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6). Assim, ele compreende muito além de uma aplicação prática, engloba saberes em construção, os quais são lapidados durante a trajetória acadêmica inicial. A dinâmica do estágio implica uma construção e uma reconstrução constantes de concepções e de metodologias, já que se trabalha a partir de uma perspectiva de espaço e de tempo, que demandam pensamento crítico-reflexivo do professor em formação.

Durante a licenciatura é comum os futuros professores se depararem com a proposição do estágio como sendo a parte “prática” do curso, como um espaço de “aplicação da teoria” das diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo, assim, uma concepção fragmentada e dissociada entre teoria e prática. Nesse sentido, “[...] é necessário superar a dualidade como teoria e

¹ Corrobora-se com Correa e Bonfim (2008, p. 56) que afirmam que o ato pedagógico compreende a *práxis* em uma relação em que “[...] teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade [...]”.

prática e não teoria ou prática. Mais do que transpor conhecimentos adquiridos, o futuro professor, no estágio, é inserido na realidade social para efetivar a práxis pedagógica” (RIGÃO; MARQUEZAN, 2019, p. 123). Contudo, muitas vezes, o estagiário, ao se inserir na realidade social educacional, nota que a aplicação de habilidades e técnicas não são suficientes para atender ao contexto e a todos os envolvidos na sua integralidade. Nesse momento, é importante a reflexão e autorreflexão sobre o momento formativo que está sendo vivenciado, com o intuito de gerar significado e produzir novas significações à ação pedagógica. A respeito disso, Dalla Corte (2010, p. 132-133) afirma que

É importante que as atividades realizadas lá sejam consideradas como pilares de reflexão e crítica, como recursos problematizadores *in lócus* pelo currículo do curso de formação de professores. É pela inserção dentro de um espaço e tempo institucional, voltada para a prática profissional, que são privilegiados momentos de análise contextualizada ancorada em referenciais teóricos e alavancada a produção própria do futuro professor. Daí decorre a expressão ‘estágio como espaço de formação’

O estágio, enquanto espaço de formação, permite a construção da identidade profissional de um professor reflexivo, o qual poderá vislumbrar, em sala de aula e na escola, momentos desafiadores, momentos que possam passar a ser oportunidades para o professor em formação aprender, articular e mobilizar saberes teórico-práticos, adotando a habilidade de repensar, transformar e de reconstruir novas ações pedagógicas. Esse aprendizado, por sua vez, dar-se-á em via de mão dupla, pois, conforme afirma Freire (2015), aprendemos ao ensinar e ensinamos ao aprender, na interrelação entre professor e aluno.

METODOLOGIA

O estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que apresenta fatos para serem discutidos e problematizados quanto às suas

potencialidades e às fragilidades no âmbito acadêmico e social. Portanto, trabalha-se com dados não quantificáveis, mas sim subjetivos. Stake (2011) destaca que a pesquisa qualitativa é marcada pela integridade do seu pensamento, o qual é caracterizado por ser interpretativo, experiencial, situacional e humanístico. Esse entendimento é baseado em um dos principais pressupostos da pesquisa qualitativa, que é a interpretação.

Ao trabalhar com o significado e com a compressão dos fenômenos, é possível estabelecer um diálogo entre as multiplicidades de enfoques que um determinado fato possui. Em função disso, situa-se dentro de uma abordagem fenomenológica. A pesquisa qualitativa prioriza o processo e a forma pela qual as pessoas explicam suas vidas, suas experiências e como estruturam seu mundo, isto é, o significado (KNECHTEL, 2014).

Apoiado na abordagem qualitativa, o método é o autobiográfico, uma vez que o estudo que se apresenta é constituído de narrativas que desvelam uma experiência formativa vivenciada pelas estagiárias, autoras do estudo. Abrahão (2009) explica que “[...] a narrativa (auto) biográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o (os) acontecimento (s) narrado (s)” (p. 14). Desse modo, por meio da autobiografia, pretende-se expor acontecimentos para provocar a reflexão a respeito de novas perspectivas do segmento discutido.

Quando se narra uma história de vida, são expostos sentimentos, valores, crenças, culturas, que traduzem e circundam os momentos vivenciados. Josso (2007), em seu estudo sobre “*a transformação de si a partir da narração de histórias de vida*”, aborda o sentido de identidade evolutiva, a qual é construída nas interfaces dessas vivências, por intermédio da autorreflexão. A autora explicita que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p. 419)

Ao relatar um momento da história de vida, pode-se construir elos entre os saberes - disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014) - dos professores em formação, que se concretizam e ganham significado no ato de reflexão sobre cada eixo desses saberes diluídos nas vivências. Por essa razão, considera-se importante a pesquisa delineada nos pressupostos autobiográficos, em função de ajudar a colocar em pauta experiências carregadas de subjetividades e de peculiaridades, as quais contribuem para a promoção e à discussão do conhecimento científico.

O LUGAR DA CRIANÇA NO MUNDO: UM OLHAR INFANTIL PARA O BAIRRO

Cada subtema apresentado na Rede Temática: *Criança e Cidadania; Estudo do Lugar, e Consciência Ambiental*, foi abordado de forma integrada e linear, sempre tendo atenção às diversidades no andamento do planejamento, que é flexível e aberto. Dessa forma, as estagiárias, antes de iniciarem as atividades relativas à temática, estabeleceram uma espécie “de acordo” com a turma, firmando um compromisso com a aprendizagem entre as crianças e as estagiárias. Isso se deu ao apresentarem os *mapas orientadores*, denominados pelas acadêmicas, por serem considerados uma estratégia de organização do dia.

Essa estratégia foi inspirada em um vídeo disponível na plataforma do *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM&t=146s>), no canal Escola da Alvorada, que apresenta um trabalho de alfabetização e de letramento com a pedagoga Magda Soares, formada em Letras, doutora e livre-docente em educação. Ao início de cada aula, apresentava-se uma folha A3 com a data do dia e com várias imagens, as quais ilustravam o que aconteceria na aula. A partir disso, iniciava a contextualização do tema, com o conhecimento prévio das crianças, que era compartilhado nesse momento.

Essa experiência dos mapas orientadores contribuiu para o estabelecimento de uma estrutura organizacional da turma e à formação da

consciência das crianças em relação às temáticas ao conteúdo e às atividades que seriam aprendidas. Esse instrumento foi importante, pois se observou, durante o período de monitoria, que as crianças se sentiam perdidas no decorrer das aulas. Ser claro com o aluno e deixar transparecer os critérios de uma determinada sequência didática é imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem, sendo um dever do professor enquanto mediador desse processo.

Aliado à estratégia dos mapas orientadores, ao final de todas as aulas, cada criança recebia uma folha com o intuito de promover o *feedback* das propostas trabalhadas no dia. Nela, as crianças faziam considerações sobre seu desempenho, sua participação durante as atividades e acerca da relevância das atividades desenvolvidas (se gostaram delas ou não). Isso serviu de subsídio para o processo avaliativo, permeado pela *heteroavaliação*, em que se coletam evidências do processo de formação; pela *autoavaliação*, momento em que o aprendiz olha para seu desempenho, podendo destacar seus sucessos e fracassos; pela *coavaliação ou avaliação por pares* que olham para um mesmo fenômeno, qualificando-o com suas colocações (PÉREZ, 2018). Assim, as narrativas das crianças permitiram que as acadêmicas avaliassem o planejamento a partir das considerações de toda a turma, o que conduziu a um processo de (auto) reflexão sobre as práticas desenvolvidas e acerca da aprendizagem que envolve o ser professor.

Seguem, como exemplos, as narrativas dos *feedbacks*, os excertos abaixo:

Aluno 1: “ Eu gostei de tudo, mas não gostei dos gráficos”.

Aluno 2: “ Eu gostei de ir brincar no pátio e das figuras geométricas”

Aluno 3: “Eu gostei da história, não gostei de escrever sobre os bairros e queria que repetissem o jogo dos balões (ditado estourado)”.

A partir dos retornos, as estagiárias puderam realizar a reflexividade sobre as práticas pedagógicas, o que permitiu que pudessem reconstruí-las e

transformá-las para dar conta dos desafios da docência, que são recorrentes no período de estágio. Nesse sentido, Pérez Gómez (1992) define reflexividade como:

[...] a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (p. 29)

O pensamento desse autor traduz a importância de se pensar sobre a prática, com o propósito de que se consiga realizar uma aprendizagem, durante a docência, que seja pautada de novos significados, saberes, e que também possa enriquecer o modo de se elaborar o planejamento das aulas e de se desempenhar ações didático-pedagógicas, as quais devem modificar a maneira de ensinar do professor e de aprender das crianças.

Em relação ao primeiro subtema - *Criança e cidadania*, a introdução foi permeada por indagações acerca do conhecimento prévio das crianças a respeito da temática, isto é, sobre o que seria cidadania e o que significaria ser cidadão. A partir das considerações, foram abordados os direitos e deveres da criança e do adolescente, com auxílio de recurso tecnológico (vídeo). Logo após a apreciação do vídeo e diálogo com o grupo acerca do conteúdo, os alunos sistematizaram o conhecimento em cartazes, que foram elaborados em grupos e expostos à comunidade escolar.

Na sequência das atividades, as brincadeiras antigas e atuais foram exploradas, uma vez que brincar é direito da criança. Para tanto, as crianças realizaram uma pesquisa de campo junto à comunidade, tendo, como objetivo, conhecer as brincadeiras que faziam parte do cotidiano de seus familiares e de seus vizinhos durante suas infâncias. Após a socialização e a discussão em grupo, sobre os dados da pesquisa realizada, as informações foram sistematizadas por meio de gráficos de barras. Essa atividade integrou diferentes componentes curriculares (matemática, português,

geografia, história) e colocou em voga o protagonismo infantil em buscar e analisar os dados que foram conteúdo da pesquisa.

Demo (2001, p. 16) defende que a “[...] pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. Segundo o autor, pesquisa não é só busca de conhecimento, nem pode ser um ato isolado, mas é, igualmente, uma atitude política e processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem.

Com isso, é responsabilidade da escola, em parceria com a comunidade e com os professores, desenvolver um trabalho em que os alunos consigam cultivar e estimular a capacidade de se questionar, investigar, indagar e, desse modo, possibilitar um processo de gerenciamento das próprias ideias sobre o que é vivenciado, abordado em sala de aula. Assim, a pesquisa configura-se como uma grande aliada para potencializar os sentimentos que despertam a curiosidade, a atenção e a observação, podendo ajudar a florescer pequenos cientistas.

O segundo e o terceiro subtemas foram trabalhados de maneira integrada, uma vez que a consciência ambiental reflete o estudo do lugar. O “Estudo do Lugar” passou a ter, como introdução os conceitos de mapa, espaço e bairro, com o objetivo de estabelecer um conhecimento prévio do que os novos eixos viriam apresentar. Para as propostas pedagógicas desse eixo, empregou-se muito a pesquisa, colocando as crianças como sujeitos ativos e autônomos do processo de aprendizagem. A fim de potencializar essa proposta, certos recursos foram utilizados, como mapas físicos, aplicativo do *Google Maps* e globo terrestre, com o intuito de que as crianças pudessem localizar o país, o estado, a cidade e o bairro onde moravam.

Nessa direção, foram realizadas atividades como um quiz, um jogo de perguntas e de respostas, em que se formaram duas equipes. O principal objetivo dessa atividade era acertar o maior número de perguntas sobre o conceito de bairro e tipos de bairro (industrial, residencial e comercial). Partindo dessa linha de raciocínio, foi proposta, como tarefa, uma pesquisa na comunidade, com moradores com a faixa etária acima de 30 anos. Nela,

havia alguns questionamentos, tais como: “Destaque um aspecto positivo e negativo presente no bairro. Como era o bairro antigamente? E o que mudou?”. As respostas da pesquisa foram apresentadas pelas crianças e discutidas em grupo com a finalidade de saber como era o bairro antigamente e o que as pessoas costumavam fazer.

O resultado do questionário realizado pelas crianças culminou na proposta pedagógica de construir um livro a respeito dos bairros pesquisados pela turma, dividido em três capítulos, a saber: *Tipos e Formas de Moradias; Comunidade dos Bairros e Relação com o Meio Ambiente; Formas de Lazer dos Bairros*. Para dar início à construção do livro da turma, as crianças tiveram o contato prévio com diferentes tipos de livros (infantis, científicos). Nesse momento puderam manuseá-los para compreenderem como se dava suas organizações, como eram suas estruturas. As fotos da Figura 2 ilustram algumas atividades realizadas.

Figura 2: Contato com cartografia e livros



Fonte: registro das autoras

Ao abordar as noções de lugar, do meio em que se vive, Pontuschka (2004, p. 267) defende que “o estudo do meio é um caminho político que estabelece uma relação viva e dinâmica entre escola, a especificidade de seu trabalho e a sociedade, com base nos relacionamentos e nas condições de vida e trabalho” Nesse sentido, quando são abordadas atividades

relacionadas a lugar, está se resgatando o sentido de pertencimento e de identidade social e cultural, bem como outros conceitos que são importantes para o desenvolvimento espacial e temporal da criança, a exemplo de paisagem, território, espaço, tempo, cidadania.

Mendes et al. (2017, p. 155) também ressalta potencialidades de explorar o lugar em que se vive, em sala de aula, afirmando que “[...] estudar o lugar é compreender as implicações sociais, culturais e econômicas de um determinado grupo, é conhecer a si mesmo e as relações espaciais até então estabelecidas pelos sujeitos”. É descobrir o papel de cada indivíduo enquanto cidadão no meio em que ele habita.

A proposta da construção do livro permitiu o desenvolvimento da autonomia, da pesquisa, do trabalho em grupo, da dicção, da leitura, da escrita, e, sobretudo, evidenciou o sentido de pertencimento, da compreensão do papel de cada estudante enquanto cidadão de seu bairro, de seu lugar. Para ressaltar ainda mais o sentido de pertencimento e a importância do cuidado e da preservação da natureza, em outro momento, foi realizada uma saída de campo.

A turma se propôs a realizar a missão de recolher o lixo da rua da escola. Nesse intuito, elas se tornaram os “heróis do lixo”. Foram recolhidos quatro sacos de lixos com os devidos cuidados, os quais foram separados pelas crianças nas lixeiras recicláveis, produzidas anteriormente, e deixadas na escola, pois não havia coleta seletiva no local. Nesse sentido, Viana et al. (2019) destaca, em seus estudos, que é muito importante que se inicie, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino da educação ambiental, já que é nesse momento que começa a formação da personalidade e da cidadania. A seguir, apresenta-se, na Figura 3, o registro dessa atividade.

Figura 3: Heróis do lixo

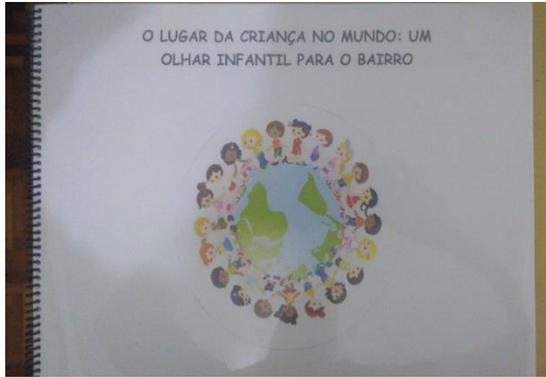


Fonte: registro das autoras

É preciso ressaltar que a cada aula era feita a apresentação dos mapas orientadores, que continham imagens de como seria a aula do dia e, ao final, as crianças produziam um *feedback* da aula, destacando os aspectos positivos e negativos da proposta diária. Esses materiais resultaram em um portfólio com a organização de todas as aulas, com os *feedbacks* das crianças e com um grande mapa orientador que foi inserido na última folha do portfólio. O referido mapa foi construído pelas crianças e nele há imagens que representam cada dia trabalhado no período do estágio, tendo o intuito de delinear todas as aulas e de criar um mapa conceitual próprio da turma.

Portanto, esse portfólio representa um compilado de produção de conhecimento advindo de uma parceria entre estagiárias e crianças, visto que ambos estavam inseridos em uma relação dialética de aprendizado. Além disso, configura-se como um instrumento de autoavaliação do professor, pois concentra todo um trabalho, o qual pode servir de alento para futuras propostas pedagógicas. A seguir, na Figura 4 é apresentado o registro do portfólio:

Figura 4: Portfólio do projeto de estágio



Fonte: registro das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa de estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitiu promover a transposição didática, evidenciando a importância de um planejamento de ensino contextualizado. A inserção no campo de atuação profissional, a escola, proporcionou às estagiárias – professoras em formação, uma dimensão do que é a prática docente ao se estar realizando o ofício de ser professor. Desse modo, foi uma experiência que agregou na construção da aprendizagem do ser e do estar docente.

O estágio como um campo do conhecimento produz saberes essenciais à construção da identidade docente. Inserido em um espaço/tempo que reflete a realidade, o acadêmico consegue olhar para esse contexto de um modo amplo a fim de que possa traçar caminhos e objetivos que contribuirão para uma determinada situação. Logo, esse período inclui a tomada de decisões em que o protagonismo do futuro professor avulta-se e transparece no decorrer de suas ações. Assim, é construído o perfil que o educador em formação adotará quando estiver exercendo suas atividades profissionais.

Diante disso, ressalta-se a importância de se repensar o estágio enquanto disciplina do currículo dos cursos de formação para profissionais da educação, pois ainda há uma visão fragmentada em relação às disciplinas metodológicas e de fundamentos em detrimento do estágio curricular. Isso se justifica pelo fato de que todo o conhecimento construído, no processo de formação, permite que o sujeito se forme um professor crítico, reflexivo, à medida que pode vivenciar os desafios da prática docente no decurso de sua formação inicial. Assim, torna-se um processo integrado, construído ao se experienciarem os diferentes saberes, que são mobilizados no decorrer dos momentos formativos, à constituição de um profissional crítico e (auto) reflexivo.

Ainda, a proposta desenvolvida colocou em evidência a importância da participação das crianças no processo de avaliação. Em função disso, a metodologia dos bilhetes avaliativos (*feedbacks*) se tornou um instrumento fundamental na execução de um planejamento reflexivo. Nesse sentido, os mapas orientadores também se configuraram como uma estratégia de organização diária, que ajudaram a instigar os conhecimentos prévios dos alunos. Esses materiais serviram de base para a construção de aulas baseadas no olhar horizontal (estagiárias e crianças) e, ao mesmo tempo, transversal, já que as atividades foram pensadas de maneira integradas aos temas contemporâneos transversais.

Nessa perspectiva, foi permitido que se ressaltassem os pontos positivos das experiências vividas no campo de estágio, os quais contribuíram para formação acadêmica das estagiárias, devido às propostas pedagógicas em que puderam apresentar noções das relações entre a teoria e prática. Isso colaborou para perceberem a importância da serem docentes reflexivas sobre as ações tomadas na hora de planejar as atividades diárias.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M.B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: *Actualidades Pedagógicas*. Colombia n. 54, p. 13-28, 2009. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/1/>. Acesso em: 19 nov 2019.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CORREA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de paulo freire: um estudo dos estádios da consciência. *Trilhas filosóficas*, Rio Grande do Norte, v.1, n. 1, p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/15/15>. Acesso em: 04 jun. 2020.

DALLA CORTE, M. G. *O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo*. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre -RS, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

KNECHTEL, M.R. do. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MENDES, R.A; SOUSA, E.S; PEREIRA, A.J. A importância da categoria lugar no ensino de geografia: um estudo de caso na escola estadual modelo em Araguaína. *Revista Tocantinense de Geografia*, Araguaína, v. 6, n. 11, set./dez. de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/joao/Downloads/3715-Texto%20do%20artigo-21684-1-10-20171218.pdf>. Acesso em: 23 nov 2019.

PÉREZ, L.Z. A formação por projetos e a avaliação da aprendizagem. *B. Téc. Senac*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, set./dez. p. 1-11 2018. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/717/595>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L.; Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006 . Disponível em: [file:///C:/Users/Deltasul/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Deltasul/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722%20(2).pdf). Acesso em: 03 jun. 2020.

PONTUSCHKA, N. N. *O ensino de geografia no século XXI*. São Paulo: Papirus, 2004.

RIGÃO, A. R.; MARQUEZAN, F. F. Práticas educacionais na educação infantil: um relato de experiência. *Pedagog. Foco*, Iturama (MG), v. 14, n. 12, p. 120-134, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF>. Acesso em: 03 jun. 2020.

STAKE, R. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, Porto Alegre-RS, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANA, E. C. da S. et al. A Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental. *Rev. Mult. Psic*, Pernambuco, v. 13, n. 44, p. 620-634, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Deltasul/Downloads/1646-6154->> Acesso em: 15 nov. 2019.

GINCANA TERMODINÂMICA: CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO ENSINO MÉDIO

Jánaina Viario Carneiro

Cleusa Maria Mancilia Gonçalves

Jéssica Maria Batista

INTRODUÇÃO

O Ensino interligado à ludicidade pode contribuir para a aprendizagem, atuando de maneira criativa e prazerosa. A Física no Ensino Médio, por sua vez, é a disciplina em que os alunos demonstram maior dificuldade e desinteresse, ligado mais especificamente aos cálculos que a disciplina propõe. Por se tratar da área da Ciências da Natureza que explica fenômenos que ocorrem no cotidiano, o que poderia ser um agente facilitador, muitas vezes remete aos alunos dificuldade de compreensão, o que requer maior dedicação por parte dos professores, para que os alunos se detenham e se interessem pela mesma.

Para que o ensino de Física se torne mais atraente é necessário utilizar novas abordagens em sala de aula, como por exemplo a ludicidade, que pode despertar o interesse do aluno por um determinado assunto\conteúdo que possa contribuir de alguma maneira para o ensino e a aprendizagem. Campos et al., (2014) garante que a utilização do lúdico “potencializa as diversas linguagens ao afirmar sua eficiência desenvolvendo formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular problemas e decifrar metáforas.” Dessa forma, a utilização do lúdico no âmbito escolar intensifica as aulas, tornando-as mais dinâmicas.

É comum também o professor enfrentar dificuldades na maneira de ensinar em sala de aula. Pensando nisso, optou-se, durante a realização do estágio obrigatório do curso de Ciências da Natureza Licenciatura

(regência), por aulas mais dinâmicas e a utilização do lúdico a partir de abordagens diferenciadas e materiais de fácil acesso.

No Ensino de Física durante a regência do estágio, em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, foram abordados os conceitos de Termodinâmica. Halliday (2010, p. 184) diz que “Um dos principais ramos da Física é a Termodinâmica, o estudo das leis que regem a relação entre calor e outras formas de energia”. Estes conceitos têm ênfase no estudo dos gases e por se tratar de conceitos sobre moléculas pode ser de difícil entendimento. Assim o lúdico pode ser utilizado como uma ponte entre o ensino e a compreensão dos conteúdos. Esse recurso quando utilizado pelo professor no ensino instiga a curiosidade, instiga a atenção dos estudantes e faz com que se interessem pelo que está sendo proposto, contribuindo na compreensão do conteúdo abordado, deixando-os entretidos, curiosos e concentrados.

Compete ao professor inovar nas estratégias para promover um ensino efetivo e de qualidade. Piaget (1975) diz que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, que depende da ação do sujeito e de sua interação com os objetos. Vygotsky (1987), diz que cada ser é capaz de aprender a partir do seu contexto histórico-cultural, isso quer dizer que a partir do momento que o indivíduo visualiza algum objeto, fenômeno, o mesmo será capaz de relacionar o conhecimento adquirido com diversos fatos vivenciados no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, foi realizada uma gincana com o tema: “Gincana da Física: Termodinâmica em ação” com dezoito alunos de uma turma de 2ª série do Ensino Médio. A escolha da gincana teve como fundamentação autores como: Huizinga (1996), que afirma que os seres humanos têm internamente o dom, assim como a necessidade de jogar. Brougère (1998) diz que “jogos” circundam determinada atividade profissional com relevância e por esse motivo a palavra “jogos” vai além de disputas e regras, conseguindo abordar outras atividades como histórias, gincanas e dramatizações. Vygotsky (1989) diz que essas atividades atuam na formação do ser, pois “é através do jogo que o ser aprende a agir, sua curiosidade é

provocada, adquire iniciativa e autoconfiança, oportuniza o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração”.

A gincana como um recurso didático pode ser utilizada de diversas formas e em diferentes momentos, como inserção de conteúdo, revisão de conteúdo e até mesmo como avaliação de conteúdos já desenvolvidos. Assim, esse trabalho tem por objetivo utilizar novas metodologias no Ensino de Física a fim de promover a interação da teoria e a prática, facilitando a compreensão de conteúdos e ampliando a rede de conhecimento do professor e do aluno.

O LÚDICO E O ENSINO DE FÍSICA

O professor possui um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem a partir da forma de inserção e seleção de conteúdos que possibilitem uma aprendizagem significativa. Para Rogers (2001) a aprendizagem significativa:

É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 1)

Com base nisso, podemos dizer que é necessário que o professor procure novos caminhos e metodologias em que torne o aluno protagonista, promovendo a motivação, valorizando e oportunizando opiniões, construindo um ambiente favorável para a aprendizagem.

Como novas metodologias pode-se citar as metodologias ativas, que entende-se como aquelas que possuem como figura principal o aluno, por meio da aprendizagem prática que segue uma trajetória mediativa e cooperativa diante de estratégias como aulas dialogadas, aprendizagem em grupo, debates, jogos, construção de painéis, resolução de problemas,

construção de projetos, dentre outros (MORAN, 2015; ATHAUS; BAGIO, 2017).

Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, Interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. (MORAN, 2018, p. 1)

Atualmente, a velocidade das informações atreladas as novas tecnologias têm transformado nosso cotidiano. Nesse processo de transformação, os métodos tradicionais em sala de aula estão sendo preenchidos, pouco a pouco por agentes que contribuem de maneira eficaz no ensino e na aprendizagem, por exemplo as atividades lúdicas.

Se ocorre o avanço nas tecnologias e surgimento de novos recursos que podem ser utilizados no ensino é necessário que as metodologias acompanhem os objetivos pretendidos (MORAN,2018).

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2018, p. 1)

Além disso, Betti (1992) diz que aprendemos pelo prazer. Seguindo essa ideia, pode-se dizer que algumas limitações presentes no âmbito escolar atual diminui o prazer de estar na escola atuando de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir a respeito do cotidiano escolar, percebe-se a necessidade da presença de momentos prazerosos no espaço educativo, onde pode-se agregar as atividades lúdicas de maneira que os conteúdos sejam contextualizados, buscando a efetivação da aprendizagem. Filgueira (2008) diz que “o uso do lúdico para ensinar diversos conceitos em sala de aula rompe com essa estrutura, na qual a

aprendizagem caracteriza-se como um processo lento e muitas vezes doloroso”.

O lúdico desenvolvido na escola proporciona também ao professor a oportunidade de desenvolver atividades de aprendizagem, além de conhecer e aprender sobre as necessidades do aluno. Estes podem explorar limites e potenciais, proporcionando a formação de habilidades. Para que o lúdico, por exemplo, os jogos, sejam utilizados nas escolas com a função educativa é necessário que eles sejam pensados e planejados dentro de uma proposta pedagógica, não só em horários livres, mas deve ser inseridos em todos os momentos. Segundo Rizzo (1999), “os jogos desenvolvem a atenção, disciplina, autocontrole, respeito a regras e habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo oferecido”.

A ideia de ensinar com a utilização de jogos, como a gincana, é uma proposta interessante por se tratar de um jogo e que a partir deste pode-se ensinar, estimular e conquistar o interesse e a participação do aluno, auxiliando vários aspectos relacionados à disciplina. Lopes (2001) diz que:

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo [...]. (LOPES, 2001, p. 23)

Na elaboração e proposição do jogo é necessário ter uma reflexão sobre o objetivo que se quer alcançar, com isso os materiais que predominam diferentes perspectivas podem ser elaborados. Segundo Pereira (2009), “*Um bom jogo educativo terá o seu sucesso tanto quanto ele conseguir equilibrar a questão pedagógica com o estímulo e o desafio aos jogadores* (PEREIRA et al, 2009, p. 5)”.

Para isso, faz-se necessário conhecer o público-alvo, percebendo as suas características principais e o contexto no qual está inserido. Para a construção e aplicação de atividades lúdicas adequadas para a realidade do grupo, deve-se levar em consideração o tempo, o espaço e os materiais disponíveis. Brenelli (2001) ressalta que:

[...] organiza e pratica as regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problema desencadeadas pelo contexto lúdico. Aspectos afetivo-sociais e morais estão implícitos nos jogos, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação, respeito mútuo. Relações espaço-temporais e causais estão presentes na medida em que a criança coordena e estabelece relações entre suas jogadas e a do adversário. (BRENELLI, 2001, p. 178)

Portanto, para o Ensino de Física de qualidade e que desperte a atenção do aluno, não é necessário que a escola tenha toda uma estrutura para o desenvolvimento de atividades práticas. Pode-se buscar outros recursos para que se possa obter os mesmos resultados. O professor pode utilizar atividades simples, de baixo custo e, também, de fácil acesso, dessa forma, acredita-se que ensinar Física de forma lúdica supera em muitas vezes a falta de estrutura nas escolas.

DESCRIÇÃO DA GINCANA

Ensinar não se limita em apenas transmitir informações. Ensinar é um processo de colaboração entre aluno e professor para que se possa entender de forma clara e sistemática, valorizando o conhecimento prévio. É também oferecer ferramentas para que se possa escolher o seu próprio caminho diante de suas concepções e entendimento. É necessário que o professor abdique o “transmitir o conhecimento” e passe a reconhecer os alunos como construtores de seus próprios saberes.

O Ensino de Física na rede escolar possui carências quando se trata de recursos didáticos e metodologias diferenciadas. Nessa perspectiva, foi proposta e organizada uma gincana por uma acadêmica do curso de Ciências da Natureza Licenciatura, durante a regência do estágio supervisionado obrigatório no Ensino Médio, com a supervisão da professora orientadora. As atividades/provas, bem como as regras que regeriam o desenvolvimento da atividade foram voltadas para o tema Termodinâmica. Os alunos participaram das atividades em um local amplo,

Campus Dom Pedrito - Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Participaram quinze alunos (dos 18 matriculados, neste trabalho não identificados nominalmente com intuito de preservar suas identidades) da 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do município de Dom Pedrito-RS, em turno inverso ao das atividades escolares. Também colaborou com a organização das atividades outra acadêmica do curso. A atividade foi organizada, inicialmente, com a divisão da turma em duas equipes: Equipe Vermelha e Equipe Amarela.

Foram elaboradas dez atividades/provas com o objetivo de propor aos alunos desafios que os remetessem a percepção de situações envolvendo a Termodinâmica; promovessem a integração entre estes, desenvolvesse a imaginação criadora, promovendo a aprendizagem de novos conhecimentos de física e exercitasse o espírito de liderança. Para cada prova, as equipes selecionariam um representante. Ao final da gincana os vencedores receberiam premiações (doces), vale também ressaltar que para não haver desavenças e indiferenças as duas equipes foram premiadas ao final.

Em cada prova pontuavam de zero à 100 pontos. A equipe que não conseguisse explicar ou realizar alguma das provas, passaria a oportunidade para outra equipe, até que conseguissem responder. Para cada questão não acertada a acadêmica explicaria o conceito aos alunos. Ao final, venceria a equipe que ficasse com pontuação maior.

As provas elaboradas para a gincana foram: I) grito de guerra; II) Quem sabe faz na hora; III) Construa a História; IV) Localize o objeto; V) Passa ou repassa; VI) Corrida do Saco; VII) Racha cuca; VIII) O experimento; IX) Jogo da memória; X) Use a imaginação. Ao final, somaram-se os pontos, delineou-se a equipe vencedora e os premiados (não especificados neste trabalho).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As escolas estão construindo o movimento de utilização de novas metodologias com o intuito de facilitar a compreensão de conteúdos

voltado a Ciências Naturais. No entanto, para que esse agente facilitador, se assim pode-se denominá-lo, integre conceitos/conteúdos, a ambos os públicos (professor e aluno) deve ocorrer a colaboração entre estes.

A gincana é um recurso alternativo para professores e alunos que buscam proporcionar oportunidades de criar e aprender fora do contexto da sala de aula. Com a realização desta atividade, pode-se perceber as contribuições positivas tanto para os alunos quanto para os professores (acadêmicas e orientadora), e esse foi um fator de extrema importância, pois o próprio aluno atribui significados aos conteúdos abordados. Permitiu também que a acadêmica (estagiária) e os alunos realizassem trabalho em conjunto, construindo um elo de cooperação e amizade. Segundo Cunha (2008) o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação.

As atividades/provas desenvolvidas na gincana proporcionaram um ambiente que permitiu aos alunos a participação, a tomada de decisão, a colaboração (em equipe), tornando-os ativos durante a execução das provas, o que muitas vezes não se faz presente no dia a dia em sala de aula.

Dentre tantas possibilidades de aprendizagem, a ludicidade busca de maneira prazerosa o aprender, o aprender brincando! Para Pedroza (2005) o momento lúdico vivenciado na escola, caracterizado como espaço de descontração, deve ser considerado constituinte do sujeito no qual constrói suas relações interpessoais a partir de vivências que experimenta. Foi também perceptível, no decorrer do desenvolvimento das atividades, o envolvimento dos alunos. Vale ressaltar que as atividades (jogos) aqui apresentados não devem ser utilizadas apenas como recurso de transmissão de conteúdo, mas de interação aluno- professor, o que pode facilitar o ensino e a aprendizagem.

Neste trabalho destacam-se três atividades das que foram desenvolvidas durante a execução da gincana: 1) *Quem sabe faz na hora (elencada como II)*, 2) *Construa a História (III)*; 3) *Passa ou repassa (V)*.

ATIVIDADES/PROVAS DESENVOLVIDAS NA GINCANA

Quem sabe faz na hora

Nessa prova, inicialmente elencada como II, foram desenvolvidas quatro questões sobre as transformações gasosas. A resolução das questões deveria ser apresentada por um dos integrantes de cada equipe, ressaltando que todos participaram conjuntamente para a construção dos resultados. Disponibilizou-se material para resolução (lápiz, folhas brancas e calculadora). O tempo de execução desta prova era de 15 min., assim pontuando aquele que realizasse corretamente o maior número de questões. O quadro 1 apresenta as questões utilizadas para a realização desta prova.

Quadro 1: Questões utilizadas na segunda prova.

- 1 - Em uma pressão constante, um gás é aquecido até que seu volume inicial de 150 L dobre. Se a Temperatura inicial do gás era de 20°C, qual deve ser a temperatura final na escala kelvin?
- 2 - Certo recipiente de capacidade 8,0 litros contém um gás ideal a 3,0 atm de pressão. Qual será o valor da pressão que esse gás ideal exercerá nas paredes do recipiente, se a temperatura for mantida constante e o volume for reduzido para 2,5 litros?
- 3 - (Mack-SP) Uma determinada massa fixa de gás contido em um balão encontra-se inicialmente em CNTP. Em uma transformação isovolumétrica, sabendo-se que a pressão máxima interna permitida pelo balão é de 3,0 atm, se dobrarmos a temperatura absoluta inicial, a pressão final do gás e o efeito sobre o balão serão:
- 4 - Uma massa de hidrogênio, sob pressão de 2,5 atm e temperatura de 77 °C, ocupa um volume de 500 cm³. Calcule seu volume na CNTP.

Fonte: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-fisica/exercicios-sobre-termodinamica.html>

Percebeu-se, durante a resolução das questões propostas, espírito competitivo levando em consideração o tempo destinado a realização da prova. Também o apoio e torcida entre os participantes de cada equipe motivando a união entre eles. Quando se comenta sobre competição em sala de aula, Bzuneck e Guimarães (2004) dizem que:

Competição caracteriza-se pela condição psicológica em que todo aluno percebe que o grande objetivo a ser buscado nas e pelas aprendizagens é conquistar o primeiro lugar, ser o melhor, aparecer ou brilhar em comparação com os demais, notadamente em termos de nota. (BZUNECK E GUIMARÃES, 2004, p. 251)

Para Moran (2018):

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais; de competição e colaboração; de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (MORAM, 2018, p. 5)

Assim, destaca-se que o principal objetivo desta gincana é aprender, sendo recompensados à medida que os desafios forem superados. Quando falamos em união e colaboração entre os participantes em atividades lúdicas, estes se tornam mais ativos no processo de ensino e aprendizagem, exercendo esse espírito colaborativo. Segundo Fontes (2016), a gincana:

É uma atividade lúdica que pode ser utilizada pelo professor a fim de proporcionar a participação de todos os alunos, não deixando nenhum para trás, de tal modo que cada aluno se torna agente ativo no processo ensino-aprendizagem. (FONTES, 2016, p. 229)

Desse modo constou-se que a utilização da gincana envolvendo questões em que o aluno tenha que desenvolver habilidades matemáticas colaborou para que este se tornasse ativo em sua prática, contribuindo para o aprendizado de maneira mais produtiva e prazerosa, demonstrando que as dificuldades na resolução de cálculos foram sendo superadas. Sabe-se que a Matemática é considerada uma ferramenta essencial na constituição do conhecimento em Física. Conforme Carmo (2006), a Física possui conceitos que são expressos pela linguagem Matemática que demonstram uma articulação de ideias, assim os conceitos físicos exibem uma organização em forma de redes, que estão presentes em uma teoria coerente, lógica e organizada.

CONSTRUA A HISTÓRIA

Esta atividade/prova trata-se da criação de uma história (abordada na descrição das provas como III) envolvendo um dos seguintes temas: I) Termodinâmica nossa de cada dia; II) Estudo dos gases; III) Variação de pressão, volume e temperatura. As equipes se separaram umas das outras, dentro do espaço do Campus, com a finalidade de elaborar a atividade sem a intervenção de participantes externos a equipe. Foi determinado para a realização dessa atividade o tempo de 15 minutos.

Para a avaliação da prova executada, as equipes teriam que ser criativas. Definiu-se que a equipe vencedora seria a que apresentasse de forma teórica e clara um dos temas escolhidos, relacionados a Termodinâmica. Como resultado a equipe amarela apresentou a construção de uma paródia de uma música e a equipe azul, a elaboração de um conto.

Durante a execução desta atividade/prova observou-se a dificuldade em trabalhar com a administração do tempo. Também pode-se perceber a ansiedade e impaciência dos alunos diante do desafio de um jogo cujo a ideia era utilizar a criatividade. Muitos destes inicialmente citaram a hipótese de desistência, pois alegavam dificuldade em construir histórias com o tema Termodinâmica. Esse evento, provavelmente, deve-se ao fato de que durante as aulas os alunos não possuem atividades diferenciadas que proporcionem tais habilidades, como a interligação entre o conhecimento e a criatividade. Assim, avalia-se atividades lúdicas como meio de aprender fora do domínio escolar, aquele vivenciado por muitos dos estudantes no cenário atual. Piaget (1997) diz que o uso de práticas lúdicas é válido, pois além do lazer, o lúdico é um método de desenvolvimento intelectual.

Gomes (2009) afirma que o lúdico está ligado à existência do sujeito, pois desde crianças são realizadas atividades lúdicas. Ou seja, é através de brincadeiras que é expresso os saberes e sua subjetividade. Diante disso, acredita-se ser necessário a inserção de atividades lúdica nas instituições de ensino. Rau (2007) ainda diz que:

entendemos que o lúdico como recurso pedagógico deve ocupar um espaço em toda a educação básica, atendendo a necessidades e

interesses do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem. (RAU, 2005, p. 50)

O processo de aprendizagem fora da sala de aula está associado a experiências vivenciadas. Neste contexto, atividades que possam auxiliar na aprendizagem em espaços diferenciados. Segundo *Dillonet al. (2006)* os alunos lembram-se da atividade realizada fora da sala de aula após vários anos, sendo esta uma aprendizagem mais efetiva ao nível do desenvolvimento de capacidades cognitivas do que a aprendizagem na sala de aula.

Os alunos que se sentiram desafiados, percebendo que a ginacana era meio de aprendizado, alcançaram os objetivos desta atividade/prova, e foram estes que se destacaram e conquistaram a pontuação prevista.

PASSA OU REPASSA

A atividade *Passa ou Repassa* foi organizada a partir de perguntas (quadro 2), direcionadas a cada equipe, sobre o tema proposto. Passaria a vez a outra equipe aquele que não soubesse responder. A equipe vencedora seria a que acertasse o maior número de questões.

Quadro 2: Questões utilizadas na quinta prova.

1. Podemos dizer que um gás é constituído de que: a. Ar e calor b. Átomos e moléculas (partículas) c. Calor e trabalho	3. Busca compreender as leis que regem as relações entre calor, trabalho e energia. a. Termodinâmica b. Óptica c. Máquinas térmica
2. A física classifica o estudo dos gases em duas categorias: a. Gases perfeitos e gases reais b. Gases irreais e gases reais c. Gases perfeitos e gases imperfeitos	4. Uma transformação isovolumétrica mantém: b. Volume constante a. Pressão constante c. Temperatura Constante

Fonte: Autoras 2020

Nessa atividade pode-se perceber o interesse e motivação dos alunos. Essas situações podem ser definidas uma vez que as questões apresentadas foram todas objetivas, em que o aluno precisa escolher uma alternativa dentre as que se apresentam (questões de múltipla escolha). O aluno sente-se mais confiante quando, em questões a serem resolvidas, há alternativas que ele pode eger como a correta, mesmo que não a seja. Segundo Rampazzo (2011) questões objetivas exigem alguns cuidados em sua elaboração, dentre os quais ressalta-se que “após a elaboração, o professor necessita reler as questões objetivas, observando se os enunciados são claros, não são contraditórios, não expressam dúvidas ou duas respostas corretas”.

Outro fator relevante que se deve considerar em gincanas, é a competição entre as equipes, mesmo que o objetivo desta não o seja, mas isso é um agente natural dentre estas atividades, pois quando alunos se organizam para realizar jogos, a intenção destes é o ato de vencer. É notório o espírito competitivo durante a realização das atividades, porém não há maiores preocupações, uma vez que é preciso estar preparado para evidenciar que esse tipo de competição ocorre apenas no jogo e não, na vida. Fialho (2007) afirma que:

A exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado. (FIALHO, 2007, p. 16)

Também é de extrema importância que os jogos sejam utilizados como instrumento de apoio, produzindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Por outro lado, essa ferramenta de ensino deve ser didática, fazendo com que seja uma disputa divertida, e que consiga desenvolver um caminho correto e de aprendizagem ao aluno. É necessário haver um envolvimento tanto do professor quanto do aluno, além disso, é importante que haja relação com a aprendizagem, assim sendo

marcada com esse envolvimento. E neste envolvimento, ambos estão sendo, à sua maneira, introduzidos neste processo e vivenciando o prazer das apropriações e da construção do conhecimento.

A imagem 1 demonstra a participação dos integrantes das equipes e a organização para execução da prova. Com o desenvolvimento dessas atividades descritas neste trabalho, pode-se destacar que gincanas proporcionam a integração entre os participantes, a colaboração, o conhecimento, a criatividade e, também, o respeito entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES/CONCLUSÕES

A partir das atividades desenvolvidas pode-se avaliar o quão importante é o aprendizado interligado aos jogos, brincadeiras, enfim, a ludicidade. A gincana elaborada despertou o interesse dos alunos para a disciplina de Física, também colaborou para que os alunos reavaliassem os conceitos científicos que foram abordados e tornou a aprendizagem prazerosa e divertida.

Os alunos demonstraram-se interessados e ativos durante as provas/atividades, o que colaborou de maneira lúdica para a compreensão de conteúdos de Termodinâmica. Incentivou a colaboração, o trabalho em grupo (equipes), considerado de suma importância para a execução das atividades. As equipes obtiveram resultados positivos, demonstrando interesse em aprender ou relembrar conteúdos científicos de maneira lúdica, o que muitas vezes não é vivenciado no domínio escolar.

Quanto a dificuldades, a que se pode salientar é a relação do tempo para execução da prova/atividade. O aluno provavelmente não está habituado a organização e execução de tarefas com “cronômetro ligado”. Para tanto, a gincana também possibilitou mais esta abordagem, o que pode servir de aprendizado aos alunos que ainda enfrentaram diversas etapas na vida escolar e acadêmica.

Acredita-se que este trabalho possa auxiliar professores em suas práticas diárias de sala de aula, o qual contribuam para que os alunos desenvolvam suas habilidades de forma lúdica e participativa, e que permita

mudar a perspectiva de que a Física é uma disciplina de difícil compreensão.

É importante também salientar que os jogos podem ser utilizados como instrumento de apoio, colaborando com o reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente, e que isto ocorra como uma disputa divertida, priorizando o desenvolvimento da aprendizagem.

A realização dessa atividade também permitiu uma reflexão, como acadêmica estagiária) de um curso de licenciatura, sobre as práticas que podem ser abordadas durante o estágio e que necessitam de poucos recursos. E enquanto orientadora, também salienta-se uma reflexão sobre vínculos que podem ser construídos entre professor/aluno e em relação a abordagem de conteúdos científicos de maneira lúdica, para que assim possam contribuir para uma aprendizagem mais efetiva e dinâmica, utilizando a criatividade e a participação em grupo (equipe).

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. A *Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1997, p. 290. Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas. SP: Hucitec. 2003, p. 137.
- BRENELLI, R. P. *Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras*. SISTO, F. F. (org.) et al. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.167-189.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em com textos competitivos. In: BORUCHOVITCHI, E.; BZUNECK, J. A. *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 251-277.
- CAMPOS, D. B.; MELLO, R.; SILVA, M. C.; FAGUNDES, A. B.; PEREIRA, D. *Aprendizagem significativa com apelo ao lúdico no ensino de química orgânica: estudo de caso*. Interscience Place, v. 1, n. 31, p. 241-267, 2014.

- CARMO, A. B. do. *A linguagem matemática em uma aula experimental de Física*. 2006.[s.n.], São Paulo, 2006. Disponível em: <http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1179257833031_143398847_17436/EDM5806_Carmo.pdf> Acesso em 30 mai. 2020.
- DILLON, J., RICKINSON, M., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M.Y., SANDERS, D. & BENEFIELD, P. (2006). *The Value of Outdoor Learning: Evidence from Research in the UK and Elsewhere*. *School Science Review*, 87 (320), 107-111.
- FIALHO, N. N. *Jogos no Ensino de Química e Biologia – Cutitiba*: Ibplex. 2007.
- FILGUEIRA, S.S; SOARES, M,H,F,B. *O Lúdico no ensino de Física: Elaboração e desenvolvimento de um minicongresso com temas de Física Moderna*. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, Vitória-ES, 2008.
- GOMES, C. Brinco, logo existo: o papel da ludicidade na educação escolar. In: GRANDO, B. (Org.). *Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 111-118.
- HALLIDAY, D; RESNICK, R; WALKER, J. *Fundamentals of physics, chapters 33-37*. John Wiley & Sons, 2010.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- LOPES, M. da G. *Jogos na Educação: criar, fazer e jogar*. 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.
- Moran, J. disponível em : http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 12 mai 2020.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.; MORALES, O. (Orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (Coleção Mídias Contemporâneas)*, v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.
- PEDROZA, R. L. S. *Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar*. Revista do Departamento de Psicologia. UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>>. Acesso em: 12mai. 2020.

- PEREIRA, R. F; FUSINATO, P. A; NEVES, M. C. D. *Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física*. Anais do VII ENPEC. p. 1-12. 2009.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- PIAGET, J. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.
- RAMPAZZO, S, R dos R. *Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem*. Londrina. Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional. NRE, 2011.
- RAU, M. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 20.ed. Curitiba: Ibpex, 2007.
- RIZZO, G. *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 3a edição, 1999.
- ROGERS, C, R. *Tornar-se pessoa*. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, LEV S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO NÃO- OBRIGATÓRIO

Amanda Cristine Lopes Marques

Letícia Luzia De Oliveira Moura

Eraldo De Souza Ferraz

INTRODUÇÃO

Durante o decorrer do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL tivemos a oportunidade de atuarmos como estagiárias em alguns ambientes escolares e nos deparamos com a saída das crianças de seis anos de idade da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), bem como acompanhamos as aprendizagens em Matemática que carregam para a nova etapa da educação.

Essa experiência nos possibilitou fazer observações mais críticas em salas de primeiro e segundo período de estágio não obrigatório em um Centro de Educação Municipal de Educação Infantil - CMEI da rede pública do município de Maceió, onde constatamos a dificuldade que uma das professoras nos revelou em “ter que desaprender a trabalhar” com números e pequenos problemas matemáticos com as crianças, já que elas só devem ser alfabetizadas, de fato, no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, Gennep (2013) explica os ritos de passagem dividindo-os em três fases, trazendo para a questão aqui discutida: a primeira fase seria a saída da criança da Educação Infantil preparando-se para a nova fase, o Ensino Fundamental. A segunda seria uma espécie de cerimônia de transição, onde já não pertence ao nível anterior, mas

também, ainda não pertence ao novo. A terceira configura-se a incorporação, de fato, da criança no Ensino Fundamental, quando ela já se sente participante desse novo grupo e, começa a atender aos requisitos dessa etapa.

Sendo assim, o objetivo é apresentar como ocorre o ensino da Matemática no período de transição da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, identificando as práticas pedagógicas no ensino dessa área do conhecimento e como são aplicadas na transição, por meio de entrevistas. A partir disso, analisaremos os documentos legais que norteiam o ensino de Matemática nas duas etapas de ensino para compreender, através da história, o processo de evolução sobre o estudo da infância.

O problema de pesquisa surgiu do seguinte questionamento: de que forma as instituições públicas e privadas lidam com o momento da transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental na alfabetização matemática?

O trabalho está dividido em quatro partes, sendo a primeira, na qual analisamos o aporte teórico do estudo sobre a Infância, do Rito de Passagem, o que caracteriza a Educação Infantil e o Ensino fundamental, assim como a forma que a Matemática deve ser trabalhada nas duas etapas de ensino. Na segunda explicamos toda a metodologia da pesquisa em lócus, sujeitos, instrumentos utilizados e, a terceira configura-se na análise e discussão dos resultados coletados. Por último, fizemos nossas considerações finais e apresentamos as referências utilizadas durante o processo.

ESTUDO DA INFÂNCIA

Para compreender os processos educativos é necessário entender o sujeito, neste caso, a criança que no passado foi marginalizada pela sociologia, tinha posição subordinada à sociedade e ao adulto.

Foi a partir da década de 80, depois de mudanças sociais – divisão do trabalho, novas definições de classes sociais - e a contribuição da psicologia do desenvolvimento, que a sociologia europeia e norte-americana começou

a ter interesse sobre as crianças e a infância, importando-se com suas ações, sentimentos e conhecimentos próprios. É quando a infância passa a ter caráter histórico e cultural, caracterizando a heterogeneidade mediante suas experiências.

As DCNEI's (2010) afirmam o papel histórico de direito e produtor de cultura da criança. As Orientações de Maceió (2015) estimam que elas sejam empoderadas, ricas e potentes mostrando-se protagonistas das relações e mais participativas nos processos de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário reconhecer que as crianças das quais estamos tratando são crianças atuais, do século XXI, que fazem o uso de tecnologias (celulares, internet, 3D, redes sociais etc.) e que acompanham todas as mudanças sociais. Apesar disso, as crianças que frequentam a escola estão lá para “aprender a pensar, ler, escrever, contar, calcular, localizar-se, conviver, brincar, partilhar, frustrar-se, superar-se, entre tantas outras aprendizagens (CARVALHO E BAIRRAL, 2013, p. 146)”.

O RITO DE PASSAGEM

Os documentos legais preveem que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se dê da forma mais tranquila possível, a fim de que os significados que as crianças adquiriram na etapa anterior, não se percam na etapa seguinte e possa ser dada continuidade a aprendizagem.

A BNCC e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió sugerem trocas de materiais como informações dos portfólios, relatórios e/ou outros registros feitos pelos professores na Educação Infantil para ajudar aos professores do Ensino Fundamental a identificar os processos pelos quais as crianças passaram e, com isso, planejar atividades que deem continuidade ao que foi experimentado anteriormente. Conversas e visitas as escolas de Ensino Fundamental também são apresentadas nos documentos já citados a fim de facilitar a inserção na nova etapa da vida escolar.

Gennep (2013), ao falar do rito de passagem, faz uma associação desse processo com o fato de, na vida individual, sempre estarmos passando

de uma idade para outra, de uma série para outra, de uma ocupação para outra etc., independente de qual sociedade estamos inseridos. Afirma depois disso, que essas passagens vêm sempre acompanhadas pelo o que ele chama de “atos especiais”, como a aprendizagem, por exemplo.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Infantil e o Ensino da Matemática

A LDB (1996), a DCNEI (2010), BNCC (2017) e as Orientações Curriculares de Maceió (2015) coincidem quanto a Educação Infantil ser a primeira etapa da educação básica, em que as crianças de até cinco anos e onze meses são matriculadas em instituições “não domésticas”, de caráter público ou privado, para seu desenvolvimento integral em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que complementa a ação da família e da comunidade.

Entendemos a importância da noção matemática como produto sociocultural e que todos os cidadãos merecem dominá-la para participar da vida cotidiana.

As três fontes de inspiração presentes nas Orientações Curriculares de Maceió (2015) dão espaço em seus currículos ao ensino da Matemática às crianças da Educação Infantil como mostra o quadro abaixo:

Quadros 1 – Dados das fontes de inspirações encontradas nas Orientações Curriculares de Maceió (2015)– Maceió – 2018

Abordagem educativa High/Scope	Diretrizes Educacionais para a Educação Infantil na Suécia (1987)	Proposta Pedagógica Italiana nos anos 90
O trabalho com conteúdo de cunho matemático aparece na noção inicial de quantidade e de número, espaço e tempo com crianças de zero a	Esperam que as crianças se engajem em experiências que promovam o entendimento de noções básicas sobre tempo,	Espera que elas possuam o domínio de espaço, ordem, medida, tempo e números.

dois anos e meio de idade e, classificação, seriação, número, espaço e tempo com crianças de dois anos e meio a quatro anos.	matemática, mecânica e relações de causa e efeito.	
--	--	--

Fonte: as autoras.

Por outro lado, o documento pouco fala a respeito do trabalho com a matemática em seu “Currículo Ampliado”. Até lá, a orientação é seguir o que consta na DCNEI (2010, p. 25) recriando, “em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”.

Encontramos na BNCC os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil na pré-escola (4 anos à 5 anos e 11 meses) e prevê que elas possam significar suas observações por meio de registro com o número, relacionar número à quantidades, identificação de tempo e espaço como sequência, identificar medidas (peso e altura), além de construir gráficos básicos que expressem os resultados.

O Ensino da Matemática no Ensino Fundamental

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, regulamentada pelas Leis 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013, a criança entra aos seis anos nessa etapa da educação, mas como é dado significados às aprendizagens da etapa anterior para o Ensino Fundamental em instituição pública e privada?

O professor, através de atividades, deve identificar os conhecimentos e habilidades que as crianças possuem para poder ter um direcionamento do trabalho que irá desenvolver. Essa ação favorece a “formação integrada” que Fonseca (2013) defende quanto à continuidade do saber, para um “trabalho reflexivo” de troca de experiências entre professores de ambas as etapas.

É esperado das crianças nessa etapa segundo a BNCC (2017) que: “desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações”. Para isso, deve haver uma organização da aprendizagem matemática, considerando eventos da vida cotidiana, de outras áreas e da própria matemática, a fim de desenvolver habilidades ao longo do ensino fundamental, que são chamadas pela BNCC de “unidades temáticas” (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística) em que a ênfase vai depender do ano de escolarização.

Para a reflexão e sistematização do início do processo de formalização devem-se utilizar alguns recursos para facilitar a compreensão e utilização das noções em matemática, segundo a BNCC (2017), como: “malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica”.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que, o problema em questão possui subjetividade em seu resultado, além de não poder ser mensurado numericamente.

Abordagem da pesquisa

O método utilizado para a pesquisa baseou-se em estudo comparativo para analisar as possíveis divergências da transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental na alfabetização matemática. Segundo Marconi e Lakatos “[...] O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (2010, p. 92). A escolha do método é justificada por

delegar uma demanda de ações que vão desde entrevistas (abertas e fechadas) e observações em loco.

Lócus da pesquisa

A pesquisa ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2018 em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e em duas escolas municipais de Ensino Fundamental, uma vez que, após os seis anos de idade, a criança deve ingressar nessa outra instituição onde iniciará o processo de alfabetização e continuidade da educação básica. Ou seja, cada etapa em instituições públicas é ofertada em escolas diferentes.

Utilizamos somente uma escola da rede privada de ensino, pois há um processo de continuidade da educação e a maioria dos alunos da Educação Infantil inicia o Ensino Fundamental na mesma instituição.

Sujeitos

Foram ouvidas dez professoras, sendo da Educação Infantil (quatro da rede pública e duas da rede privada) e do Ensino Fundamental (duas da rede pública e duas da rede privada). A tabela a seguir descreve a identificação fictícia das professoras entrevistadas:

Quadro 2 – Perfil das entrevistadas da Educação Infantil – Maceió – 2018

INSTITUIÇÃO		ENTREVISTADAS	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
Crec.Esperança	Púb.	Maria	51	13 anos	Coordenadora	Pedagoga
Crec.Esperança	Púb.	Lúcia	50	11 anos	Professora 1º Período	Pedagogia Incompleto
Crec.Amarelinha	Púb.	Mônica	47	12 anos	Diretora	Pedagoga
Crec.Amarelinha	Púb.	Carmen	46	9 anos	Professora 2º Período	Pedagoga
Esc.Arco-Íris	Priv.	Márcia	34	9 anos	Professora 3º Fase	Pedagoga
Esc.Arco-Íris	Priv.	Daniela	37	8 anos	Professora 3º Fase	Pedagoga

Fonte: as autoras

Quadro 3 – Perfil das entrevistadas do Ensino Fundamental – Macció–2018

INSTITUIÇÃO		ENTREVISTADAS	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
Esc. Arco- Íris	Priv.	Solange	42	Não respondeu	Professora 1º ano	Pedagoga/ Esp. Adm. Esc. Ed. Inclusiva
Esc. Arco- Íris	Priv.	Sandra	36	13 anos	Professora 1º ano	Licenciatura Ciências e Hab. Matemática
Esc. Lápis de Cor	Púb.	Vanessa	38	10 anos	Professora 2º ano	Serviço Social/ Concluinte de Pedagogia
Esc. Balão Mágico	Púb.	Camila	43	21 anos	Professora 1º ano	Pedagogia

Fonte: as autoras

Instrumentos utilizados na pesquisa

A pesquisa teve como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturado, pois houve a necessidade, no decorrer das respostas, de realizarmos outros questionamentos. Fizemos o convite à escola para participar da pesquisa, disponibilizando o questionário para que as professoras pudessem fazer uma observação prévia do roteiro. Sugerimos a utilização do recurso de gravação de áudio para posterior transcrição das respostas, a fim de facilitar o processo de entrevista para ambas as partes, uma vez que em horário de trabalho as professoras dispõem de tempo limitado para esse tipo de atividade. Além disso, nos comprometemos em dar o devido respaldo ao sigilo de identificação, tanto do entrevistado, quanto do seu local de trabalho por meio de autorização documentada em um termo de consentimento que nos autorizou todo o processo de realização do estudo comparativo entre as duas realidades de ensino (público e privado).

Análises dos instrumentos

Analisamos os dados coletados através do questionário e gravações realizadas com as professoras conforme citado no item 5.2, necessitamos realizar um estudo comparativo entre as duas realidades para tentar estabelecer um parâmetro entre as duas instituições de ensino público e privado. Marconi e Lakatos (2010, p. 92) afirmam esta necessidade quando diz que “ocupando-se da explicação dos fenômenos, o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais”.

ALFABETIZAÇÕES MATEMÁTICAS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO?

Quando questionamos a respeito do que seria a Matemática, em síntese, as professoras nos relataram que é “*um eixo de trabalho fundamental desde cedo em nossas vidas*” Márcia e “*que exige raciocínio lógico*” Maria. Apesar disso, sabemos que é uma disciplina que se não desenvolvida corretamente com as crianças, poderá se tornar de grande dificuldade nas etapas seguintes da educação. A coordenadora de uma das creches municipais pesquisadas nos revelou que ela, junto com os demais coordenadores e diretores das instituições de Educação Infantil do município, estão elaborando um documento que as Orientações Curriculares haviam prometido, referenciado à Base Nacional Comum Curricular com a pretensão de “[...] desenvolver um segundo volume sobre os conjuntos de experiências a serem privilegiados e as respectivas orientações para os professores” (2015; 126).

Até a elaboração e aprovação desse documento, as professoras utilizam o Art. 9º das DCNEI para nortear o trabalho com a matemática e com as demais áreas do conhecimento que devem ser experienciadas pelas crianças. Para essa coordenadora, todas as instituições de Educação Infantil do município devem proporcionar às crianças as mesmas oportunidades de

ensino, resguardando as suas especificidades e realidades dos bairros onde se encontram.

No Ensino Fundamental encontramos respostas semelhantes as das professoras da Educação Infantil, porém há o entendimento de que o estudo da disciplina possibilita “se apropriar dos números, das formas, das medidas, dos gráficos [...] de forma lúdica e inovadora usando, claro, a imaginação e o raciocínio lógico” como explica a professora Camila. Ainda segundo ela, “quando se fala em matemática a primeira coisa que vem à cabeça são os números, resoluções de problemas e medidas” que precisam ser trabalhadas a fim de que o aluno possua um bom entendimento sobre tudo.

Seguindo o roteiro de entrevista com as professoras da Educação Infantil sobre a contemplação de atividades matemáticas em seu planejamento, todas foram unânimes em responder que realizam atividades voltadas ao lúdico e as brincadeiras, “*conteúdo não*”, contaram que fazem o uso de recursos como jogos variados e atividades do cotidiano para o trabalho em sala. Dessa forma, percebe-se que obedecem às normas da BNCC que espera que os seis direitos de aprendizagem sejam assegurados em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Identificamos que o trabalho é centrado no desenvolvimento da criança e, além disso, as professoras recorrem a outros recursos didáticos para iniciar o trabalho com a matemática.

No Ensino Fundamental, a professora Camila realizou seu planejamento anual junto à coordenação da escola, baseando-se nas Matrizes Disciplinares para o Ensino Fundamental da rede pública do município de Maceió. Foi o momento em que ela e a escola elaboraram o “plano anual da proposta de ensino do ano letivo”, onde fizeram a divisão dos conteúdos a serem trabalhados nos quatro bimestres. Além disso, em cada semana um professor, do grupo de professores de uma mesma série, fica responsável pela elaboração do semanário, onde deverá conter atividades que ocorram na mesma hora em todas as salas, resguardando as especificidades de cada turma e de cada professor. As Matrizes Disciplinares baseiam-se nos eixos estruturantes da BNCC e em outros documentos

oficiais e legislações sobre a Educação. Apresentam-se como “um guia, uma orientação disciplinar e curricular para uma linha comum de trabalho das escolas municipais” (2015: 13).

Na escola privada, no início do ano, ocorre a semana pedagógica onde os professores recebem o material do sistema de ensino adotado pela instituição e seu respectivo treinamento realizado pela coordenação. Ao início de cada novo planejamento, os professores e coordenação se reúnem para medir o sucesso ou não de determinada ação, a fim de manter em prática só a metodologia que realmente funciona.

Com relação aos conteúdos, as professoras revelaram não ter muita preocupação quanto ao seu trabalho, mas, todas da EI fazem questão de ressaltar que o importante é trazer o cotidiano da criança para as atividades de sala como associações, fichas, materiais concretos e jogos. De acordo com a BNCC, a aprendizagem das crianças tem como eixo estruturante as interações e as brincadeiras, não possuindo um currículo específico. Ainda de acordo com a BNCC, ela possui um “arranjo de currículos” denominados como campos de experiências que, por sua vez é muito amplo e de certo modo subjetivo, podendo variar de acordo com o planejamento do professor e da escola, neste caso, a pública. A escola privada, até então, obedeceu a BNCC, mas, foi guiada pelo planejamento anual que a escola construiu para o seu ano letivo.

Para essa etapa é prevista pela BNCC a utilização de conteúdos e da iniciação da alfabetização como um todo. Apesar disso, a professora Camila revelou que fez o uso do lúdico para levar o aluno ao raciocínio lógico.

Segundo ela, é trabalho do professor priorizar o conteúdo ensinado de forma lúdica, facilitando, orientando, investigando, descobrindo junto com o aluno, além de possibilitar a troca de ideias entre ambos. Dentro dessa perspectiva, entendemos, também, que:

O educar matematicamente requer pautar-se no tempo de viver a infância. Sem furtar o direito à brincadeira, ao lúdico, as diversas formas de expressão das crianças, as suas linguagens, às relações que estabelecem na construção de brincadeiras, nas formas de

brincar e seus significados [...]. (LOPES, 2012 *apud* FONSECA, 2013, p. 88)

Com relação à formação para o ensino da Matemática, todas as professoras da rede pública relataram que a formação continuada é uma realidade e cita algumas contribuições da mesma para o trabalho em sala dizendo que é um momento de: reciclagem, trocas de experiências, elaboração de planos de ações e implantação de novas metodologias. Para a Educação Infantil, essas formações ocorrem mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, periodicamente nas próprias instituições realizadas pela coordenação ou por projetos vinculados à Universidade Federal de Alagoas.

No Fundamental, a professora Camila nos revelou que participou da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) durante todo o ano de 2014. Os encontros aconteciam de uma a duas vezes no mês, aos sábados, nos polos responsáveis por realizar a formação. A iniciativa foi promovida pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação do Estado e do Município. Ela explicou que, nessa formação, os módulos do curso discutiam assuntos como: geometria, educação matemática do campo, sistema de numeração decimal, adição e subtração por reagrupamento, entre outros. Afirma, ainda, que foi muito produtivo, pois pôde ter contato com várias metodologias que ainda não tinha conhecimento e que serve de base para trabalhar em sala até os dias atuais.

Na instituição privada ocorreram formações durante a semana pedagógica antes do início do ano letivo em todas as disciplinas, para os professores de todas as etapas do ensino. Segundo a professora Sandra, a formação oferecida na escola que ela leciona, proporcionou “um enriquecimento e aprimoramento dos conceitos já obtidos” em outras ocasiões.

Com relação ao rito de passagem da Educação Infantil para o ensino Fundamental, as duas creches do município responderam que apenas no ano de 2018 com o processo de estudo para aperfeiçoamento das

Orientações Curriculares do Município de Maceió foi dada a importância necessária a esse processo, que é por eles denominado de “transição para Ensino Fundamental”. Em uma das instituições de Educação Infantil pesquisada, a coordenadora nos revelou não possuir preocupação em explorar com as crianças sobre a próxima etapa que elas irão começar e que o assunto é tratado, apenas, em suas jornadas diárias, com a realização de conversas com elas e os pais sobre as mudanças, mas que a criança em si não passou por uma preparação ou algo do tipo.

Já na outra Instituição municipal, as crianças do último período da Educação Infantil sob a regência da professora Carmen, nos relatou que costumam conversar com a criança sobre a ida para outra escola, pois acredita que eles estão bem preparados e possuem uma bagagem de experiências e vivências muita rica para compreender esse processo. No ano de 2018 a turma pôde visitar a possível nova escola e vivenciar a experiência com a futura rotina. No dia da entrevista, a direção da escola ainda estava em processo de análise sobre o dia e a instituição que iriam visitar. As professoras da Educação Infantil nos relataram que a mudança de olhar sobre essa perspectiva da transição para o Ensino Fundamental é um trabalho lento, ocasionado pela resistência ou indisposição de alguns professores, de ambas as etapas para tornarem esse processo mais natural.

Na realidade da escola privada pesquisada, como as duas etapas acontecem na mesma instituição, as crianças já têm conhecimento sobre o espaço, o corpo docente e os rituais diários que os alunos do Ensino Fundamental passam. Sendo assim, o processo ocorreu de forma contínua e sistematizada, baseada no sistema de ensino que a escola costuma trabalhar.

Sendo assim, respondendo ao objetivo da pesquisa, podemos ver que há diferenças no modo como as instituições de Educação Infantil pública lidam com a transição conforme destaca o parecer CNE / CNE / CEB nº 20/2009, na qual orienta que as escolas devem:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões)e providenciar instrumentos de registro [...] que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de

aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009 apud MACEIÓ, 2015, p. 207)

Sobre a chegada da criança no Ensino Fundamental, segundo a professora Vanessa, que atua no segundo ano e que já recebe os alunos adaptados, observa em conversas com professoras do primeiro ano da escola em que trabalha que há dificuldade dos alunos a se adaptarem a nova rotina. A fala da professora Camila, também revelou dificuldades quanto à adaptação, pois segundo ela as crianças “tiveram uma educação infantil que deixou muito a desejar”. Para amenizar as dificuldades, ela conta ter feito um “trabalho de formiguinha”, para que as crianças “entrassem no mundo do Ensino Fundamental”.

Não podemos afirmar que as crianças tiveram uma Educação Infantil precária, só consideramos o relato da professora, mas baseando-se em nossas experiências como estagiárias em outras instituições de Educação Infantil municipal durante o curso de Pedagogia e, segundo o relato da coordenadora Maria “não há um modelo de trabalho seguido por todas as creches, ou seja, as direções de cada instituição é quem determina a melhor forma de desenvolver os diversos aspectos da Educação Infantil”. Dessa forma, as instituições, mesmo pertencentes a um mesmo órgão, podem caracterizar-se diferentes umas das outras. Com relação a isso, a escola privada difere da pública, pois, a criança está na escola desde a Educação Infantil e puderam conhecer as professoras do EF em ações educativas promovidas pela instituição.

Quanto ao diálogo das práticas pedagógicas entre as duas etapas, todas as professoras concordam que há a necessidade no tocante a fase de transição. A partir do segundo semestre de 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió iniciou um trabalho sobre a transição da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental junto com os professores das duas etapas, discutindo sugestões de como realizar esse processo.

A professora Camila enfatizou o “brincar” orientado pela Secretaria Municipal como sendo de suma importância para o desenvolvimento da criança, mas considera que deve acontecer de forma “direcionada, mas muitas escolas estão só brincando com as crianças e esquece o principal, o aprendizado de fato”. A professora, ainda, acha que a Secretaria de Educação Municipal deve sempre verificar como as instituições de Educação Infantil estão trabalhando para evitar que as brincadeiras se deem por isso mesmo:

Não se brinca por brincar, tem um sentido, uma direção e um objetivo a ser alcançado. Precisamos nos avaliar mais e ver realmente se as nossas práticas condizem com o certo para a construção do conhecimento do aluno como um todo. (Camila, 2018)

A professora Vanessa nos relatou que não sabe de que forma isso poderia ser feito, mas acha que seria importante esse diálogo afirmando a necessidade dessa ação entre as duas etapas da educação e que seria necessária a elaboração de um planejamento integrado de resultados para que todos os professores da rede pudessem ter acesso às vivências. Uma das sugestões que as professoras colocaram em prática e, que já é esperado pelas Orientações Curriculares de Maceió, é a visita à possível nova escola como forma de integrar alunos e professores durante o processo de transição.

A realidade que encontramos na escola privada foi de continuidade, uma vez que as crianças permanecem na mesma instituição, acontecendo raras transferências para outras escolas, fazendo com que as mesmas tenham contanto com suas futuras professoras e com os alunos da etapa que eles irão iniciar, podendo ocorrer uma possível troca de experiência que facilita a transição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a importância do rito de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que todas as etapas da vida do indivíduo tem sua especificidade, mas a infância, o início da vida escolar e da alfabetização, nos parece ser o momento mais significativo e que suas experiências refletem nos demais períodos caracterizados, como sendo:

[...] aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor nessas faixas etárias. Todos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. (PIAGET *apud* BOCK, 2008, p. 119)

Por isso, deve existir uma preocupação além da didática utilizada durante esse período, considerando, também, as condições neurológicas para o funcionamento de cada fase determinada. Segundo Ohlweiler:

As unidades funcionais do cérebro estão organizadas de forma hierárquica. A teoria do desenvolvimento neurobiológico sequencial considera as modificações anatômicas, funcionais e as habilidades intelectuais de adaptação da criança. (Rotta, N.; Ohlweiler, L.; Riesgo, N. Org. 2016, p. 40)

A etapa mais importante, segundo os autores, corresponde à maturação funcional que tem início aos dois anos e estende-se aos cinco anos idade. Portanto, diante do ponto de vista neurobiológico, a primeira infância é a base e formação para o desenvolvimento cognitivo sem desconsiderar “que existem vários outros componentes também envolvidos nesse processo tais como: ambiente, o aprendiz, o professor, o estado emocional, etc.” Riesgo in.:Rotta, N.; Ohlweiler, L.; Riesgo, N. Org. (2016; 09).

Mediante a análise e comparação dos resultados, estimamos que com a criação do documento sobre os conjuntos de experiências que devem ser trabalhados nas instituições de Educação Infantil no município de Maceió, as crianças atendidas possam ter oportunidades de aprendizados iguais,

assim como a possibilidade de um trabalho referente ao processo de transição onde todas possam ter as mesmas experiências e cuidados no que se refere à importância desse momento.

Nossa inquietude diante do tema abordado era uma possível, e agora real divergência que existe na rede pública com relação à privada que vive um processo de continuidade aos estímulos empregados e aos recursos de materiais didáticos que contribuem com o processo de aprendizagem.

Com relação ao ensino da matemática, identificamos que as professoras da Educação Infantil das duas realidades utilizam o lúdico a fim proporcionar a compreensão do que está sendo trabalhado. A diferença é que as professoras da rede pública se baseiam no trabalho com a experiência matemática somente relacionada ao acontecimento do cotidiano das crianças, sem alfabetizar, enquanto a privada trabalha conceitos e a matemática aplicada em problemas nas atividades do livro didático que o sistema de ensino da escola determina.

Já no Ensino Fundamental, as professoras expressam dificuldades em trabalhar com as crianças vindas da Educação Infantil pública, mas não considera um problema, uma vez que, pode realizar ações que facilitam o aprendizado da alfabetização matemática e na resolução de problemas, assim como a adaptação à nova realidade. Não julgamos qual realidade se mostra certa ou errada, uma vez que nenhum método é cem por cento eficaz e, a questão da alfabetização ou não na Ed. Infantil é muito relativa e precisa, ainda, de muita discussão.

Não pretendemos dar por encerrada a discussão do assunto e o modo como cada instituição trata a alfabetização e o aprendizado da criança, assim como a forma que lidam com o rito de passagem, pois, temos o entendimento de que a cultura da infância e suas necessidades acompanham as mudanças da sociedade e as tecnologias.

Sendo assim, esperamos que as instituições estivessem cada vez mais preocupadas com o bem estar físico e psicológico das crianças, a fim de contribuir para o sucesso do aprendizado mediante cada etapa do processo de alfabetização, uma vez que, as experiências vivenciadas nessa etapa refletem significativamente no futuro delas.

Esperamos, também, que haja sempre a possibilidade das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental participarem de formações integradas a fim de entenderem os processos umas das outras e diminuir o distanciamento tanto pedagógico, quanto organizacional. Dessa forma, será possível desenvolver uma relação de respeito ao trabalho que cada uma desenvolve com e para os alunos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Priscila Domingues de. *As Concepções De Professores Da Educação Infantil Sobre A Matemática*. UFSCAR, 2009.

BRASIL. *Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 22 março 2019.

BRASIL. *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 22 março 2019.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 22 março 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARVALO, Mercedes. BAIRRAL, M. A. (org). *Matemática e Educação Infantil*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FONSECA, Ana Cristina. *Saberes matemáticos: continuidade ou descontinuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Capinas: São Paulo, 2013.

GENNEP, Arnold van. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.* Petrópolis, Vozes, 2013. 4. ed.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. – 5. Ed. – 4. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

MACEIÓ. *Matrizes Disciplinares para o ensino fundamental*. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: 2015.

ROTTA, NewraTellechea, OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos. Org. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016.

O PANORAMA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE SEUS DISCENTES

Letícia Fernanda Chagas de Oliveira

Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes

INTRODUÇÃO

Para exercer a função social de formar o graduando para assumir sua futura carreira docente, é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) adequem-se às diferentes necessidades das práticas docentes e pedagógicas, proporcionando a seus alunos a experiência coerente de atuação em sala de aula, objetivando sempre a melhoria na qualidade de ensino.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas instituições é, justamente, fazer com que a teoria estudada e simulada durante a disciplina de estágio supervisionado prepare os estudantes de licenciatura para atuarem dentro das salas de aulas como professores, em especial da rede pública. Nesse aspecto, Pimenta (2001, p. 39) constata existir essa distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas, e chama a atenção para a problemática que há tempos é encontrada nesse processo de formação de professores, que é a relação entre teoria estudada e prática no ambiente profissional.

Pensando nessa abordagem, o presente capítulo visa acompanhar a visão dos próprios alunos quanto à disciplina de estágio supervisionado em língua estrangeira, partindo da experiência dos estudantes para apontar as diferenças entre o que é estudado e simulado nas práticas em sala de aula, e a realidade encontrada por eles em sua atuação profissional.

ETAPAS DO ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA

Satisfazer as necessidades das escolas de educação básica na formação dos docentes que lecionarão a disciplina de Língua Inglesa (LI) é um grande desafio para qualquer instituição formadora de professores. Pensando nesse aspecto, a universidade aqui em questão define, em sua página online, que seu processo de estágio:

tem como objetivo garantir que os alunos estejam em sintonia com a legislação atual que exige o estágio como aprendizagem e complementação pedagógica. Em outras palavras, o aluno deve efetivamente ter uma prática profissional alinhada aos conhecimentos do seu curso de graduação.

Seguindo essas orientações, as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III, e IV acontecem em 4 etapas, visando os aspectos teóricos e suas aplicações em sala de aula, sendo elas: dois semestres teóricos intercalados, em que os alunos estudam teorias sobre a prática docente e suas aplicabilidades, e dois semestres de desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática na escola pública. Para este trabalho, colocamos ênfase apenas nas disciplinas I e II, visto que os informantes envolvidos tiveram apenas contato com estas duas.

No 5º período do curso de Letras Português-Inglês, a disciplina possui 100 h/a, sendo todas elas ocorridas na IES. Nela o aluno tem o embasamento teórico sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem; depara-se com a elaboração do plano de ensino em alguns de seus formatos, estudando tópicos de didática do professor, analisando livros didáticos no sentido de habilitá-los para realizar a transposição didática de suas atividades para uma possível realidade de aplicação; o *microteaching*, em que o aluno simula a aplicação de um plano de aula utilizando diferentes recursos didáticos; e no final da disciplina produz um projeto contendo uma sequência didática imaginando sua aplicação na rede pública considerando a realidade do seu contexto.

No 6º período, a disciplina novamente contém 100 h/a, e acontece a primeira prática em escolas. Para isso, o aluno conta com um total de, aproximadamente, 10 semanas de atuação na escola, sendo 5 de observações e 5 de ministrações de aulas. Nela o estudante deve elaborar um projeto que contenha uma sequência didática após a observação de aulas e contato com o contexto da rede pública, e aplicá-la na turma observada em questão. Nesse momento, há a possibilidade de aplicação do projeto elaborado no semestre anterior pelos alunos caso o professor da rede pública concorde com o tema abordado e as aulas planejadas previamente.

O 7º período aborda, novamente, a teoria no estágio, contendo 100 h/a, focando na tradução e quais as melhores estratégias de trabalhar com essa ferramenta em sala de aula, abordando também a pesquisa sobre a tradução pedagógica e seu papel no processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira.

No 8º período acontece a última atividade de estágio, possuindo assim uma carga horária ainda mais significativa, de 162 h/a, e novamente os alunos ministram aulas de acordo com a sequência didática elaborada por eles. Além disso, o 8º período aborda, também, os documentos oficiais e sua relação com a sala de aula. Essa discussão é feita antes de os alunos irem a campo. O tempo de observação e quantidades de aulas a serem ministradas são semelhantes ao do 6º período.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, um questionário foi aplicado a 21 alunos do 7º Período de Letras Português-Inglês, em uma IES Privada, no sul do Brasil, com o intuito de verificar se, de acordo com as perspectivas dos próprios alunos, o estágio de língua inglesa está auxiliando na formação deles como futuros docentes. Para isso, as perguntas apresentadas abordavam a eficiência da metodologia estudada para analisar e qualificar livros didáticos, elaborar planos de aula e sequências didáticas, e preparar os alunos para estarem em sala de aula como professor. Além disso, o questionário também abordou as experiências dos alunos, até então, com a

prática proporcionada pelo estágio e se esses alunos se sentem seguros, levando em consideração os aspectos anteriores, para atuarem em uma sala de aula real.

Para preservar a identidade dos participantes, todos foram citados na pesquisa com a sigla “P”, juntamente com o número do questionário respondido pelo aluno em questão. Além disso, todos os 21 alunos responderam todas as questões do questionário, ficando divididos em respostas positivas, negativas e nulas, e assinaram o termo de consentimento para esta pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos utilizou-se de perguntas referentes a satisfação dos alunos quanto à disciplina de Estágio Supervisionado I e II, e as análises feitas tiveram base em teóricos como Almeida (2011), Coracini (1999), Magalhães (2002), Oliveira (2002) e Pimenta (2001).

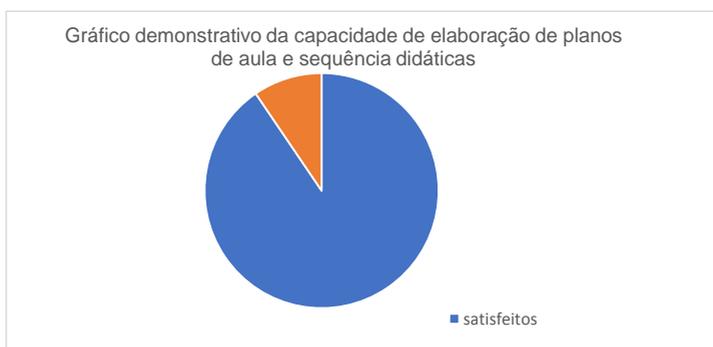
ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Planejar as aulas é um elemento fundamental na ação de ensinar. Com isso, o professor pode prever e prevenir possíveis obstáculos durante o curso de sua aula, além de poder refletir sobre sua própria prática pedagógica. Para isso, todo professor deve contar com a elaboração de planos de aula e sequências didáticas (união de vários planos de aula), em que as necessidades da aula, metodologia, objetivos, interesses dos alunos, entre outros aspectos, são abordados com a preocupação final sempre voltada para ampliar os conhecimentos do estudante. Assim, segundo os autores Oliveira e Chadwick (2002) “Um plano de aula contém a síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou”.

Nesse sentido, conforme já citado, os participantes da pesquisa foram questionados quanto sua capacidade de elaborar planos e sequências didáticas sem a orientação de seus professores supervisores de estágio, após já terem sido expostos a vivência teórico-prática na disciplina de estágio de língua inglesa.

Quando questionados se a preparação com seus professores supervisores foram suficientes para que os estagiários obtivessem autonomia para elaborar seus próprios planos de aula/seqüências didáticas, dos 21 respondentes, 19 mencionaram estar satisfeitos, enquanto apenas 2 demonstram estar insatisfeitos. Assim, mais de 90% se sentem devidamente preparados para elaborar e ministrar suas aulas partindo de seus planos e seqüências didáticas. “Produzimos muito material com a ajuda dos professores”, afirma a aluna P1, por exemplo. Quanto aos dois alunos que não se sentem preparados, ambos citam como justificativa a dificuldade em escolher o material adequado.

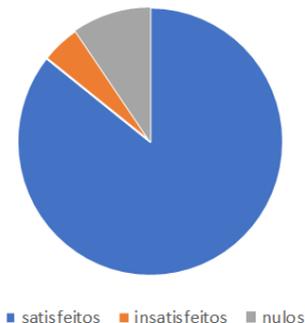
Gráfico 1 - Demonstrativo da capacidade de elaboração de planos de aula e seqüência didáticas



Com relação à teoria estudada para abordar os aspectos de construção de uma seqüência didática e os planos de aula nela contidos, 85% dos alunos acreditam que os aspectos teóricos abordados em sala quanto ao assunto foram suficientes, aproximadamente 4% acreditam que essa teoria não o preparou para aplicar coerentemente uma seqüência didática em sala de aula, e pouco mais de 9% dos alunos abordaram aspectos positivos e negativos dessa teoria, mas não se posicionaram. O aluno P11, por exemplo, afirma que: “Sim, em relação a proposta que tínhamos na aula, como era um período muito curto de tempo, [a teoria aprendida] foi suficiente”.

Gráfico 2 - Demonstrativo da satisfação com a teoria aprendida para elaborar sequências didáticas

Gráfico demonstrativo da satisfação com a teoria aprendida para elaborar sequências didáticas



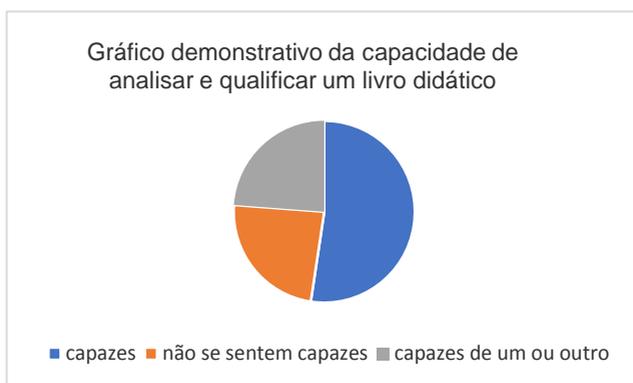
ANÁLISE E QUALIFICAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático, muitas vezes, tem um destaque muito maior do que os outros recursos disponíveis para o ensino e aprendizagem de línguas voltados para o uso pedagógico. Mais especificamente quando se trata da língua inglesa, é ordinário ao senso comum assumir que o livro indica como e qual é o conteúdo em si a ser ministrado durante as aulas, regulando as atividades, tópicos de ensino e até mesmo o procedimento avaliativo do professor. Como cita Coracini (1999), o livro didático de línguas pode ser visto como o principal instrumento de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua estudada, sendo que, em alguns casos, ainda que ele não esteja presente na mesa do estudante, é com base nele que os docentes elaboram suas aulas.

Dessa forma, saber analisar e qualificar um livro didático quando se trata da aplicação deste no ensino de língua estrangeira, além de imprescindível ao docente, é uma tarefa que requer certas habilidades. Portanto, ao serem perguntados sobre sua experiência quanto ao assunto durante os semestres já cursados na disciplina de estágio de língua inglesa,

dos 21 estudantes que responderam à questão, mais de 52% concordam que se sentem preparados para tal tarefa, contrapondo quase 24% estudantes que discordam dessa posição. Além disso, os demais alunos julgaram ser capazes de, ou analisar a qualidade do livro didático, ou adaptar suas atividades, não conseguindo realizar as duas atividades simultaneamente. Isso pode ser exemplificado no relato da aluna P9, que cita sentir-se preparada para analisar um livro didático apenas se possuir algum tipo de guia para realizar tal tarefa; ou a aluna P10, que afirma ser capaz de analisar o livro didático, mas acredita necessitar de maior experiência em sala de aula para ser capaz de adaptar as atividades do mesmo.

Gráfico 3 - Demonstrativo da capacidade de analisar e qualificar um livro didático



ATIVIDADES DE MICROTEACHING

O microensino ou *microteaching*, foi desenvolvido na década de 1960, e tem como função simular ao futuro professor a aula prática de algum conteúdo ou habilidade de língua estrangeira. Wallace (1991, p. 93) classifica esse método em quatro frases: 1ª) Orientações preliminares (Briefing): primeiro momento em que o estagiário recebe do seu professor-orientador as direções quanto a elaboração do microensino, o conteúdo a ser trabalhado, sua forma de organização e de duração. 2ª) Miniaula

(*microteaching* em questão): quando o estagiário ministra uma aula com extensão de tempo e conteúdo reduzidos para seus colegas ou para a própria sala onde fará o estágio. 3ª) Crítica: é o momento em que a aula é avaliada e discutida pelo seu orientador e colegas. 4ª) Reapresentação da aula (*Reteach*): parte final, em que o estagiário deve ministrar a aula novamente, levando em consideração as observações feitas em sua aula anterior.¹

Ao serem questionados sobre a eficácia dessa técnica, 61,9% dos alunos participantes a consideraram insuficiente para simular uma sala de aula. Já 33,3% dos participantes acharam-na válida e eficaz, restando 4,7% de respostas inconclusivas, com destaque de pontos positivos e negativos, mas sem uma posição avaliativa objetiva.

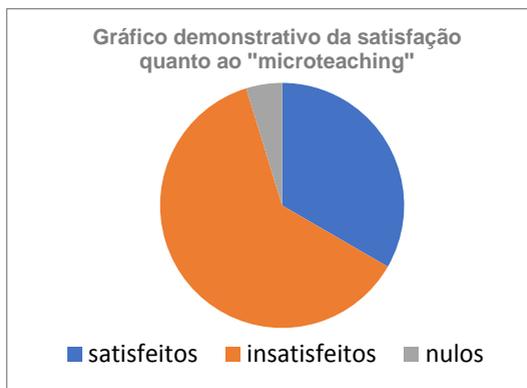
Dentre os alunos que discordaram da eficiência do *microteaching* para simular uma sala de aula real, ao exemplificarem suas respostas, destacaram partes positivas desse método, como as alunas P2 e P3, que demonstram insegurança para lecionarem apenas usando como preparação o *microteaching*, mas atestam que foi uma experiência válida para aprender a preparar uma aula, por exemplo.

Quanto aos alunos totalmente contrários a eficácia dessa aula, as justificativas variam entre a falta de conexão com a sala de aula real por conta de os alunos serem os próprios colegas de turma, até a dificuldade pessoal em dar aula para pessoas que possuem os mesmos níveis acadêmicos que o próprio professor da aula de microensino. O aluno P4 cita que: “as miniaulas o deixavam estressado em pensar que os ‘alunos’ sabiam mais do que ele. Porém, as preparações os aproximavam da realidade”.

É possível perceber que quanto a esta técnica chamada de “*microteaching*”, a avaliação majoritária à sua eficácia é negativa.

¹ Tradução feita pelas autoras do presente artigo

Gráfico 4 - Demonstrativo da satisfação quanto ao "microteaching"



PERÍODO DE OBSERVAÇÃO NO CAMPO DE ESTÁGIO

O período de observação no estágio em Língua Inglesa na instituição totaliza pelo menos 50% das horas totais da disciplina prática. Entendemos que esse processo é fundamental como ferramenta pedagógica na formação de professores, já que amplia as percepções do estagiário quanto a prática docente. Conforme cita Almeida, (2011, p. 73), a observação e a teoria precisam estar, sempre, alinhadas.

(...) uma relação de interdependência entre prática e teoria, uma relação entre homem e mundo, a "práxis" freiriana. Uma relação dialética sempre difícil que inclui contradições e conflitos constantes entre ambas, que servem de ponto de partida para a busca de novos caminhos, gerando transformações nos contextos em que vivemos, ou seja, no mundo em que somos, estamos e agimos e em nós mesmos. [...] Portanto, é através da prática, aliada à teoria, que agimos sobre o mundo para transformá-lo. Este processo é especialmente evidente na área das Ciências Humanas, que trabalha num espaço de conhecimento em que o elemento humano é fundamental nos estudos desenvolvidos. (ALMEIDA, 2011, p. 73)

Ao serem questionados sobre essa prática, mais especificamente sobre a quantidade de horas reservadas para observação, considerando o período de prática já vivenciado por eles no 6º período, 61% dos alunos responderam que consideram esse tempo demasiado. O aluno P5 cita, por exemplo, que o tempo de observação é tão alto que acaba refletindo no tempo de preparação das aulas de regência do estágio em questão. Já a aluna P7 explica que, com ela, a maioria de suas regências começaram antes de acabar o período de observação de aulas, a pedido dos próprios professores regente das turmas.

Os demais alunos que consideraram o tempo de observação de estágio suficientes, justificam que se sentem preparados para entrar em sala de aula com essa quantidade.

Gráfico 5 - Demonstrativo da satisfação quanto ao tempo de observação do estágio



EMBASAMENTO TEÓRICO E EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DOCENTE

Conforme caracteriza Magalhães (2002, p. 41), “[t]eoria e prática são dissociadas e discutidas como oposições em que a teoria é o termo valorizado. Primeiro, o professor aprende o conteúdo para, depois, aplicá-lo em sua sala.” Sobre esse aspecto, Silva e Margonari (2005, p. 1) são

categoricos ao afirmar que poucos alunos são capazes de fazer a conexão entre essas duas áreas abordadas no estágio, constatando que

[e]ssa justaposição dicotômica já se demonstrou ineficaz, uma vez que poucos alunos conseguem fazer a “ponte” entre a teoria e a prática e acabam por exercer sua profissão nos mesmos moldes em que seus professores da escola de Ensino Fundamental e Médio faziam.

Baseado nessas discussões entre a eficácia de abordar a teórica e praticá-la no estágio de inglês, essa pesquisa preocupou-se em investigar se os alunos submetidos a responder o questionário eram capazes de fazer a ponte entre teoria e prática. Para isso, os alunos foram expostos a todas as fases do estágio da universidade, inclusive com a carga horária reservada a teoria e a prática.

Ao serem questionados sobre esse aspecto, 57,14% dos alunos afirmaram que, após conhecer as etapas abordadas pelo estágio de língua inglesa, acreditavam que o embasamento teórico seria o suficiente para as atividades práticas, contrapondo 38% de alunos que consideraram essa teoria insuficiente. Os demais participantes não se posicionaram quanto ao assunto. Conforme justifica o aluno P12, a teoria aprendida só serve como base, pois a verdadeira teoria seria aprendida durante as práticas em sala de aula.

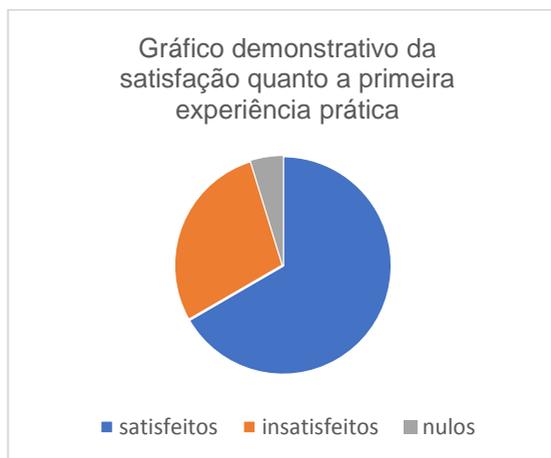
Gráfico 6 - Demonstrativo da satisfação quanto à teoria aprendida



Ao abordarmos a primeira experiência em sala de aula, onde os alunos tentariam, justamente, alinhar prática e teoria, mais de 66% dos alunos afirmaram que a primeira experiência em sala de aula foi positiva. Conforme explica o participante P13, a ansiedade atrapalhou seu desempenho, mas ela se sentia devidamente preparada para entrar em sala de aula. Além disso, ela ressalta que esse sentimento estava associado com a qualidade do material preparado durante as aulas de estágio, que só foram possíveis através da teoria abordada durante as aulas. Porém, o aluno também afirma que a necessidade de abordar especificamente o conteúdo selecionado pelos regentes de cada turma foi um ponto negativo em sua experiência prática.

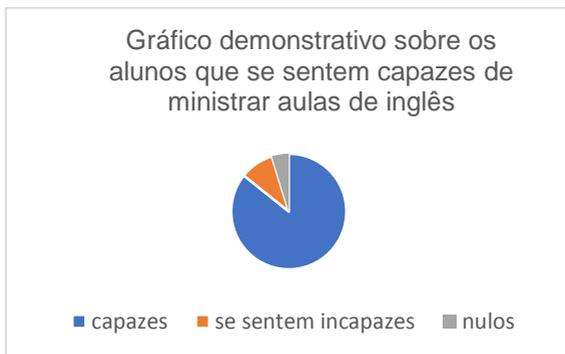
Apesar de a maioria dos alunos considerarem suas primeiras experiências práticas positivas, 28,5% alunos afirmam não estarem satisfeitos. O participante P14, por exemplo, considera sua experiência ruim por não estar preparada no aspecto emocional para entrar em uma sala de aula. Apesar disso, ela esclarece que os aspectos teóricos foram suficientes para preparar os planos de aula de sua regência. Os demais participantes não se posicionaram.

Gráfico 7 - Demonstrativo da satisfação quanto a primeira experiência prática



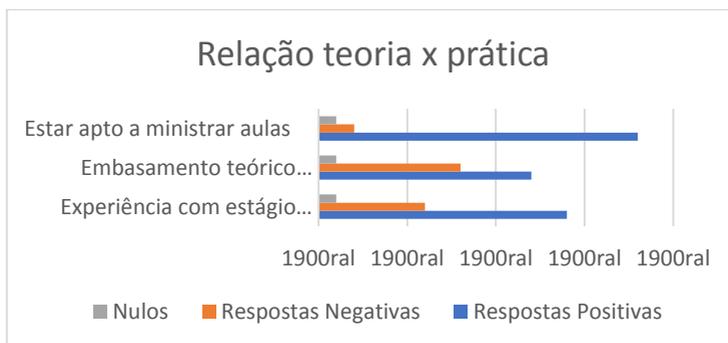
Para finalizarmos e nos certificarmos de que o estágio de LI prepara não somente para realizar o período de regência prática do próprio estágio, mas para o aluno se sentir seguro em ministrar aulas ao deixar a universidade, perguntamos aos alunos se os mesmos se sentem aptos para tal tarefa. Acordando com as experiências práticas, e a resposta dos alunos foi majoritariamente positiva: apenas 9,5% dos alunos sentem-se incapazes de ministrar aulas, e 4,5% dos participantes não se posicionaram. Os outros 85,7% dos alunos responderam estarem aptos para assumir essa responsabilidade. Os alunos que não se sentem preparados, no entanto, deixam claro em suas respostas que isso acontece não por conta da falta de teoria abordada no estágio, mas por insegurança quanto ao nível de inglês que eles se encontram. Já as justificativas dos participantes que se sentem seguros de ministrarem aulas ao deixarem a universidade, sugerem que a teoria aprendida nos cursos de licenciatura é, de fato, útil em sala de aula. Por exemplo, em sua resposta, a aluna P15 afirma categoricamente que a quantidade de teoria abordada foi ampla e suficiente para completar suas experiências práticas até então: “Sim, me sinto preparada para [ministrar] aulas de inglês, principalmente pela grande quantidade de embasamento teórico das aulas de inglês que tive”.

Gráfico 8 - Demonstrativo sobre os alunos que se sentem capazes de ministrar aulas em inglês



O resultado quanto à satisfação dos alunos relacionado com a teoria aprendida durante as aulas de estágio de inglês aplicada na prática, é bastante alta, com mais de 85% dos alunos respondendo positivamente à questão. O gráfico a seguir ilustra a porcentagem dos alunos satisfeitos, em oposição aos alunos que não se sentem aptos a entrar em sala de aula.

Gráfico 9 - Relação teoria X prática



DADOS GERADOS

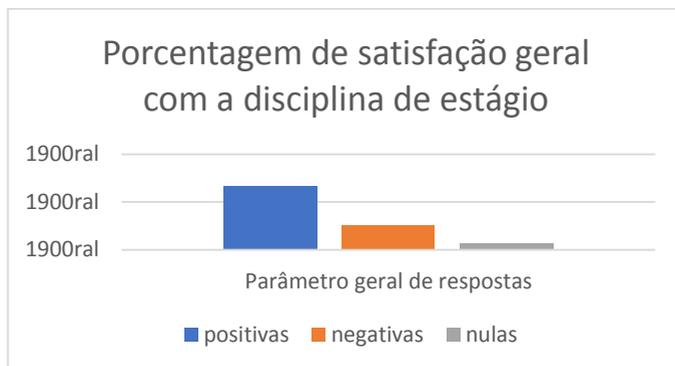
Considerando os dados gerados pela pesquisa, é possível afirmar que: 90% dos alunos responderam que são capazes de elaborar sequências

didáticas e planos de aula sem a ajuda do seu professor supervisor de estágio, contrapondo com menos de 10% que não se sentem capazes de realizar tal tarefa.

Ao serem perguntados sobre a eficácia da teoria estudada para preparar os planos e sequências citados, quase 86% dos alunos a consideraram suficiente, aproximadamente 9% ressaltaram aspectos positivos e negativos, mas não se posicionaram, e apenas 5% responderam negativamente. Sobre analisar e qualificar corretamente livros didáticos, a porcentagem de alunos que se sentem preparados para realizar tais tarefas caem para 52%, tendo o restante dividido em 24% que se sentem capacitados, e os outros 24% que se sentem capazes de realizar uma ou outra dentre as duas tarefas. Ao serem questionados sobre a prática do *microteaching*, 62% dos alunos consideram as microaulas uma ferramenta ineficiente, contrastando com 33% que consideram essa prática eficiente, restando 5% que não se posicionaram claramente ao ser questionado.

As perguntas finais eram direcionadas ao embasamento teórico geral apresentado no estágio e sua influência na atividade prática de ensinar a língua inglesa. Quanto a isso, 57% consideram a teoria suficiente para ministrar aulas, 38% insuficientes, e os outros 5% não se posicionaram. Ainda dentro do tema teoria aplicada na prática, 66% dos alunos consideraram sua primeira experiência na regência do estágio positiva, restando 28% que a consideraram negativa, e outros 5% que destacaram os dois aspectos igualmente. Para finalizar, quanto à segurança dos alunos para ministrar aulas na língua inglesa, 85% acreditam que o período de estágio os preparou para tal tarefa, 10% declaram não ser capazes, e outros 5% preferiram não se posicionar claramente. O gráfico a seguir representa, no total, as respostas positivas, negativas e nulas dadas pelos participantes.

Gráfico 10 - Demonstrativo da satisfação geral com a disciplina de estágio



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa visão mais ampla, a pesquisa conseguiu mostrar a satisfação geral da turma do 7º período do curso de Letras Português-Inglês, quanto às disciplinas de Estágio Supervisionado na Língua Inglesa. Porém, a maior parte satisfeita não pode ser considerada como a totalidade de alunos, pois isso significaria ignorar que a maioria dos alunos que responderam a essa pesquisa não se sentem satisfeitos quanto à prática do *microteaching*, ou quanto ao período de observação, por exemplo. Ou seja, enquanto existirem alunos que apontem deficiências quanto aos métodos e práticas adotados durante o ensino desta disciplina, cabe aos professores da instituição e todo o time pedagógico, solucionarem esses percalços para que a eficiência do Estágio Supervisionado na instituição possa ser avaliado positivamente por todos os seus estudantes e, como consequência, resultar na melhoria da qualidade de ensino.

Com certeza também é preciso considerar as variáveis desta pesquisa, como o número de professoras que lecionam as disciplinas, ou seja, existe também as estratégias e metodologias utilizadas também por cada uma das professoras, o que pode interferir na aprendizagem dos discentes. Além disso, o número de questionários aplicados não representa

100% do número de estudantes cursando as disciplinas quando a pesquisa foi realizada. Sendo assim, sugere-se nova pesquisa com um número mais significativo de estudantes e com a proposta de se analisar as mudanças ocorridas nas disciplinas após a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariza Riva de. Um olhar intercultural na formação de professores de língua estrangeiras. Curitiba: UFPR, Tese (Doutorado), 2011.

CORACINI, Maria José Farias (Org) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. Aprender e ensinar. São Paulo/SP: Editora Global, 2002.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?. São Paulo, Cortez, 2001.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa. 28ª Reunião Anual da ANPED.

WALLACE, M. J. Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Documentos na internet

Serviço de estágio. PUCPR PUC TALENTOS, Curitiba, 29 maio. 2018. Disponível em: <<http://www3.pucpr.br/puctalentos/estagios.php>>. Acesso em: 29 maio. 2018.

RELATOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Siomara Cristina Broch

Fernando Carvalho Padilha

Francieli Pedroso Gomes Padilha

INTRODUÇÃO

Nos cursos de formação de professores, os estágios curriculares são espaços educacionais em que se exercita a atividade profissional, construindo conhecimentos e saberes próprios, resultantes da integração entre a atividade docente e a reflexão sobre a experiência vivenciada. O relato do estágio curricular supervisionado, que é o objeto descrito neste artigo, possibilita a reflexão sobre a importância da vivência da prática pedagógica profissional em cursos de formação inicial de professores para a construção de saberes da experiência docente.

Este texto foi construído numa perspectiva de relato de experiência, sobre um estudo de caso que analisa os documentos denominados “relatórios de estágio curricular supervisionado” de um dos autores deste artigo, enquanto acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Segundo Severino (2007, p. 123), os documentos textuais são matéria-prima a partir da qual o pesquisador pode desenvolver a sua investigação.

Nesse sentido, inicialmente são apontados aspectos da regulamentação atual que trata da dimensão da prática profissional, especificamente dos estágios, para os cursos de formação inicial de

professores para a Educação Básica. Após, relata-se o contexto, as características e as principais experiências vivenciadas nesta prática, permeada por uma breve análise reflexiva sobre os saberes demandados e construídos nesta etapa da formação do futuro professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio é ato educativo escolar supervisionado, necessariamente desenvolvido no ambiente de trabalho, conforme a interpretação conjunta do art. 82 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e art. 1º da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular.

Segundo a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019), atual legislação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, as competências docentes específicas, que devem ser desenvolvidas nos currículos dos cursos, referem-se às dimensões de conhecimento, prática e engajamento profissional. Estas dimensões, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.

Na dimensão da prática profissional, que compreende os estágios supervisionados e as práticas dos componentes curriculares, as competências docentes específicas compõem-se do planejamento de ações de ensino e condução de práticas pedagógicas que resultem em efetivas aprendizagens, criando e gerindo os ambientes de aprendizagem e avaliando o desenvolvimento do educando, da aprendizagem e do ensino (BRASIL, 2019, Art 4º e § 2º).

A organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, tem como um dos princípios norteadores a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula (BRASIL,

2019, Art 7º). A prática pedagógica do estágio curricular supervisionado contempla 400 (quatrocentas) horas em ambiente de ensino e aprendizagem, em situação real de trabalho na escola. Ela deve ser acompanhada por docente da instituição formadora e ser desenvolvida sob o acompanhamento de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, buscando a integração entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Instituição formadora (BRASIL, 2019, Art 15º § 2º).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ESTÁGIO

No currículo do Curso de Licenciatura em Matemática a qual o licenciando (sujeito) do objeto de análise pertenceu, o estágio é um componente curricular obrigatório, com a carga horária distribuída em 4 etapas semestrais de 100h, a partir do 5º semestre do curso, denominadas Estágio Curricular Supervisionado (ECS) I, II, III e IV, sendo parte das etapas realizadas na escola de estágio e parte na Instituição formadora. Os ECS I e II relatados realizaram-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Galvão, e os ECS III e IV no Instituto Estadual de Educação Mãe de Deus, escolas públicas no município de Tupanciretã, no Rio Grande do Sul.

Estágio Curricular Supervisionado I

Este estágio ocorreu no primeiro semestre de 2013, com observações em uma turma de 7º ano - 71 e outra de 8º ano - 81, no turno matutino, totalizando 40h na escola. O objetivo do estágio foi analisar a realidade da escola de Ensino Fundamental, sua estrutura e funcionamento e as atividades e metodologias de ensino proposta pelas docentes e o comportamento dos discentes nas aulas de matemática.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde com Ensino Fundamental completo. Tem pequena estrutura física, mas bem

organizada e aconchegante, com laboratório de informática, sala multifuncional, sala do Projeto Mais Educação, que atendem às necessidades do corpo discente. No seu Projeto Político Pedagógico a escola defende uma escola dinâmica, aberta, motivadora, desafiante e atualizada, que proporcione a educadores e educandos, pais e comunidade o crescimento recíproco, diminuindo barreiras individuais e coletivas.

A avaliação do estudante tem foco formativo, integral e democrático, tendo forma de expressão nos 1º e 2º anos por parecer descritivo nos quatros bimestres – sem reter o aluno, e do 3º ao 9º ano, com notas de 0 a 100 pontos e mínimo para a aprovação de 60 pontos, mais uma quinta avaliação para o aluno que não obtiver aproveitamento mínimo de 60%. Caso o aluno não alcance o mínimo exigido, uma última avaliação será realizada pelo Conselho de Professores que determinarão as condições de promoção ou não do aluno. Segundo a professora, ela avalia “o desempenho global do aluno, com constante acompanhamento das atividades no dia a dia dos alunos, especialmente nas aulas, que dão oportunidade de participação, nas quais o aluno pergunta, emite opiniões, levanta hipóteses, constrói novos conceitos e busca novas informações” (PADILHA, 2013a, p. 31).

Cada turma foi observada durante 10ha, com cinco períodos semanais de 45 minutos. O 7º ano era composto por 16 alunos e o 8º ano por 10 alunos. De modo geral, “as turmas observadas, por possuírem alunos que estão em fase de transição da infância para a adolescência, mostram-se bastante inquietos, curiosos e as conversas paralelas são bem frequentes” (PADILHA, 2013a, p. 30).

A professora chama a atenção dos alunos várias vezes que, com a presença do estagiário ficam mais agitados. “A turma se mantém agitada constantemente, dispersos realizam brincadeiras e piadas o que tira a atenção dos demais que se mantêm atentos. Sendo assim o ambiente nunca é silencioso” (PADILHA, 2013a, p. 28). Os alunos não têm o hábito de fazer as atividades que ficam para casa, o que dificulta a

fixação do conteúdo. Por isso, a professora costuma deixar tempo em aula para eles fazerem antes da correção.

A tarefa para casa é um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas. A tarefa para casa consiste de tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar. Tanto quanto os exercícios de classe e as verificações parciais de aproveitamento, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. (LIBÂNIO, 1994, p. 192)

A professora era atenciosa com os alunos, sempre conseguia o domínio da turma, mesmo quando se encontravam dispersos. “Estava sempre pronta para sanar as dúvidas [...] e preocupava-se com as dificuldades apresentadas por eles, conduzia suas aulas de forma tradicional e a desempenhava de forma competente e conhecedora de seu ofício e de sua responsabilidade” (PADILHA, 2013a, p. 32). De acordo com Paulo Freire, a competência na prática profissional é demonstrada pelo esforço e dedicação ao planejamento e na ação docente.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (FREIRE, 2002, p. 36)

O relato diz que as aulas eram prazerosas, com uma metodologia dialogada e expositiva, a professora demonstrava domínio do conteúdo, fazendo sempre o uso do quadro negro, com realização de exercícios individuais e em grupos. “Incentivava o trabalho em grupo para resolver os exercícios, o que facilita o entendimento da matéria pelos alunos, pois desta forma um aluno consegue ajudar o outro, de forma que todos

aprendem” (PADILHA, 2013a, p. 32). Sempre que necessário fazia atendimento individualizado para o melhor entendimento do conteúdo. O relatório aponta a compreensão do estagiário de que “poderia ser acrescentada junta a essa metodologia de ensino atividades mais lúdicas, que renovem e despertem mais o interesse dos alunos, um bom exemplo é a apresentação de jogos didáticos” (PADILHA, 2013a, p. 33) e que, segundo Borin

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação do jogo onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (2004, p. 9)

Conforme a conclusão do relatório, o estágio foi “um momento em que a teoria e a prática mesclam-se [...] e, sobretudo, perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela buscar uma educação de qualidade” (PADILHA, 2013a, p. 35). O estagiário finaliza constatando que a educação não é uma profissão simples ou “uma tarefa fácil, pois se tem dentro da sala de aula alunos diferentes, com atitudes e pensamentos distintos” (PADILHA, 2013a, p. 35). O estágio possibilita ao licenciando “perceber a realidade em que as escolas se encontram, levando-os a pensar sobre a educação, agir para que ela realmente aconteça e buscando um verdadeiro comprometimento com a formação acadêmica” (PADILHA, 2013a, p. 35).

Estágio Curricular Supervisionado II

O estágio ocorreu no segundo semestre de 2013, na turma de 7º ano, agora com 15 alunos. Foram realizadas inicialmente 5h de observação em sala de aula, 25h de regência de classe, 10h de aulas de reforço em turno inverso e 20h de conhecimento e vivência no ambiente escolar. De forma ampla e prática, o relatório registra que:

O Estágio Curricular Supervisionado II (regência de classe no Ensino Fundamental) tem como foco principal mostrar à prática da regência ao estudante de Matemática e futuro profissional da educação, para que o mesmo se familiarize com a sala de aula, conviva com os alunos e professores e habitue-se ao ambiente escolar, aprenda a lidar com os problemas, desafios, dificuldades, mas sinta também as alegrias, receba o carinho dos alunos e comemore realizações dos objetivos alcançados. (PADILHA, 2013b, p. 12)

A escola é pequena, atendendo alunos do Ensino Fundamental (EF) de 09 anos do 1º ao 7º ano e o EF de 08 anos da 7ª a 8ª série. A escola tem uma estrutura física limitada, sendo que “em dias de chuvas a escola não tem recreio, pois não há estrutura suficiente para abrigar todos os alunos cobertos durante o intervalo” (PADILHA, 2013b, p. 19).

O relatório registra que a professora era calma com os alunos, explicava com paciência o conteúdo e “tirava as dúvidas na classe de forma individual e também no quadro, explicando o exercício para a turma toda, o que é válido pois a dúvida de um pode ser a mesma dúvida de outro” (PADILHA, 2013b, p. 28). Costumava pedir aos alunos que resolvessem as atividades no quadro para fazer a correção.

Os alunos apresentavam um ritmo de atividades em aula lento e disperso, como aponta o relato de que os alunos “não se esforçam para resolverem os exercícios, e os que tentam fazer ficam prejudicados pelas conversas paralelas que acontecem na sala de aula” (PADILHA, 2013b, p. 28). O trabalho em grupo era uma metodologia utilizada com

frequência, pois concentrava as explicações para mais alunos e a aula tinha melhor rendimento.

As aulas de reforço aconteceram no horário das 15h às 17h, em turno inverso, com conteúdos diagnosticados como os de maior dificuldade para os alunos: multiplicação, divisão, simplificação, entre outros. O estagiário identifica que “como na aula de reforço a turma é reduzida, o entendimento da matéria por parte dos alunos e a comunicação professor-aluno fica beneficiada pois os alunos prestam mais atenção e não tem conversas paralelas”, o que torna a aprendizagem mais eficiente (PADILHA, 2013b, p. 36).

O tempo de regência foi de 34ha, sendo os planos de aula organizados por conteúdos: o primeiro sobre frações algébricas referente a 14ha, incluindo uma prova e um trabalho avaliativo; o segundo abordou conteúdo de Geometria - Segmentos, envolvendo 12ha; o terceiro também sobre Geometria - ângulos com 8ha. A metodologia de ensino descrita foi de aulas expositivas e dialogadas, com introdução do conteúdo, exemplificação sobre o desenvolvimento de cada conceito e resolução de lista de exercícios. Nas aulas de Geometria foram utilizados recursos além do quadro negro e giz, como régua, compassos, esquadros e transferidor, sendo planejadas atividades de fixação de conceitos com construções geométricas, tais como medidas e transporte de segmentos de reta, segmentos congruentes, ponto médio, retas paralelas e perpendiculares; construção, transporte, medida, congruência e bissetriz de ângulos.

O relatório aponta o sentimento do estagiário no primeiro dia de regência em que “a aula, por não estar muito cheia, transcorreu naturalmente, o que ajudou a me acalmar e passar a ansiedade” (PADILHA, 2013b, p. 38). As descrições mostram como o estagiário vai construindo sua forma de atuação docente, concomitante com a avaliação dos resultados esperados e obtidos.

Eu tomava um cansaço andando de classe em classe, mas assim parecia que eles aprendiam mais e demonstravam interesse em resolver as questões. Normalmente eu trabalhava

assim, tirando as dúvidas nas classes dos alunos e explicando as dúvidas mais frequentes no quadro negro para a turma toda. Ao terminarem os exercícios começamos a correção no quadro e todos participaram; pude perceber que o conteúdo foi bem assimilado pelos alunos. (PADILHA, 2013b, p. 41)

Durante as aulas, algumas dificuldades e formas de manejo com os alunos são apresentadas, tais como a existência de “alunos que não demonstravam interesse em copiar a matéria havendo a necessidade de chamar a atenção ou ameaçar de tirar o recreio ou de ficar no fim da aula até que a matéria do dia estivesse copiada” (PADILHA, 2013b, p. 49). A constatação de que “outro problema era de infraestrutura, pois a sala de aula era um espaço antigo, mal iluminado, pequeno, o que facilitava a conversa paralela dos alunos e desviava o foco da explicação” (PADILHA, 2013b, p. 49), dentre outras, mostram que o funcionamento e a organização escolar também influenciam o andamento das atividades e o processo de aprendizagem dos alunos, exigindo flexibilidade do planejamento e das ações docentes.

Neste dia a aula transcorreu mais lentamente pois foram grandes as dificuldades apresentadas pelos alunos; quando começou a render a aula os alunos foram chamados para a merenda; o que acaba tomando um tempo da aula e prejudica o rendimento da mesma. Porém, aluno com fome não aprende. (PADILHA, 2013b, p. 39)

Sobre a organização do material escolar e os hábitos de estudo dos alunos, o relatório aponta alguns fatos que mostram suas atitudes e valores. Isto se reflete inclusive na resistência e pressão sentida pelos alunos nos momentos de avaliação.

A maioria da turma comentou que não estudou para a prova, que tinha esquecido, que não teve tempo, que era difícil, apareceu todos os tipos de desculpas; aliás a turma era graduada em arrumar desculpas, mas mesmo com todas as

reclamações fizeram a prova sem grandes dificuldades. (PADILHA, 2013b, p. 40)

Para os que tinham o caderno completo foi bem simples o trabalho, mas para os demais, parecia que nunca tinham visto os exercícios, só comentavam que não sabiam fazer e simplesmente não faziam e nem tentavam fazer. Esse grupo de alunos tinha essa postura nos dias de prova, não se preocupavam em tentar resolver as questões, simplesmente diziam que não sabiam e viravam a prova ou ficavam desenhando sem muitas preocupações. (PADILHA, 2013b, p. 44)

Sobre as aulas de geometria com o uso de material concreto manipulável (régua, esquadros, compasso e transferidor), os relatos mostram melhoria no interesse, envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas.

[...] à medida que eu mostrava o passo a passo das construções, os alunos repetiam os passos nos cadernos. Essa metodologia tornou a aula diferente e bem agradável e a novidade da régua e compasso contribuiu para o bom andamento da aula e despertou interesse nos alunos. (PADILHA, 2013b, p. 44)

O uso de jogos como uma metodologia de ensino na fixação e revisão de conteúdos também se mostra eficiente também nesta turma.

Esta aula foi de revisão para a prova, e como era um só período preparei um jogo de trilha, onde os alunos em dupla precisavam acertar os exercícios para ganharem o direito de jogar o dado e assim movimentar a peça no tabuleiro. Com essa metodologia conseguimos resolver mais exercícios do que numa aula normal fazendo deste modo uma revisão para a prova. Todos os exercícios foram feitos no quadro negro pelos alunos e corrigidos por mim, caso a dupla errasse a questão. Alguns alunos não mostraram interesse na metodologia; entretanto outros aprovaram e mesmo dando o sinal para

saírem para o recreio eles resolveram continuar na sala para terminarem o jogo. (PADILHA, 2013b, p. 47)

O estagiário conclui que “essa experiência de estar frente a uma turma de alunos é um passo importante para a formação; o fato de conhecer a realidade de uma sala de aula, o dia a dia de uma escola”, que ainda é um espaço inseguro e desafiador, oportuniza a aproximação do licenciando com a profissão (PADILHA, 2013b, p. 48).

Estágio Curricular Supervisionado III

O estágio ocorreu no primeiro semestre de 2014, num total de 40h realizadas na escola. O objetivo do estágio foi conhecer as características da escola e a realidade escolar do Ensino Médio, observar a metodologia de ensino desenvolvida pelos professores, bem como as atitudes e ações de discentes e docentes na sala de aula, durante aulas de Matemática.

A escola trabalha nos três turnos e atende o Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico, Curso Normal e Técnico em Contabilidade. A escola tem uma ampla estrutura física incluindo sala de Educação Artística, laboratório de Informática, laboratório de Ciências, sala de recursos e auditório. Alguns dos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da Escola é assegurar a educação como um direito de todos, num espaço coletivo de construção de direitos e deveres e do exercício de democracia, formando sujeitos críticos e transformadores da realidade. O estagiário aponta no relatório sua percepção sobre as diferenças entre as turmas observadas, pelas diferenças entre ações docentes e modalidade de ensino.

Nas observações percebemos notavelmente a diferença entre um curso profissionalizante, que é o caso do curso normal, e do ensino médio regular. O que nos chamou mais atenção é que um é extremamente voltado para ser professor (a) e o outro somente para o famoso “vestibular”. Havia também uma diferença enorme entre as professoras, uma delas era

bem dinâmica, ensinava os alunos com segurança e sempre com muita alegria e diversão, os alunos adoravam e aprendiam lições sérias ao mesmo tempo em que brincavam e estudavam a realidade. Já a outra era mais calma, e com pouca iniciativa, com aulas monótonas e percebia-se que não havia muito interesse da parte dos alunos. As aulas aconteciam sempre da mesma forma e no período em que estivemos lá não teve nenhum trabalho diferenciado. (PADILHA, 2014a, p. 10)

A turma 1º ano do Ensino Médio Curso Normal, composta por 24 alunos, foi observada durante 14ha. Trata-se de um curso profissionalizante que forma professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora tinha como características ser dinâmica, demonstrar segurança nas explicações do conteúdo e ensinar com muita alegria e diversão. Segundo Paulo Freire (2002, p. 53), a alegria ao ensinar não se contrapõe ao comprometimento e excelência na docência, pelo contrário,

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também.

O relatório aponta que as aulas eram norteadas por um polígrafo elaborado por ela e fotocopiado pelos alunos. Predominava uma metodologia de ensino de explicações dialogadas, com proposições de exercícios e atividades em grupos e individuais, estimulando práticas de construção de cartazes de conteúdos e pesquisas na internet, além de seminários de apresentação de trabalhos. Os alunos gostavam das aulas, sendo a maioria tranquilos, dispostos, esforçados e participativos na realização das tarefas e correção dos exercícios. Mostraram-se organizados e sabem trabalhar em grupo, envolvidos, dando sugestões

nas propostas e solidários. Algumas vezes ficaram mais agitados, dispersos e brincalhões/barulhentos.

A turma do 2º ano do Ensino Médio do turno vespertino, com 26 alunos, foi observada em 13ha. O foco do curso é a preparação dos estudantes para o vestibular e o ENEM. A professora é calma, atenciosa com os alunos, domina o conteúdo, porém tem pouca iniciativa. Desenvolve suas aulas explanando o conteúdo no quadro. Trabalha definições e faz explicações minuciosas com o uso de “macetes” para fixação e memorização de conteúdo. Ao explicar um conteúdo novo, sempre retoma o que foi visto nas aulas anteriores, mostrando que seu foco é na fixação/repetição/memorização do conteúdo. Usa recurso de ditar o conteúdo para manter a concentração dos alunos. Recolhe o celular conforme vê que seu uso atrapalha as aulas. Também utiliza polígrafo fotocopiado pelos alunos. Suas aulas são monótonas, sempre iguais, tradicionais, sem atividades diferentes. Os alunos são adolescentes que não demonstram interesse nas aulas, não fazem exercícios que fica para casa, não aproveitam as aulas e acham que tudo é só “curtição e brincadeira”. Muitos mostram falta de educação com a professora, são agitados e barulhentos, fazendo conversas e brincadeiras com os colegas de forma que a aula seja perturbada. Os alunos são desconcentrados e impertinentes, e distraídos com celular.

Como conclusão, o relatório aponta que o estágio é importante pois “o estudante quando escolhe a profissão de docente, deve ter a clara visão do que é ser professor, qual o seu verdadeiro papel dentro da sala de aula” (PADILHA, 2014a, p. 27), sendo este momento da formação propício para esta reflexão.

Estágio Curricular Supervisionado IV

O estágio ocorreu no segundo semestre de 2014, no 1º ano do Ensino Médio do Curso Normal, num total de 60h realizadas na escola. O objetivo do estágio foi aplicar, aperfeiçoar e desenvolver os conhecimentos adquiridos durante o curso na regência de aulas de

Matemática em uma turma do Ensino Médio, vivenciando algumas situações que farão parte da atuação como futuros professores. Na introdução do relatório o estagiário aponta que

A experiência de estágio é um momento de muita expectativa, pois é neste período que o aluno vai vivenciar na prática a realidade de sua futura profissão, conhecer o dia-a-dia da escola, as dificuldades, as alegrias, as realizações, vivenciar as mais variadas situações e deste modo qualificando-se e capacitando-se para o mundo do trabalho. (PADILHA, 2014b, p. 9)

Na escola, a avaliação do aluno é expressa em termos dos resultados na construção da aprendizagem relativa às atividades específicas de cada componente curricular e do projeto vivencial oriundo dos Seminários Integrados: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). Em cada bimestre são ofertados estudos de recuperação paralela ao aluno que obtém CRA.

A turma estava com 15 alunos, na maioria mulheres, jovens e que tinham como única atividade o estudo, pois o curso normal exige muitas aulas de práticas em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade, realizadas em turno inverso ao do curso, exigindo uma dedicação exclusiva para o mesmo. Eles demonstravam ter “um carinho muito grande pela professora” e, no primeiro contato com o estagiário “se mostraram um pouco receosos. Mas com o tempo esta barreira foi quebrada e o contato foi se tornando natural” (PADILHA, 2014b, p. 28).

Durante o período de observação de 7ha foi possível uma readaptação do estagiário com a turma, observando o trabalho da professora, como ela conduzia suas aulas e seu modo de agir com os alunos. As aulas observadas eram “tradicionais, dialogadas e expositivas, o que não é nenhum problema desde que seus objetivos sejam alcançados” (PADILHA, 2014b, p.11), trabalhando o conteúdo utilizando um polígrafo xerocado para os alunos, intercalando com

práticas educativas mais ativas. Ela esclareceu que ao montar o polígrafo buscou um material de fácil entendimento, para melhor assimilação pelos alunos a fim de tornar a aula mais produtiva. Assim, ela ia conduzindo a matéria com exemplos do polígrafo e de forma “bem dinâmica, ensinava os alunos com segurança e sempre com muita alegria e diversão” (PADILHA, 2014b, p. 11). Propôs a realização de pesquisa em grupos sobre temas escolhidos e apresentação das informações e resultados em forma de gráficos para os demais alunos da escola. Estas características de ensinar, observadas pelo estagiário como bom exemplo, oportunizam ao futuro professor iniciar suas escolhas metodológicas.

Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um determinado período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. (GARCÍA, 1999, p. 39)

O tempo de monitoria foi de 13ha e permitiu o contato direto do estagiário com os alunos, conforme relata que “esta aproximação com os alunos, este contato com eles perante a presença da professora regente da turma me deixou mais tranquilo, visto que a minha aproximação com eles ocorreu de forma gradual, possibilitando a todos uma melhor adaptação” (PADILHA, 2014b, p. 28). O estagiário passou a ajudar a professora em sala de aula, tirando as dúvidas dos alunos de classe em classe, fazendo um atendimento individual, verificando as dificuldades e procurando solucionar as dúvidas. A professora indicava os conteúdos que seriam trabalhados na aula com antecedência para que o estagiário se preparasse, e considerava que desta maneira “estava sempre com o conteúdo estudado pronto a sanar qualquer dúvida dos alunos” (PADILHA, 2014b, p. 29). Neste tempo o estagiário identifica a pressão que os estudantes sentem nas avaliações, refletido em suas ações em sala

de aula, como nervosismo, ansiedade, dúvidas e insegurança com o domínio dos conteúdos.

Para esta aula foi feita uma rápida revisão do conteúdo programado para a prova, os alunos puderam tirar suas dúvidas, fazer questionamentos. Pude perceber que o apavoramento dos alunos antes de uma prova é algo grandioso, tudo o que não foi perguntado durante as aulas foi questionado durante este período. (PADILHA, 2014b, p. 29-30)

Na descrição do dia a dia da regência de classe, fica registrado a flexibilidade e adaptação necessária do tempo e espaço das aulas para eventos extra sala de aula como: festividades na escola relativas ao dia 20 de Setembro – Dia do Gaúcho; palestra sobre HPV (papiloma vírus humano) ministrada por acadêmicos da Unicruz (Universidade de Cruz Alta); palestra sobre sexualidade, promovida pela secretaria da saúde do município; a “Mostra Multidisciplinar”, onde os alunos apresentaram trabalhos de diversos assuntos; programação diferenciada alusiva ao Dia das Bruxas.

Quando deu o sinal me dirigi para a sala de aula e conduzi os alunos até o anfiteatro para assistirmos a palestra. Após, retornamos a sala e demos sequência na aula, em que comecei a correção dos exercícios da aula anterior. [...] A aula, apesar de começar de modo diferente devido a palestra, transcorreu de forma normal. Nos primeiros minutos o assunto era o tema da palestra, mas nada que atrapalhasse o andamento das atividades. (PADILHA, 2014b, p. 33)

Após as atividades em sala de aula acompanhei os alunos até o ginásio da escola, pois os mesmos tinham como tarefa a “Mostra Multidisciplinar”, onde apresentavam trabalhos dos mais diversos assuntos. [...] Os alunos do curso normal apresentaram três trabalhos relacionados com a disciplina de matemática, os quais foram organizados e realizados em conjunto com a professora regente. Tinham como foco a construção de gráficos e tabelas, os temas escolhidos foram

“Gêneros Musicais”, “Geração Nem-nem” e “Redes Sociais”, os grupos realizaram pesquisa de campo, tabelaram e apresentaram os resultados em forma de gráficos. (PADILHA, 2014b, p. 35)

A turma foi receptiva com o estagiário, sem problema de relacionamento e com tratamento de respeito e carinho, apontando os momentos de socialização como situações que “fortalece o vínculo professor-aluno e torna o convívio em sala de aula mais agradável” (PADILHA, 2014b, p. 29). O estagiário considera que o fato de os estudantes estarem em um Curso Normal, houve uma identificação deles com o estagiário, no sentido de futura profissão.

Devido os mesmos terem optado pelo curso normal, eram sempre cobrados pela escola, para apresentarem atitudes condizentes com a de um professor e por já terem feito práticas em EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) do município já tinham passado por experiência parecida com a minha. (PADILHA, 2014b, p. 12)

Durante o tempo de regência, que se estendeu por 32ha e, como os alunos adquiriram o polígrafo indicado pela professora regente, tendo ainda muito conteúdo a ser trabalhado no material, a professora solicitou que fosse dada sequência ao conteúdo ocupando o polígrafo. São apresentados no relatório os planos de aula, com a identificação do conteúdo, objetivos, turma e tempo destinados, recursos e metodologia utilizada, bem como o desenvolvimento da aula em momentos e a apresentação do conteúdo “escaneado” do polígrafo. O fato do uso do material da professora teve limitada a ação docente do estagiário no planejamento das aulas.

Observa-se que a metodologia utilizada é praticamente sempre “expositiva e dialogada, considerando o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, onde os novos conceitos serão apresentados e definidos, buscando a melhor compreensão dos alunos” (PADILHA, 2014b, p. 44). No planejamento das aulas apresentado no relatório

constata-se a base sob o tripé explicação de conteúdo, exemplos e exercícios de fixação, com atendimento do professor classe-a-classe. Nos relatos de regência há frases em que o licenciando expõe suas decisões docentes visando melhorar a aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto e a realidade escolar, como ausência às aulas, dificuldades em conteúdos anteriores, heterogeneidade no processo de aprendizagem, dentre outros.

Iniciei a aula retomando o conteúdo trabalhado na aula anterior “função do 2º grau” visto que havia poucos alunos presentes na última aula e deste modo achei mais sensato revisar o conteúdo antes de seguir com outro tópico da matéria. [...] No transcorrer da aula pude observar que alguns alunos apresentaram uma certa dificuldade na elaboração e construção do plano cartesiano, não conseguindo estabelecer uma escala aos eixos o que posteriormente dificultou o desenho das funções. (PADILHA, 2014b, p. 34-35)

Como conclusão desta etapa do estágio, o acadêmico constata que os alunos “exigiam bastante do professor, pois sempre estavam requisitando auxílio para sanar um questionamento” (PADILHA, 2014b, p. 38). Finaliza apontando que “ser um professor é sem dúvida ser uma pessoa atuante, determinada, investigadora e criativa” (PADILHA, 2014b, p. 39) atributos estes que os licenciandos precisam desenvolver durante sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios de estágios investigados se referem as práticas pedagógicas realizadas durante as 400h de estágio curricular de um acadêmico de licenciatura e procuram mostrar os conhecimentos desenvolvidos nessa etapa de formação inicial. Neste sentido, o artigo traz sucintamente a descrição das observações e vivências desenvolvidas no espaço escolar, futuro campo de trabalho docente,

bem como reflexões sobre as experiências pedagógicas e os saberes construídos neste tempo e espaço de formação.

Interessa observar a dinâmica relatada nas atividades, em que competências docentes específicas relativas à prática profissional são mobilizadas, na diversidade de observações, ações, reações e reflexões sobre a realidade vivenciada, como momentos de exercício e aprendizagem da docência. Também são relatados aspectos relativos ao planejamento de ações de ensino, com condução e manejo de práticas pedagógicas, identificando os desafios dos ambientes de aprendizagem e dos processos de ensino.

Conclui-se que, por intermédio da prática pedagógica, os saberes específicos se fundem aos saberes pedagógicos, gerando novos saberes provenientes das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BORIN, Julia. *Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática*. 5. Ed. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. LDB. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).

- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Tradutora: Isabel Narciso – Porto: Portugal, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos, *Didática*. São Paulo, SP: CORTEZ, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PADILHA, Fernando C. *Relatório de atividades de Estágio (ECS I)*, Júlio de Castilhos: IFFar, 2013a. 39 p.
- PADILHA, Fernando C. *Relatório de atividades de Estágio (ECS II)*, Júlio de Castilhos: IFFar, 2013b. 89 p.
- PADILHA, Fernando C. *Relatório de atividades de Estágio Curricular Supervisionado III*, Júlio de Castilhos: IFFar, 2014a. 29 p.
- PADILHA, Fernando C. *Relatório de Estágio Curricular Supervisionado IV: observação, regência e pesquisa teórico/prática no Instituto Estadual de Educação Mãe de Deus*, Júlio de Castilhos: IFFar, 2014b. 72 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS PERTINENTES A PRÁTICA DOCENTE DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA

Jamilly Souza Tenorio

Givaldo Oliveira dos Santos

INTRODUÇÃO

Este capítulo decorre sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e sobre algumas experiências realizadas no curso de Licenciatura em Matemática no Brasil e em Portugal, este último através do Programa de Intercâmbio entre Brasil e Portugal em convênio com a Instituição de Ensino Superior (IES).

Sabe-se que o Estágio Curricular Supervisionado permite vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor, pois são os licenciandos quem irão atuar na Escola Básica, proporcionando condições de aprendizagem. Por isso, é importante ressaltar que essas práticas se constituem na forma de ser professor, despertando o interesse e a necessidade de aprendizado. Assim, através das experiências obtidas em uma escola de nível nacional e internacional, mediante o cumprimento de regime do Estágio Curricular Supervisionado, com interesse de verificar e compreender a construção dos conteúdos matemáticos ocorridos na sala de aula, proporcionando condições de aprendizagem através de recursos metodológicos, é o que constitui esse trabalho.

Dentre os conteúdos observados, faremos destaques para o conteúdo dos números racionais no Ensino Fundamental II condizente com a realidade e a necessidade de aprendizado dos alunos do 6º Ano de turmas diferentes, mediante os países já mencionados. A escolha dos

números racionais deu-se em virtude de realizar um estágio em uma escola pública do Brasil em que o conteúdo estava no seguimento do planejamento da escola, assim como ocorrido em Portugal. O ECS do intercâmbio também abordava o mesmo conteúdo.

Vale ressaltar que ambos os estágios supervisionados, assim como é de fundamental importância para o docente, se constituiu de observações, planejamentos e prática mediante o direcionamento da aula e orientações do próprio professor do estágio.

Para tanto, o ECS foi centrado na análise de compreender a concepção do conceito dos números racionais, em especial da multiplicação desses números através de uma sequência que permitiu identificar e analisar os processos de resolução dos alunos, pois a matemática pode se manifestar de diversas formas, sejam através de representações, procedimentos ou processos, seja de modos diversos, orais e escritos (PONTE, 2002).

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O ECS permite ao licenciando uma primeira aproximação à prática profissional que promove a aquisição do saber em consequência de ações didáticas e pedagógicas que são obtidas no desenvolvimento do cotidiano da profissão (FREIRE, 2001), pois os estágios supervisionados são essenciais para a formação docente, em que permitem o contato com a profissão e o mercado de trabalho.

As experiências vividas durante o período de estágio supervisionado provocam impactos no pensar e no agir da profissão e isto, de acordo com Freire (2001) facilita a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico, por isso a importância de relacionar a teoria com a prática.

De acordo com Santana, Oliveira e Santos (2010), o ato de estagiar considera a aprendizagem como o maior objetivo que pode ser concretizado através das habilidades do educador, tornando o processo

de ensino e aprendizagem um ato de prazer e de significância em que valoriza a história de vida do professor e a formação pela pesquisa. Dessa forma, a experiência da sala de aula permite articular as teorias pedagógicas e as suas práticas.

Pimentel (2010) menciona que o currículo dos cursos de licenciatura está alicerçado em alguns eixos e dentre eles, temos a relação da teoria com a prática, assim como a valorização da história de vida do professor, por isso deve-se ressaltar e compreender a articulação desses eixos.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 em seu artigo 13, coloca que o estágio supervisionado proporciona a vivência do licenciando com o cotidiano escolar para que os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a licenciatura sejam aplicados para a melhoria da educação. Cada IES realizam a constituição dos seus estágios, podendo serem de observação e de regência em diferentes modalidades, sejam no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos.

OS NÚMEROS RACIONAIS

Desenvolvidos ao longo da história, os conjuntos numéricos foram influenciados pela humanidade. Diferente dos números naturais que surgiram da necessidade de contar, os números racionais surgiram da necessidade de medir. E medir nada mais é do que comparar as razões de dois inteiros (TAKAYA, CUNHA e VIEIRA, 2015). A necessidade do homem ultrapassou o desenvolvimento de contagem e de medir comprimentos e áreas, por exemplo, que eram tarefas que os números naturais e os inteiros não eram o suficiente para desenvolvê-las (ALVES, 2012).

Segundo Ponte e Quaresma (2014), o conjunto dos números racionais constitui um corpo com uma importante estrutura algébrica munido das operações de adição e multiplicação. E esse corpo apresenta

uma ordem, ou seja, dados dois números racionais, é sempre possível dizer qual deles é maior que o outro e se são iguais ou não. Desse modo, é no conjunto dos números racionais (Q) que é sempre possível expressar um resultado por meio de uma medição ou razão, para representar a razão entre dois inteiros e a noção de racional provém da palavra razão, significando parte de um todo.

Nesse contexto, os números racionais apresentam uma diversidade de representações associados a uma variedade de significados, ou seja, parte-todo, quociente, medida e operador (PONTE e QUARESMA, 2014). Um número racional, por exemplo, pode assumir três diferentes representações: fracionária, decimal e porcentagem (CURTY, 2016). Para tanto, o aluno deve se familiarizar com essas diferentes formas de representações para que seja garantido a sua aprendizagem, pois é necessário que o mesmo deva saber manipular as operações para dar significados sobre elas. Assim, tem-se tem uma grande preocupação na área de ensino desses números e suas representações, o que faz com que, “[...] o seu ensino se torne um dos mais sérios problemas da Matemática escolar” (PONTE E QUARESMA, 2014, p. 1466).

UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Desenvolvidos durante as aulas de observações e de regência do ECS no campo dos números racionais, alguns aprofundamentos, reflexões sobre prática pedagógica e práxis educativa em cenários diferentes, estavam diante de um mesmo interesse: a aprendizagem dos alunos e, também, do próprio professor. Vivenciados em momentos coletivos e individuais com aluno, professor e sala de aula, o estágio permitiu a problematização em dois espaços, nacional e internacional, ambos relacionados ao conjunto dos números racionais. De nível nacional, a disciplina de estágio foi denominada como Estágio Curricular Supervisionado II. De nível internacional, a disciplina foi

denominada como Iniciação a Prática Profissional II, devido à grade curricular da licenciatura em Portugal os nomes se diferenciam, mas apresentam a mesma proposta.

Experiência internacional

De uma escola pública da cidade de Bragança em Portugal, em uma turma de 6º ano de escolaridade, o estágio supervisionado na modalidade de professor regente, mediante os cenários e culturas diferentes, em que a linguagem possui dicções próprias e vocabulários nunca vistos, faz com que a curiosidade torna-se motivação para elaboração de metodologias ativas.

Realizando uma pesquisa de cunho qualitativa e considerando sua finalidade de entender como era a compreensão de conceitos e ensino dos números racionais, foi realizada a elaboração, aplicação e análise de uma sequência didática.

A sequência didática surgiu através das indagações durante as aulas de matemática e resoluções de exercícios na própria folha de caderno dos alunos, quando estes omitiam erros durante os processos simples de operações e representações numéricas, como números fracionários e inteiros.

Foram escolhidos dois problemas para verificar as estratégias de resoluções dos alunos, como o desempenho no cálculo mental, o uso com destreza das propriedades das operações, representações e relações entre os números.

O problema 1, intitulado como *Garrafas de leite*, explorou a multiplicação como adição de parcelas iguais, sendo as parcelas frações unitárias, dando a oportunidade de fazer conexões entre o raciocínio aditivo e multiplicativo. Ela permitiu a exploração das diferentes representações do número racional (decimal, fração, pictórica e porcentagem) com procedimentos comuns do dia a dia.

O problema 2, *Compras na padaria*, também faz exploração à multiplicação e, também, permite o aluno a fazer conexões entre o

raciocínio aditivo e multiplicativo, nas diversas representações numéricas.

As informações e os resultados da sequência didática, relacionadas à leitura, interpretação de frações registradas com símbolos, esquemas e desenhos, noções de equivalência, comparação de frações e desempenho na realização das operações de adição e multiplicação de frações, estiveram presentes nas resoluções dos alunos, visto que os problemas tinham objetivos de compreender os processos de raciocínio dos alunos durante a sua resolução, o que contribuíam para a aprendizagem.

A figura 1 a seguir, apresenta o registro da resposta de uma aluna referente ao primeiro problema. Nele observamos que a equivalência das representações dos números decorre de uma situação equivocada da compreensão e do significado de uma parte em relação ao todo.

Figura 1 – Respostas de uma aluna referente ao primeiro problema

1.1 O Paulo foi ao supermercado comprar duas garrafas de $\frac{1}{2}$ litro de leite, portanto trouxe o dobro de meio litro de leite. Se tivesse comprado quatro garrafas iguais, que porção de leite tinha trazido?

2 garrafas de meio litro
 4 garrafas = 2 - meio + meio
 4 garrafas = 2 - meio + meio
 2 garrafas = 1 - meio + meio
 = 4 litros (meio + meio + meio + meio) = 4

Fonte- Banco de dados dos autores

Nesse contexto, verifica-se que a aluna, no decorrer de sua atividade escolar, apresenta erros pequenos em que podem ser sanados com a atividade prática e colaborativa do professor em que a aprendizagem seja de fato significativa, ou seja, que faça sentido ao que esteja desenvolvendo.

Em consequência, tem-se o segundo problema, ama situação contextualizada que exigia a interpretação da forma escrita do número para a forma de fração, envolvendo um contexto familiar de compras na padaria. Assim, resolvido pela mesma aluna em que respondeu ao problema anterior, não demonstra sentir dificuldades de interpretação e faz corretamente sua resolução de soma de parcelas iguais com a soma dos numeradores e repetição do denominador, deixando, ao fim, o

registro da operação da divisão para obter a representação do número inteiro, que mais lhe sentiu confortável. Vejamos a figura 2.

Figura 2 – Respostas ao segundo problema

3.1 A Maria e o João foram à padaria comprar pão. Cada pão pesava $\frac{1}{4}$ kg. Quantos quilos de pão trouxeram sabendo que compraram quatro pães?

$$\frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} = \frac{12}{4} = 3$$

Touxeram 3 Kg de pão

$$\begin{array}{r} 12 \\ 4 \overline{) 12} \\ \underline{0} \end{array}$$

Fonte - Banco de dados dos autores

Experiência nacional

De nível nacional, seguindo a mesma perspectiva das atividades propostas anteriormente, também em uma turma de 6º ano de escolaridade e estágio supervisionado na modalidade de professor regente, o conteúdo e as dificuldades se observaram como praticamente a mesma. Interpretação e equivalência de frações sempre eram notórias nos problemas em que eram propostos.

O estágio também foi realizado em uma escola pública, mas de realidades diferentes em alguns muitos aspectos, como, por exemplo, a disposição com que ficavam as carteiras na sala de aula. Enquanto na escola de Portugal os alunos sentavam-se em duplas, no Brasil os alunos se sentavam individualmente e com uma maior aglomeração. Enquanto na escola de Portugal a sala de aula era composta sempre por duas professoras, no Brasil havia apenas uma por sala. E assim, os estágios foram constituídos, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem dos números racionais e a importância deles para os alunos de 6º Ano do Ensino Fundamental II, assim como reflexão da prática docente enquanto papel fundamental na qualidade do processo de aprendizagem, pois o que se aprende na licenciatura, é refletida na sociedade, e é assim que se mostra a necessidade de possuir um conhecimento adequado para transmiti-lo com segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é sem dúvidas um momento essencial para a construção do licenciando na profissão docente, como uma pessoa que é crítica e comprometida com o desenvolvimento da sociedade. Os alunos percebem que, o que foi aprendido durante o curso, passa a ser como uma necessidade do processo de formação articulado com prática do trabalho, que são fontes de reflexão, de criação e de discussão de novos saberes.

Ao levar em consideração as experiências vividas, percebe-se que uma das principais contribuições do ECS é a autonomia de pensamento do licenciando frente à profissão, pois passam a ter sentido de compromisso com a sociedade, de modo a contribuir significativamente com a organização e melhor qualidade de vida, decorrer desse processo de formação.

Assim como ocorrem em outras áreas da vida, qualquer experiência que seja realizada sempre reflete em nosso pensamento, e é o que acontece com o estágio mediante os medos e anseios da profissão. Sem sombra de dúvidas, a experiência internacional apresenta momentos e certezas de que é de fato, o que queremos para nossa profissão. As experiências colocadas ao longo do trabalho serviram como fonte de conhecimentos e estabelecimento de conexões, ainda mais com os conteúdos matemáticos que venham a serem trabalhados na sala de aula, como as representações dos números racionais para a compreensão de conceitos através de problemas.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. S. *A construção do conceito de número racional no sexto ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Universidade Federal de Alagoas. Macció. 2012.

CURTY, Andréia Caetano da Silva. *Números racionais e suas diferentes representações*. Dissertação (Mestrado em Matemática)- Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro. 2016.

FREIRE, A. M. *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 30/04/2020.

PIMENTEL, E. F. *Formação docente e o estágio: aproximações e possibilidades*. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UFS. 2010.

PONTE, J. P; QUARESMA, M. Representações e Processos de Raciocínio na Comparação e Ordenação de Números Racionais numa Abordagem Exploratória. *BOLEMA*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1464- 1484, dez. 2014.

PONTE, J. P. *Gestão curricular em Matemática*. Associação de Professores de Matemática. Lisboa- Portugal. 2002.

SANTANA, A. M; OLIVEIRA, F. C. O. S; SANTOS, S. M. P. *Os estágios supervisionados de matemática: uma experiência vivenciada*. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UFS. 2010.

TAKAYA, C; CUNHA, C. R; VIEIRA, J. L. A. *Números Racionais: representações fracionárias*. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS FORMANDO FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Marcus Vinícius Pereira das Dores

Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma". (FÁVERO, 1992, p. 65)

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma das muitas disciplinas que compõem a grade curricular de qualquer curso de graduação que tem por objetivo a formação de professores. Segundo Decreto de nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, artigo 2º:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

(Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>.

Acesso em: 25 de julho de 2016.)

O decreto nos leva a algumas reflexões: em que consiste, de fato, o estágio supervisionado? Qual sua função dentro de um curso de licenciatura? Ele é, realmente, um potencializador, capaz de fazer com

que o desejo de ser professor seja reafirmado? Essas questões emergem também a partir do momento em que os alunos vão se deparar com essa nova etapa, em que conhecerão, em partes, a sua futura realidade de trabalho. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 111-112),

[a]o transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

Desse modo, a observação e a participação atuante, dentro da escola, fazem-se necessárias uma vez que será por meio dessas atividades que os alunos dos cursos de licenciatura serão expostos, pela segunda vez, já que eles um dia também foram alunos do ensino básico, à realidade escolar, sendo possível (re)conhecer e (re)explorar tal ambiente. Cabe retomarmos aqui as palavras, sem dúvidas brilhantes, de Arendt (2000, p. 274):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vida dos novos e dos jovens.

Arendt (2000, *op. cit.*) nos leva a refletir se, ao optarmos por trabalhar com a prática docente, realmente amamos o mundo a ponto de assumirmos essa responsabilidade? Assim, somos, talvez, um dos responsáveis pela formação do aluno enquanto cidadão em um processo contínuo, em que ele aprende e se renova a cada instante. Mais adiante, a autora reforça que:

[a] educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las (*sic*) de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco de suas

mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 2000, p. 274)

Portanto, a realização do estágio torna-se fundamental para que os alunos, enquanto futuros professores, possam enxergar os seus lugares dentro do ambiente escolar, reafirmando os seus desejos, trabalhando, assim, para alavancar a educação.

Outro fator a ser destacado é que o estágio permite ao estagiário observar questões de cunho sociolinguístico. Permite também que o estagiário verifique a realidade dos alunos, bem como seu convívio social juntamente com a comunidade – tanto escolar quanto familiar. Assim, a partir da observação inicial do ambiente escolar, é possível perceber como essas realidades são transpostas para a sala de aula, tentando-se estabelecer as relações entre os sujeitos que as constituem, interrelacionado comunidade escolar, familiar etc.

Ao adentrar o ambiente acadêmico, o estagiário conhece, em um primeiro momento, a realidade escolar apenas em teoria. Isso não quer dizer que aquela realidade, aquele ambiente de sala de aula, seja totalmente desconhecido, pois uma vez alunos, eles são capazes de reconhecer muito bem aquele território. Todavia, a partir do momento em que o estágio começa a ser realizado, os olhares dos estagiários sobre o ambiente escolar mudam: naquele momento, eles deixam o lugar, às vezes confortável, de aluno e passam a assumir aquele de professor. Nesse sentido, o estágio pode colaborar a essa nova perspectiva.

Contudo, como observado por Tardif (2012), há alguns problemas em relação à formação dos professores. Esses se referem àqueles epistemológicos do modelo universitário de formação:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos posicionais. Em seguida, ou durante essas

aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (WIDEEN et al., 1998, *apud* TARDIF, 2012, p. 270)

Tardif (2012, *op. cit.*) aponta dois problemas nesse modelo aplicacionista: 1) ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar, e não segundo uma lógica profissional, centrada na realidade do professor e 2) crenças e representações anteriores, por parte dos alunos, não são consideradas por esse modelo.

Como visto, a formação docente tende a debruçar-se sobre questões teóricas, deixando relegadas questões voltadas à prática. O aluno passa boa parte de sua formação acadêmica analisando e discutindo teorias e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Conteúdo Básico Comum (CBC), que nem sempre são facilmente aplicados em sala de aula, uma vez que o cotidiano escolar não é como o idealizado nos diversos manuais. Desse modo, o futuro docente poderá, única e efetivamente, ter contato com a realidade escolar a partir do momento em que passa a atuar não mais como estagiário, mas sim quando inserido naquele ambiente no papel de professor.

É do conhecimento dos estudiosos e pesquisadores da área (cf. CANDIDO, 1989; ZEICHNER, 1993; PIMENTA & GHEDIN, 2005; GUEDES, 2006; GOMES, 2015) que essas questões envolvendo a formação de professores precisam ser revistas, objetivando melhores oportunidades para que o futuro professor, enquanto estudante em processo de formação, conheça a realidade com a qual irá se deparar.

O PAPEL DO PROFESSOR ORIENTADOR DO ESTÁGIO E DO PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO

Chamamos aqui de “professor supervisor do estágio” aquele docente que terá o papel de orientar o estagiário, de forma teórica e prática, nas suas diferentes necessidades em relação ao cumprimento das atividades curriculares, sejam elas disciplinas ou não, que o aluno de um curso de licenciatura precisa efetivar para concluir os seus estudos de graduação.

Pimenta e Lima (2004), no livro *Estágio e Docência*, elencam algumas responsabilidades dos professores orientadores de estágio:

- repensar os atuais campos de estágio, sem, deixar de privilegiar a escola como o espaço de atuação do pedagogo;
- estabelecer uma parceria entre a escola e a universidade, a partir de critérios, trocas e necessidades acadêmicas e pedagógicas negociadas, discutidas e estabelecidas em convênios firmados entre as IES e as secretarias de educação e instituições da sociedade;
- trazer para dentro da Universidade, como atividade do estágio supervisionado, a discussão da prática dos professores da escola pública, de forma mais sistematizada, como coformadora do estagiário, ou vice-versa, assegurando contribuições específicas e consistentes para as instituições envolvidas;
- buscar aproximar, cada vez mais, a semestralidade da universidade com o ano letivo da escola, de modo a estabelecer uma melhor articulação das atividades de intervenção pedagógica do estágio com o planejamento da escola e de seus professores;
- destinar um maior tempo para as vivências no campo de estágio;
- buscar uma maior conscientização nos formadores da universidade e da escola campo de estágio para a importância e o lugar do estágio na formação do educador;
- definir explicitamente no projeto político-pedagógico do curso a proposta pedagógica do estágio, apontando alguns

indicadores indispensáveis para o funcionamento: relação professor-estagiário; carga horária do professor de estágio; coordenação dessa atividade; infraestrutura para a realização de suas ações.

É claro que essas atribuições não são categóricas e, por isso, devem ser adaptadas ao contexto de cada instituição de ensino superior.

Já o professor supervisor é aquele responsável por acolher o estagiário em sua sala de aula seja para observar ou para conduzir alguma atividade. Esse profissional, que, muitas vezes, é visto como modelo a ser seguido ou não, desempenha um papel fundamental no percurso acadêmico do estagiário, visto que, segundo Bortolotto (2011, p. 11),

[f]ocando o olhar para a atuação do professor regente na sala de aula, há que se observar a interação entre o professor regente e os alunos, a metodologia adotada, as intervenções que propõe, as oportunidades que provoca para as negociações de turnos de conversação, os encaminhamentos de procedimentos disciplinares, as escolhas dos processos de avaliação etc.

Muitas vezes, o professor supervisor do estágio sofre duras críticas por parte dos estagiários, que não concordam com algumas práticas desse professor. O campo de estágio torna-se muito conflituoso quando ele deixa de ser um espaço de trocas e passa a ser um espaço de disputa de conhecimento. O bom estagiário, que futuramente será um bom profissional da educação, precisa saber reconhecer os problemas pelos quais passam o sistema de ensino. Alguns desses problemas são apontados por Geraldi e Citelli (2004), que reconhecem que os professores não têm liberdade para dar atividades que não estejam programadas. A liberdade de seleção de conteúdos ou métodos de ensino é restrita ao planejamento da própria escola. Muitos professores, mesmo sem recursos, mas com certa criatividade, desdobram-se no

manejo das limitações que se configuram não apenas como imposições da escola, mas de todo sistema de ensino brasileiro.

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O estágio supervisionado é um momento propício para se observarem as diversas relações estabelecidas entre professor e aluno. A prática de ensino/aprendizagem é talvez o ponto mais imediato e duradouro na construção das identidades de alunos e professores. Por isso, pensamos que é de vital importância o teor do diálogo estabelecido com os alunos para um resultado positivo dos objetivos propostos, tanto em termos de conteúdo curricular, quanto de relações humanas.

Segundo os apontamentos feitos por Almeida Filho *apud* Oliveira (2016, p. 110-111):

[E]m um contexto de ensino-aprendizagem comunicativo, o professor deixa de ser o centro das atenções e passa a agir como mediador e incentivador do processo de aprendizagem. Consequentemente, o aluno passa a ter mais interesse pelas aulas, a participar e se envolver mais com a aula tornando-se cada vez mais autônomo e agente efetivo de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, o professor exerce uma função social muito ampla, que sem dúvida impacta não somente as relações do aluno com o conteúdo, mas com o próprio professor e, sobretudo, com a concepção de escola e educação.

Essas questões podem ser verificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam a importância da valorização do processo de aprendizagem como afirmação da qualidade do processo de ensino. Segundo esse documento, o aluno precisa ser tratado como sujeito da construção do seu aprendizado, tornando-se capaz de relacionar-se com os diferentes, em diferentes contextos e situações. A relação com o conhecimento deve ser estabelecida por meio de um processo de

interação entre a realidade em que o aluno vive e aquilo que está sendo aprendido. Os conteúdos, por sua vez, devem considerar sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, por isso merecem atenção especial da equipe escolar no momento de sua elaboração.

APONTAMENTO FINAIS

É incontestável que a experiência vivenciada durante o estágio seja altamente enriquecedora na formação do futuro docente, pois ele, no momento da prática, enfrentará as dificuldades e satisfações da profissão. No estágio, o aluno tem a oportunidade de verificar que ser professor, de fato, requer dele algumas escolhas, como aponta Arendt (1997, op. cit.). Ao escolher a docência, o aluno deve ter a consciência de que é esse o momento em que saberá o quanto está disposto a vivenciar tudo que essa profissão oferece.

A prática e a observação permitem o futuro professor compreender e começar a pensar em questões que envolvem o processo educacional. Pensar em meios para que os alunos da escola básica tenham um maior interesse pela leitura, por exemplo, torna-se um grande desafio. Cabe aos profissionais da área da educação e aos futuros profissionais pensarem nessas questões, tentando criar meios para que esses problemas sejam erradicados ou, ao menos, tornem-se mais amenos.

Teria sido enfadoso, e até desgastante fazer deste texto apenas um espaço para sublinhar as volumosas carências que protagonizam o cenário educativo brasileiro. Além disso, incontáveis teorias já se ocupam dessa tarefa. Para se pensar educação, não há teoria que possa negligenciar a prática. O inextinguível processo de formação docente alimenta-se de diálogo e prática, que serve de alimento para o ofício do professor, por isso, o contato efetivo com o ambiente educacional é condição principal para os alunos de cursos de licenciatura.

Guedes (2012) afirma que a formação dos futuros agentes da educação, sobretudo dos professores, cada vez mais se afasta da verdadeira realidade encontrada nas escolas. Para muitos alunos – futuros professores –, o estágio representa, de fato, o primeiro diálogo entre teoria e prática, além de conceituar com mais precisão o próprio cenário social em que está inserida a instituição escolar – e outras tantas características específicas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA-FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>.

BORTOLOTTI, Nelita [et al.]. *Estágio supervisionado I e II*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71. GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. 2ª ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDES, Soélis Teixeira do Prado; LEAL, Maria Auxiliadora da Fonseca. Variações linguísticas: propostas de atividades para o ensino médio, com dados reais de língua. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANO, Patrícia

Beraldo. (Orgs.). *Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos, múltiplas propostas*. 1ª ed. João Pessoa: Ideia, 2012. p. 211-228.

OLIVEIRA, Ana Carolina Silva. *A influência do curso de Letras nas crenças do professor de língua estrangeira em formação*. Revista Caletrosópio. Mariana, v. 3, n. 5, 2016. p.107-120. ISSN 2318-4574. Disponível em: <<https://www.caletrosopio.ufop.br/index.php/caletrosopio/article/view/68>>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Saberes docentes e formação profissional*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL)

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

INTRODUÇÃO

A presente discussão versa o tratamento de sucintas bases legais acerca da legislação vigente quanto à prática de Estágio Curricular Supervisionado, bem como práticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula da educação básica pública. Tal abordagem se dá, a partir de nossa prática como professores de tal disciplina, nos cursos de Licenciatura em Letras-Português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), tanto na modalidade presencial (Curso de Licenciatura em Letras, *Campus* Maceió) quanto na modalidade a distância (DEPEAD/ Ifal/UAB), considerando a produção de dois exemplares de livro para a promoção das discussões relativas aos estágios de nossa autoria.

O Estágio Curricular Supervisionado tem em sua carga horária 400h/a, conforme o que foi instituído pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Assim, a partir do primeiro contato com o *locus* da investigação-ação (a escola), ao estagiário já é recomendável identificar situações em que problemáticas no âmbito escolar possam ser refletidas a fim de propor uma ação naquele contexto visando à melhoria das práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, não deixamos de reconhecer que a sala de aula é mais um dos espaços de permanência dos alunos no ambiente escolar, uma vez que deve ser levada em consideração a escola como constitutiva de outros espaços, que podem refletir (e por vezes refletem mesmo) relações conflituosas que são transpostas ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula, em nosso caso específico, nas aulas de Língua Portuguesa.

Com isso, pretendemos, ao longo deste texto, evidenciar alguns conflitos recorrentes nesse espaço, que é legítimo de construção e de reconstrução do conhecimento socialmente elaborado, na perspectiva de promover uma discussão voltada a subsídios teórico-práticos para a promoção do desenvolvimento das aulas de língua materna nos momentos destinados aos estágios supervisionados, tanto nos momentos de observação (estágio I) quanto nos momentos destinados à regência (estágios II, III e IV).

O PROFESSOR-PESQUISADOR NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Observamos recorrentemente o uso do termo professor-pesquisador em nossos espaços de formação profissional, tanto no meio acadêmico (palestras, leituras realizadas, aulas etc.), como também nos espaços em que circulam o discurso dos gestores de ensino, em âmbitos nacional e internacional. Possivelmente, em razão do atendimento a tal imperativo discursivo, há publicações a esse respeito, a exemplo da obra de Bortoni-Ricardo (2008), eminente pesquisadora da Educação Linguística do nosso país, e que trata da formação do professor com vistas a abordagens ligadas à pesquisa qualitativa educacional. Um dos motes da obra dessa autora é o esboço de questionamentos – *Quais problemas são passíveis de investigação, e, conseqüentemente, quais benefícios a investigação desses problemas trará ao seu trabalho?* (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46) (grifos nossos).

Com base em estudos realizados em momentos anteriores à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (CAVALCANTI, 2012), abordamos que muitas das situações que emergem em sala de aula, e de forma genérica na escola, são passíveis de investigação, por vezes, fornecendo dados a uma proposta de investigação-ação. Nesse sentido, cabe ao investigador (professor em formação inicial no *locus* de investigação), adotar uma postura crítico-reflexiva e ética; ou seja, ao mesmo tempo em que se aproxima do objeto de estudo, distancia-se dele a fim de não influenciar na coleta, tabulação e análise/ interpretação dos dados.

Reconhecemos que a educação escolarizada perpassa por um processo de ruptura constantemente, que é retroalimentada pela busca de “novos” paradigmas. Com efeito, percebemos a inviabilidade em que se inserem pesquisas cujo enfoque é apenas descrever algumas práticas da realidade, sobretudo no âmbito da formação de professores ao se adotar e se defender uma postura crítico-reflexiva. Acreditamos no caráter colaborativo para a promoção de mudanças da realidade, a partir, obviamente, da adesão dos sujeitos nos contextos de investigação.

BASE METODOLÓGICA: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA EM PESQUISAS QUALITATIVAS

A pesquisa-ação colaborativa tem como propósito o desenvolvimento do caráter emancipatório na construção e reconstrução (ressignificação) do conhecimento socialmente elaborado. As pesquisas qualitativas, em linhas gerais, visam ao subsídio teórico-prático, considerando-se os métodos e os seus respectivos procedimentos, a fim de que os envolvidos possam pensar coletivamente, de forma crítica e emancipatória, sobre o tema em estudo, principalmente, no caso da pesquisa colaborativa, as redes de formação docente. Nas abordagens de cunho qualitativo, devem-se levar em conta todos os fatos e fenômenos no *locus* investigado, uma vez que

julgamos serem extremamente significativos e relevantes para a composição das variáveis e de suas interveniências, como afirma Creswell (2007, p. 86):

[...] outra característica da pesquisa qualitativa é a de que as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e a quem perguntar, isto é, a pesquisa qualitativa vai sendo direcionada ao longo do seu desenvolvimento.

Chizzotti (2000, p. 79), por sua vez, conceitua esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dessa forma, o investigador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como uma espécie de guia aos seus procedimentos de estudo na vertente qualitativa, parafraseando Creswell (2007). Com base nisso, a pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes podem, parcial ou predominantemente, direcionar os rumos da pesquisa por meio de suas interações com o pesquisador.

Esse tipo de investigação permite descrever mais minuciosamente o que se faz pelo fato de se trabalhar com descrições, comparações e interpretações. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo (embora, não se restrinja a ele),

pois é por meio dele que os dados são coletados para proceder à posterior análise / interpretação, elegendo-se as categorias advindas deles (MANNING apud NEVES, 1996).

As etapas de trabalho para a realização de empreendimentos investigativos com tal teor, conforme Chizzotti (2000, p. 105), são: descrição, avaliação e intervenção. O autor aborda essas etapas de trabalho chamando atenção para: “Algumas pesquisas descritivas se limitam a revelar os problemas, as avaliativas descrevem os problemas e trabalham os encaminhamentos necessários e as interventivas objetivam organizar uma mudança deliberada nas situações indesejadas (CHIZZOTTI, 2000, p. 105).

Tomando como pressupostos tais discussões, entendemos que o pesquisador desempenha uma postura participativo-colaborativa na pesquisa qualitativa, pois imerge no cotidiano dos sujeitos e torna-se familiarizado com alguns dos seus acontecimentos diários. Assim, o pesquisador tende a assumir uma postura aberta quanto a variadas manifestações que observa, não permitindo que as suas crenças interfiram na ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por isso, pode-se entender o porquê da frequência de uso à expressão professor-pesquisador; a pretensão que se tem ao “elaborar” e consolidar, por sua recorrência, um discurso dessa natureza é para que as agências de formação percebam que, em meio a todo aparato tecnológico e de produção constante de conhecimentos, a rede de formação docente não poderá ficar inócua na reflexão sobre tais desafios.

Tratar de atender a uma formação profissional do professor com vistas à pesquisa requer, sobretudo, um entendimento acerca dos instrumentais necessários a tal fim; visto que, por muito tempo, a função social do professor era apenas a de “ensinar, no sentido mais estrito do termo.

Com base nessa inter-relação entre o ensinar e o pesquisar – e vice-versa –, temos reconhecido que alguns egressos dos cursos de formação de professores apresentam lacunas em relação a tais saberes,

tanto do ponto de vista didático quanto do aspecto da investigação, o que, em grande monta, fica a cargo dos cursos de formação continuada docente, além dos cursos de mestrado e de doutorado, acadêmicos e profissionais, salvaguardando os princípios diretivos e formativos desses programas de pós-graduação *stricto sensu*.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÃO AOS SABERES DISCENTES COM VISTAS À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Com o propósito de trazer à baila alguns elementos que visam à discussão sobre o que se entende por competência comunicativa, que são saberes, a nosso ver, relevantes na discussão das práticas de ensino nos momentos destinados aos estágios, elegemos tratar, de forma breve, sobre algumas concepções de leitura, escrita e ensino.

Concepções de leitura, escrita e ensino

Reconhece-se o texto, com base em estudos da linguagem em voga, não somente como categoria exclusivamente linguística, mas também como categoria psicológica e social. No viés psicológico, a linguagem é vista como forma de conhecimento cognitivo, partilhado a partir de esquemas, *frames* e *scripts*. No viés social, a linguagem assume o papel de ferramenta de ação social, de interação do sujeito com o seu meio, por meio da qual se constitui, refletindo e refratando a sua realidade.

Esses vieses se imbricam tanto no texto oral quanto no escrito, já que para o processo de interlocução buscam-se vários tipos de conhecimento para o estabelecimento da interação com outros sujeitos histórico-culturais-discursivos (CAVALCANTI, 2010). Por isso, dizemos que a produção e a compreensão textual envolvem fenômenos linguísticos e sociocognitivos. Assim, entendemos que não vivemos como seres isolados, adâmicos, em sentido metafórico, ou seja, cada

sujeito é um agente social imerso numa rede de relações que (co) ocorrem em lugares de agrupamentos socioculturais específicos, parafraseando Kress (apud MEURER; MOTTA-ROTH, 1997). Ao se inserir em sua rede de relações sociais, esse sujeito entra em contato com os valores, os significados, as demandas, as proibições e até mesmo com as permissões desse grupo, de forma, por vezes, negociadas, convencionadas, dessa agência de práticas languageiras.

Portanto, reconhece-se que grande parte dessas interações se dá pelo uso da linguagem é extremamente relevante para que possamos contribuir para a formação de profissionais docentes com vistas a conceber a linguagem como identidade e constituição subjetiva na coletividade.

Ainda corroborando com Meurer & Motta-Roth (1997), podemos dizer que discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas por meio da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; e texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Obviamente, tais conceituações requerem maiores desdobramentos, no entanto, aqui, apresentam-se numa perspectiva didática.

Discussões atinentes à perspectiva discursiva, a exemplo das dispostas por Bakhtin (2003), postulam que inexistente texto sem discurso, tampouco discurso sem texto. Nesses entornos, cabe a ideologia, bem como a visão hegemônica de conceber o texto como instância e exercício de poder de alguns sobre outros. Nesses termos, cada instituição tem os seus discursos de modo a conceber a realidade pautada em suas crenças, em sua cultura. Com efeito, a materialização disso se dá por meio de textos/discursos, já que nos comunicamos e interagimos socialmente.

Segundo Bakhtin (2003), os sujeitos produzem discursos não por meio do uso da língua apenas, mas a partir de internalização de outros tipos de textos-discursos já existentes, ou seja, é a máxima de que um gênero secundário antes de sê-lo requereu ser primário.

Ao mencionarmos esse filósofo da linguagem, concebemos, filiados a essa abordagem, que tudo que alguém fala ou escreve possui intertextualidade/interdiscursividade com textos/discursos já existentes, que foram apresentados ao sujeito em ocasiões anteriores, pois toda forma de atuação da linguagem, via atividade humana, baseia-se na natureza do enunciado e na concepção de gêneros do discurso existente.

Por conseguinte, percebemos que existe uma convencionalização nos variados exemplares de gêneros textuais/discursivos que impedem um uso aleatório de sua constituição linguística; noutros termos, impossibilitam o descompromisso com a forma composicional em que está inscrita o gênero textual-discursivo, sobretudo, no que diz respeito aos gêneros que circulam, por serem requeridos, nas esferas acadêmica e escolar. Para tanto, compreendemos que, ao escrever/ ao enunciar, o sujeito busca em sua produção uma adequação ao discurso institucionalizado da comunidade em que circula potencialmente aquele texto-discurso visa circular.

Ainda nas abordagens de Meurer & Motta-Roth (1997), as exigências solicitadas ao sujeito produtor levam em conta as formas, funções e conteúdos específicos; carecendo ao escritor o domínio de um conjunto de exigências de caráter psicossociolinguístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição textual-discursiva.

Na visão dialógica da linguagem, tem-se o texto-discurso como suscetível a mudanças dado o seu dinamismo e as suas condições de produção.

Bakhtin (2003, p. 275) define os limites do enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva, asseverando que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou,

por último, uma ação responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Marcuschi (2008), por seu turno, define essa ação como intertextualidade intergêneros, pois é um fenômeno que ocorre quando um escritor (interlocutor) produz um gênero num formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente.

Em meio a esses estudos que tratam a língua como forma de interação social, as relações que se estabelecem entre fala, escuta, leitura e escrita numa relação de interlocução, evidencia a ênfase que deve ser dada à língua como forma de interação humana, constituída socialmente, e que levam ao empoderamento humano dos sujeitos, inclusive em ambientes formativos; isto é, é preciso se ter um razoável entendimento de que a leitura e a produção textual-discursiva requer princípios básicos de compreensão sobre as relações sociais em suas múltiplas constituições.

Assim, com base nas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita (que preferimos tratar como saberes relativos a essas práticas de linguagem) é que se assegura o papel crítico-reflexivo do professor de linguagem na formação discente. Acreditamos que é por meio da compreensão desses saberes, em vista a sua projeção nas relações sociais é que se pode contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da competência comunicativa¹ de professores de Língua Portuguesa em formação inicial e de discentes da educação básica, principalmente, em contextos públicos de ensino-aprendizagem.

Há de se reconhecer, nesse sentido, inúmeras possibilidades de aplicação de atividades de sala de aula de língua materna para a

¹- O termo *competência comunicativa* foi cunhado por Dell Hymes (1972), numa perspectiva funcional, a fim de promover uma reflexão acerca do uso da língua em diversas situações, sobretudo, aquelas requeridas quanto à elaboração de gêneros textuais-discursivos em razão do atendimento a um propósito comunicativo.

efetivação de tal competência, a exemplo disso, destacamos situações triviais em nossas práticas de sala de aula no ensino básico e também no superior: i) criação de antologias em prosa e verso para leitura e análise textual em todas as aulas; ii) entendimento do fenômeno da variação linguística a fim de garantir o respeito às variantes, em um país de extensão territorial considerável como o nosso; iii) leitura e produção de gêneros opinativos para desenvolver a competência argumentativa necessária à defesa de ponto de vista; iv) o trabalho com gêneros do humor, a exemplo de tirinhas, charges, cartuns com o intuito de reconhecer os aspectos verbais e não verbais; v) o trabalho com a metalinguagem em vez de um estudo descontextualizado gramaticalmente, numa perspectiva interacionista, discursiva, textual; entre tantas outras possibilidades.

É bem verdade que a lista de possibilidades não se esgotaria nesta discussão, tampouco seria a nossa intenção, dadas as inúmeras práticas emancipadoras à reflexão de um ensino de linguagem, de fato, emancipador, empoderador. O que temos sinalizados em nossas práticas de sala de aula, voltando-se aos momentos destinados aos estágios de observação e de regência, é que sejam pensadas, elaboradas propostas em que sejam permitidas atividades que contemplem a língua como fenômeno não estático, como há muito foi concebido, sobretudo, na esfera escolar. O estudo de língua (gem) deve se prestar a uma consciência necessária que é por meio da apropriação desses saberes que nos tornamos sujeitos plenos no combate às desigualdades sociais.

Defendemos que o ensino de línguas deverá se voltar, seguramente, ao estudo do texto como unidade de sentido, percebendo o discurso subjacente a essa materialidade linguística; além do respeito necessário, sobretudo, aos “diferentes” falares presentes em nossas salas de aula. Somente desse modo, pensamos que, colaborativamente, contribuiremos para que os sujeitos se tornem mais competentes linguisticamente em suas práticas languageiras na e para além das esferas formativas – acadêmica e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em meio a alguns dos postulados dispostos atualmente para a formação docente é uma tônica necessária. Nesta discussão, primamos por delinear, pontualmente, o trabalho que vimos fazendo com a disciplina em voga por meio de discussões que se voltem a práticas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa em contextos públicos de ensino. Além do dispositivo legal que orienta as práticas de estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, tanto no âmbito das universidades quanto dos institutos federais, trouxemos à tona a configuração do professor-pesquisador na rede formativa docente; e o ensino de Língua Portuguesa com base em alguns pressupostos de concepção interacionista, discursiva. Ademais, compreendemos que reconhecer esse momento como crescimento e/ou de amadurecimento pessoal e profissional é condição *sine qua non*.

O texto em tela cumpre o desiderato de entendimento de que os momentos de estágio não somente são um cumprimento de uma atividade acadêmica, exigida nos cursos de formação de professores, mas uma possibilidade de, *in locus*, perceber e intervir nas variadas situações que afetam diretamente o andamento do processo de ensino-aprendizagem, em especial, de Língua Portuguesa, no Curso de Licenciatura em Letras do Ifal. É no sentido de agentes transformadores desse processo de consolidação da prática profissional que nos constituímos institucionalmente e profissionalmente, pois os momentos de estágio podem ser tidos como forma de aprimoramento profissional, para os que já têm a prática, por meio das figuras do professor orientador e do professor colaborador; bem como pode ser tido como forma de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso em que o licenciando está inserido.

Por fim, o que se pode assegurar, com base em nossa experiência, é que os momentos destinados às práticas de estágio proporcionam experiências significativas aos estagiários, bem como aos professores

colaboradores, fazendo com que (re)pensem constantemente sobre as suas práticas, tanto no universo da sala de aula quanto para além dele. Reiteramos que, para tanto, há de se compreender esses momentos formativos como necessários ao professor de Língua Portuguesa – em formação inicial e/ou continuada – com o intuito de contribuir para a formação de sujeitos menos apáticos em relação às suas práticas linguageiras escolares e/ou acadêmicas e que, por extensão, exerçam a sua cidadania nas demais agências sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2*. Instituição da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. MEC: 19 de fevereiro de 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. *O ensino da argumentação*: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. *Livro de Estágio Curricular I em Língua Portuguesa*. Ifal/DEPEAD/UAB: Maceió, 2012. Disponível em: <http://ead2.ifal.edu.br/biblioteca/files/257.pdf> Acesso em: 21/04/2020.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.

NEVES, José Luiz. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Cadernos de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, n.3, 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf Acesso em: 21/04/2020.

PEREIRA JUNIOR, Reinaldo Rafael de Albuquerque; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. *Livro de Estágio Curricular II e III em Língua Portuguesa*. Ifal/DEPEAD/UAB: Maceió, 2012. Disponível em: <http://ead2.ifal.edu.br/biblioteca/files/261.pdf> Acesso em: 21/04/2020.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA

Elaine dos Reis Soeira

INTRODUÇÃO

[...] Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. (ARROYO, 2008, p. 18)

Diferente de outras profissões, iniciar-se na docência não é adentar num universo obscuro e incógnito. É, antes de tudo, tomar emprestado à memória, os registros da sua história pessoal como estudante, assim como anunciado por Arroyo, através do resgate dos diálogos e das aprendizagens construídas ao longo da sua trajetória escolar. Talvez por essa relação ontológica com a atividade docente, por meio das experiências vivenciadas, a docência, ainda seja tomada a partir da leitura mítica da vocação e do dom. Outrossim, não podemos perder de vista a dimensão profissional inerente ao fazer docente, sob pena de contribuímos para a manutenção e o agravamento da precarização da profissão docente, sobretudo no que diz respeito à necessidade de formação adequada para exercê-la.

Destarte, assumo aqui uma visão uma concepção de docência perpassada pela dimensão política que se faz necessária à sua valorização e reconhecimento social como profissão, a qual requer formação

adequada, não se encontrando como mercadoria disponível a qualquer um que queira exercê-la, assim como corroboram as palavras de Arroyo:

Estamos em um momento de reafirmação da dimensão do trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização. Este novo momento pode significar a defesa de um certo “monopólio” dessa função social. (ARROYO, 2008, p. 22)

A defesa de tal “monopólio” enraíza-se, em primeira instância, na necessidade substantiva de uma formação acadêmico-técnico-política; e, posteriormente, na criação de espaços de debate que favoreçam a construção social da profissão docente e a caracterização da escola, delimitando as especificidades da profissão e do seu campo de atuação.

Exatamente pela presença, não tão silenciosa, de uma visão de mundo que não privilegia um currículo integrado, concebendo-o como uma “grade curricular” fechada e com um grande peso para as disciplinas do eixo específico de formação, acentuando um caráter bacharelesco aos cursos de licenciatura, é que ganha sentido o estudo aqui apresentado, pois se apresentam reflexões que sinalizam um esforço para romper com o modelo formativo bacharelesco, no qual a formação pedagógica do professor era esvaziada.

No bojo dessa discussão, será destacado um recorte específico para o estágio supervisionado, resgatado a partir da Resolução CNE nº 2/2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação, como um momento de extrema relevância para a formação docente, o qual não pode ser assumido como mera formalidade, pelo contrário, deve constituir-se como espaço privilegiado para a prática profissional.

No Instituto Federal de Alagoas, *lócus* desta pesquisa, o estágio supervisionado tem sido trabalhado sob a perspectiva da *práxis*, isto é, numa perspectiva de integração teórico-prática, como estratégia possível para a superação da dicotomia teoria e prática herdada da época retratada anteriormente. Como professora dos cursos de licenciatura na referida instituição, interessei-me por saber em que medida tal intento está surtindo os efeitos esperados.

A investigação realizada buscou identificar as representações dos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras/Português e Matemática, que foram meus orientandos na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I (observação e caracterização da escola-campo de estágio e da prática docente) e já haviam feito, pelo menos, o Estágio Curricular Supervisionado II (regência).

A fim de abordar a temática com maior propriedade, o trabalho encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção, intitulada “Concepções de estágio supervisionado” são trazidos elementos acerca da importância do estágio na formação docente, com enfoque especial para a dimensão da pesquisa nas experiências de estágio, além de apresentar os fundamentos legais para a oferta deste componente curricular.

A segunda seção “Caminhos da pesquisa” é apresentada a perspectiva metodológica adotada, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados. A terceira seção “representações sobre estágio supervisionado” reúne as representações dos estudantes de licenciatura participantes da pesquisa, buscando pontos de consenso e dissenso entre as mesmas, confrontados com o referencial teórico. Na seção “Considerações” são destacados alguns resultados da pesquisa, bem como encaminhamentos para o aprofundamento da pesquisa.

CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A formação de professores no Brasil já vivenciou seis grandes períodos, tendo como ponto de partida o período colonial, conforme Saviani (2009). A análise de cada um desses períodos permite identificar como a questão da prática docente, vivenciada através dos estágios curriculares, possuía um valor inferior quando comparados aos demais tipos de conhecimento que faziam parte do currículo dos cursos de formação de professores.

Considerando que o estágio curricular é tomado como parte da formação didático-pedagógica do professor, é possível corroborar o quanto este momento formativo ocupava um lugar secundário.

A formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivo relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Além dessa condição desfavorável em relação aos conteúdos da formação específica da área de atuação, Pimenta (2010) destaca outro fator preocupante em relação ao estágio. Diferentemente de outras profissões que requerem um estágio curricular e outro profissional, na educação se requer apenas o estágio curricular. Assim sendo, aumenta-se uma expectativa inexequível de que o estágio curricular “[...] deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas.” (PIMENTA, 2010, p. 21).

Desta compreensão também parece derivar, com base em Pimenta (2010), o entendimento do estágio como a “parte prática”

enquanto que as outras disciplinas constituem a “parte teórica” do curso. Dessa cisão teoria e prática desdobram-se efeitos que, atualmente, se tentou corrigir com as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, nas quais está definido que o estágio curricular supervisionado deve iniciar a partir do início da segunda metade do curso, abrangendo 400 horas, além de 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso.

Na legislação mais atual, Resolução CNE nº 2/2019, é possível observar a indicação da necessária integração teoria-prática na formação docente.

a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, para o estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (BRASIL, 2019, p. 27)

Não se pode negar que medidas como estas anunciam o rompimento com o formato bacharelesco (esquema 3+1), no qual a “parte prática” aparecia deslocada, amidiada e burocrática no final do curso, como formalidade necessária ao exercício profissional, não obstante servia como espaço para a divulgação de receitas e modelos do que se deveria fazer em sala de aula.

É preciso observar com atenção a contraposição teoria e prática tão recorrente nos discursos das agências formadoras, das escolas e, por conseguinte, dos sujeitos que nelas habitam (professores, estudantes), que não se cansam de proferir que “na prática, a teoria é outra”. No tocante a esta questão, Pimenta e Lima destacam que “essa contraposição teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais na estrutura curricular, atribuindo-se

menor importância à carga horária denominada “prática.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34). Como possibilidade de superação dessa oposição, as autoras propõem que

[...] é necessário explicitar que os conceitos de teoria e prática e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34)

Considerando a abordagem apresentada por Pimenta e Lima, o estágio como atividade investigativa (pesquisa), a proposta de estágio curricular supervisionado adotada pelo Instituto Federal de Alagoas, nos seus cursos presenciais de licenciatura, desde o primeiro estágio curricular, propõe-se a fomentar discussões e atividades que contribuam para a consolidação dessa compreensão por parte dos licenciandos e, de alguma forma, nas escolas-campo de estágio.

É importante destacar que assumimos também a concepção apresentada por Pimenta e Lima, ao considerarem que

De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão do educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 41)

Destarte, nossa preocupação na formação dos licenciandos é justamente significar os conteúdos trabalhados nos diversos eixos formativos, pois entendemos que só a partir da consolidação desses significados e da articulação dos diferentes saberes, a prática pedagógica será efetivamente uma prática social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para investigar o objeto de estudo definido para esta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa porque “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...]” (MINAYO, 2010, p. 57), sob a forma de um estudo de caso (YIN, 2005).

O embasamento teórico-metodológico adotado para orientar a pesquisa foi a Teoria das Representações Sociais, com ênfase para a abordagem das três fases propostas pela Escola de Genebra.

Conforme Moscovici, as Representações Sociais (RS)

[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou aos mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

As RS estão presentes em todos os grupos e devido a sua circulação, enraízam-se, incorporam-se ao universo consensual, no qual elementos não familiares tornam-se naturalizados. O surgimento de novas representações relaciona-se ao surgimento de pontos de tensão dentro dos grupos, em torno dos quais ocorrem as rupturas dos sentidos consensuais. A partir desse processo de clivagem, originam-se novas representações como forma de interpretação e naturalização dos eventos não familiares, mantendo latente a dinâmica de construção e de reconstrução das RS.

Doise, precursor da Escola de Genebra, confere um peso maior aos processos de ancoragem, os quais, segundo ele, são construídos sob determinantes sociais. A ancoragem é definida como “[...] l’incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières. [...]” (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e o seu estudo deve levar em conta as atitudes e as cognições que as fundamentam, se a pretensão é investigar a ancoragem como representações sociais. É importante destacar que as

Representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. [...] são princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo. (DOISE, 2001, p. 193)

Nesta pesquisa optou-se pela corrente liderada por Doise, pela compreensão de que a interação social tem uma significativa parcela de interferência na construção de sentidos – ancoragem – daquilo que é vivenciado. No caso da situação de estágio supervisionado, as interações são notadamente complexas e, por vezes conflituosas, já que são vários sujeitos (licenciados, professor orientador, professores supervisores, demais professores, colegas de turma, estudantes da escola-campo de estágio) e contextos agregados (escola-campo de estágio, instituição formadora).

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, através de dois instrumentos distintos:

1º momento: Ocorreu no final do Estágio Supervisionado I, através da escrita de um artigo, no qual os estudantes deveriam expressar a sua compreensão acerca da contribuição desta etapa formativa;

2º momento: Ocorreu após a realização de, pelo menos, um estágio de regência, isto é, Estágio Supervisionado II e/ou Estágio Supervisionado III, através de um questionário

semiestruturado, construído e publicado com o apoio da ferramenta colaborativa “Form”, pertencente ao *Google Drive*.

O QUE NOS DIZEM OS LICENCIANDOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O grupo que participou da primeira fase da pesquisa compreende um total de 26 (vinte e seis) estudantes do Instituto Federal de Alagoas, matriculados em cursos presenciais, sendo 18 (dezoito) do curso de Letras/Português e 08 (oito) do curso de Matemática. Para o segundo momento, tiveram interesse em participar 18 (dezoito) licenciandos, dos quais 3 (três) são do curso de Matemática e 15 (quinze) cursam Letras/Português. Como mencionado anteriormente, os primeiros dados foram coletados a partir da análise de artigos produzidos pelos estudantes, enquanto que, na segunda, foi aplicado um questionário.

Ainda sobre o perfil do grupo, formado em sua maioria por homens, declararam que já possuíam experiência docente antes do estágio curricular, tanto na área de formação quanto em áreas afins, essencialmente nas redes privada e estadual, nesta última devido à contratação como monitores.

No primeiro momento, foi possível identificar certo consenso entre os estudantes em relação ao papel do estágio supervisionado, no sentido de reconhecerem essa etapa formativa como uma oportunidade para aproximarem-se do universo profissional que vivenciarão futuramente. Nesse sentido, as ideias trazidas por eles aproximam-se da questão apontada por Pimenta (2010), em relação às expectativas de que o estágio curricular também seja um estágio profissional.

Quando questionados sobre a importância do estágio para a formação docente, a maioria dos estudantes (68,4%) concorda com essa afirmação, o restante concorda em parte. Dentre os que concordam parcialmente, 2 (dois) estudantes justificaram esse posicionamento em função de já atuarem como professores há, pelo menos 2 (dois) anos. Esse é um ponto para reflexão: se aceitamos como plausível que o

estágio supervisionado torna-se menos importante ou até desnecessário pelo fato da pessoa já atuar profissionalmente, mesmo sem formação concluída, não seria o mesmo que concordar que a profissão docente pode ser exercida de forma adequada, a despeito da falta de formação daquele que a exerce? Certamente, seria um caso diferenciado em se tratando de um curso de segunda licenciatura, pressupondo que o estudante, já formado, teria construído um referencial teórico-prático que embasa a sua atuação.

No que tange ao reconhecimento da importância do estágio, destacam-se as falas dos estudantes 01 e 03, ao apresentarem suas justificativas para tal importância.

Perceber a escola na atualidade enquanto espaço de reflexão, onde o estagiário pode vivenciar, enfim, a sua futura prática de trabalho. Aplicar os conhecimentos teóricos técnicos e pedagógicos na regência. Observar se a própria formação de professor (o sujeito, as turmas e a educação superior como um todo) adequa-se às novas exigências e aos novos paradigmas da escola. (ESTUDANTE 01)

Contribui de maneira significativa ao futuro docente a conhecer o ambiente escolar de maneira mais sugestiva. Mostrar a realidade das escolas públicas, contribuindo na decisão de ser professor. Prepara melhor o futuro docente para a profissão que será exercida em todo o âmbito escolar e direciona o futuro docente para tentar melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos. (ESTUDANTE 03)

É possível observar uma preocupação de ambos com o momento posterior, quando já estiverem atuando profissionalmente, tanto no sentido da sua preparação para a docência, quanto na decisão de permanecer ou não nela. O estágio é visto como uma espécie de laboratório de aprendizagem profissional, no qual é possível conhecer, planejar, experimentar e intervir numa dada realidade, construindo

referências teórico-práticas que podem ser replicadas e (re)contextualizadas em outros tempos e espaços.

Em relação à integração de saberes dos distintos eixos de formação, o estágio supervisionado é visto pela maioria (94,7%) dos estudantes, como um ponto de interseção e integração. Durante o estágio, concordam que o estágio traz à tona conhecimentos que anteriormente pareciam desconexos e distantes, para um contexto de interdisciplinaridade, já que precisam recorrer aos mesmos de forma integrada para atender às demandas que surgem e na compreensão da realidade encontrada nas escolas-campo de estágio. Nas justificativas dos estudantes 1 e 2 pode-se observar a importância que atribuem à integração dos saberes.

Cada saber contribui de uma maneira para uma prática docente adequada, ao contrário de pensar somente no saber específico, pois a intencionalidade dessa prática torna-a um ato político, o que implica em diversas questões que devem ser administradas pelo estagiário e, principalmente, pelo professor "formado".

A evolução da atividade de ensinar, ao meu ver, complexificou as relações na escola, de modo que cada sujeito construa seu conhecimento, o que provoca uma multidisciplinaridade, que deve estar bem arraigada no fazer pedagógico do professor. (ESTUDANTE 01)

Ser professor é lidar com indivíduos de diferentes realidades e para isso o docente tem que ter essa percepção antes de entrar em sala de aula e para isso é necessário que ele se depare com diferentes saberes no que tange a sala de aula e seus entraves; Não adiante ir para sala de aula com um pensamento técnico sobre ensino, pois lidar com pessoas é complexo e essa complexidade perpassa o ensino das disciplinas específicas: é necessário que esse professor em formação saiba com que lidará quando se engajar profissionalmente. (ESTUDANTE 02)

Outra representação presente no universo da maioria (78,9%) dos licenciandos é que o estágio supervisionado está se constituindo como um espaço de intervenção e pesquisa, possibilitando a articulação teoria-prática e a compreensão da realidade em que irão atuar.

Sobre a contribuição do Estágio Supervisionado I para o Estágio Supervisionado II, assim como a contribuição a experiência docente anterior para o estágio, a maioria dos estudantes indicou concordância, destacando como cada experiência prévia contribuiu para o momento posterior.

As representações dos estudantes, de forma geral, sugerem um consenso (DOISE, 2001) acerca do papel do estágio supervisionado no contexto dos cursos de licenciatura. Embora existam divergências em alguns posicionamentos, estas são vistas como oportunidades para discussão e reflexão sobre como podemos significar e organizar os momentos de estágio de forma a não ser o mero cumprimento de uma etapa de formação acadêmica, em que se vai “colocar em prática” o que se “estudou na teoria”.

CONSIDERAÇÕES

As representações dos estudantes que participaram da pesquisa sinalizam que, de algum modo, a forma como estamos trabalhando o estágio curricular supervisionado contribui para uma aproximação entre os aspectos teóricos e práticos do curso, o que, futuramente, pode efetivar-se uma prática social na vivência do estágio.

A análise das falas dos estudantes evidencia, contudo, a necessidade de significar o estágio como um espaço privilegiado para a formação docente, o qual não se constitui como um caminho suave (GUARNIERI, 2000), mas, imprescindivelmente necessário, porque possibilita aprender, colaborativamente, com um profissional experiente, no caso o professor supervisor de estágio.

Um ponto de aprofundamento para a prática adotada na nossa instituição, nas disciplinas de estágio supervisionado, é a articulação com os professores das áreas específicas que assumem como orientadores a partir do Estágio Supervisionado II, para aprofundarmos a perspectiva do estágio como campo de investigação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, A. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília-DF, 09 abr. 2002. Seção 1, p.31.
- BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília-DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. CNE. Resolução CNE nº 2 de 20 de fevereiro de 2019. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília-DF, 10 fev. 2020. Seção 1, p.87.
- DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.18, nº. 1. Brasília Jan./Abr. 2002 p. 27-35. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- DOISE, W.; CLÉMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F.; BOURDIEU, P. *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1992.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente – pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 5-23.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria Gorete Rodrigues Cardoso

Kelly Cristina Marques Gaignoux

Sérgio Wellington Freire Chaves

Maria da Conceição Azevêdo

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto das reflexões suscitadas em uma Mesa Redonda realizada durante o I Seminário Internacional Linguagens, Saberes e Sociodiversidade na Amazônia (SILSSA), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) e ocorrido em dezembro de 2018, no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Bragança. Nossa intenção, então, era discutir o estágio não somente na dimensão do ensino, mas também como interface entre esta atividade e as atividades de pesquisa e extensão, posto que a escola, os professores e os processos de ensino (que envolvem sujeitos, espaços/tempos, recursos) são objetos potenciais para se concretizar a tríade que caracteriza o fazer na Universidade (ensino-pesquisa-extensão).

Entendemos que discutir estágio implica considerar que os processos formativos na contemporaneidade envolvem questões cada vez mais complexas, as quais se refletem inevitavelmente no campo da formação dos professores. Desde algum tempo, abandonou-se a ideia, pelo menos no plano da teorização pedagógica, de que a formação dos professores ocorre em um tempo/espaço específico e estanque e de que,

uma vez certificado, o docente está pronto para exercer o ensino. Esse pensamento talvez fosse plausível quando se acreditava que o papel do professor se limitava a transmitir conhecimentos aos alunos, por isso, o currículo da formação deveria incluir tão somente o conteúdo a ser ensinado e as técnicas de como ensinar, num movimento linear que se seguiria da teoria à prática. Em tal perspectiva, assumia-se a concepção da racionalidade técnica, segundo a qual o curso de formação deveria instrumentalizar os professores para o exercício prático, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos, previamente estabelecidos, oriundos do conhecimento científico especializado (PIMENTA, 2008).

Em contrapartida, no contexto de um amplo conjunto de teorizações críticas, diferentes autores vêm procurando confrontar os pressupostos da racionalidade técnica, concebendo a formação dos professores como um processo dinâmico, complexo e contínuo de qualificação, valorização e desenvolvimento profissional dos docentes. Como afirma Mizukami (2013, p. 23), os processos de “aprender a ensinar, de aprender a ser professor e se desenvolver profissionalmente são lentos”, iniciam-se durante a escolarização básica, atravessam os espaços formativos dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida, numa perspectiva individual e coletiva do exercício profissional nos diferentes ambientes institucionais.

Embora os estudantes de graduação já detenham muitos conhecimentos a respeito da escola e dos professores bem antes de chegarem à Universidade, é na licenciatura que se inicia a aprendizagem sistemática e intencional da profissão, momento denominado de formação inicial. De acordo com Tardif (2000), a formação inicial dos professores abrange conhecimentos diversos e plurais, provenientes de diferentes fontes, constituindo-se num “amálgama” mais ou menos coerente, composto de saberes relacionados à formação profissional, às disciplinas, ao currículo e à experiência. Em sentido convergente, Pimenta (1999) afirma que os saberes dos docentes são formados pelos saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da

experiência. Por sua vez, Mizukami (2013), com base em Darling-Hammond e Baratz-Snowden, considera que os conhecimentos que devem compor a formação inicial dos professores incluem os conhecimentos sobre os alunos e sobre como eles aprendem e se desenvolvem em contextos sociais específicos; sobre a matéria e os objetivos do currículo; e sobre o ensino.

Esses conhecimentos não servem somente para o ensino nas diferentes áreas, mas também para compreender os processos de produção e desenvolvimento da formação e da profissão docente, assim como para problematizar, investigar, analisar e intervir nos múltiplos contextos educacionais marcados por diferenças, necessidades e desafios que requerem uma postura crítica, reflexiva e ética dos docentes. Uma das dimensões que precisa ser valorizada por seu caráter teórico-prático e por sua potencialidade de integrar os conhecimentos e saberes da profissão docente provenientes das diferentes fontes anteriormente mencionadas na formação inicial é o estágio supervisionado.

Nesse sentido, consideramos fundamental que, no processo de formação inicial, um conjunto de elementos relacionados às concepções, objetivos e metodologias de estágio supervisionado sejam reestruturados, a fim de garantir a formação do professor numa perspectiva crítica, investigativa e reflexiva. O estágio supervisionado precisa ganhar novos contornos, a fim de possibilitar a aproximação e a convivência dos graduandos com o seu futuro campo de atuação profissional e favorecer o desenvolvimento de reflexões e análises sobre os contextos educacionais, mediadas pelos conhecimentos específicos e interdisciplinares que constituem o currículo do curso de formação.

Partindo desses pressupostos, o presente artigo tem por objetivo compreender e interpretar o papel do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Letras Língua Inglesa ofertados pela UFPA no campus universitário de Bragança. Para tanto, buscamos caracterizar os pressupostos básicos que orientam a atividade do estágio supervisionado como eixo articulador privilegiado da formação docente e como processo contínuo de aprendizagem sobre os

significados sociais e os desafios contemporâneos da profissão docente. Pretendemos também pontuar os limites e as possibilidades de execução do estágio pensado como processo de investigação do ensino-aprendizagem e como espaço/tempo de experimentação didático-pedagógica dos acadêmicos em parceria com a escola.

A análise hermenêutica foi a metodologia empregada na construção do texto. A hermenêutica segundo Palmer (*apud* MEIRELES; SPIESS, 2016) é um registro da busca do autor sobre a compreensão, a interpretação e a tradução. Assim, enquanto estudo da compreensão das obras humanas, a hermenêutica transcende as formas linguísticas de interpretação, pois seus princípios se aplicam não só ao texto escrito, mas a qualquer ação humana produtora de sentidos e significados. A hermenêutica relaciona-se diretamente com interpretação e com a compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, dos textos e das palavras, pois aí “o sentido que se deve compreender somente se concretiza e se completa na interpretação” (GADAMER *apud* SIDI; CONTE, 2017, p. 1946).

O texto está estruturado em três partes, a primeira parte trata dos princípios básicos do estágio supervisionado e fornece as bases teóricas para as experiências dos cursos focalizados. A segunda parte pontua os desafios a superar para adoção do estágio supervisionado como espaço/tempo de *ação-reflexão-ação*. A terceira parte relata caminhos trilhados na busca de superação dos desafios e enfatiza algumas práticas exitosas, demonstrando a produtividade e potência do estágio supervisionado para fortalecer um projeto crítico, reflexivo e contextualizado de formação.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nóvoa (2017) argumenta que atualmente registra-se a existência de muitas iniciativas e experiências que “buscam um caminho novo para a formação de professores”. O que tem se colocado como um

importante diferencial nessas propostas é a centralidade na *formação profissional* dos professores, ideia que, para o professor e pesquisador português, a princípio pode parecer óbvia e muito simples, mas que define um rumo claro para a formação: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. Sobre isso, Nóvoa (2017, p. 1113) complementa que:

torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?

[...]

Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?

Um dos aspectos centrais para uma renovação da formação docente na perspectiva imediatamente apontada é que ela deve se dar por meio de um processo de descentramento da Universidade, não no sentido de se rechaçar o valor do conhecimento acadêmico, pois é inegável que a formação precisa da ambiência universitária, tanto para qualificar os processos de ensino, pesquisa e extensão, que defendemos dever permear o processo formativo dos futuros professores, quanto para produzir e legitimar conhecimentos sobre os professores e sua profissão de maneira rigorosa e pertinente.

Na perspectiva de uma nova concepção de formação, tal como se refere Cochran-Smith (2006), a formação precisa estar baseada em pesquisas e evidências sobre como os professores desenvolvem seu trabalho no campo da prática, ou seja, a formação deve se constituir

como uma “instância investigativa” sobre a prática em que “tratando seu próprio trabalho como locais para pesquisa sistemática e intencional e sua própria pesquisa e de outros como gerando novas possibilidades” (COCHRAN-SMITH, 2006, p. 216) os professores em formação possam construir novas compreensões sobre a escola, o currículo, os estudantes e o ensino. Entretanto, para que isso se torne possível, é preciso que a Universidade se aproxime do contexto da escola não como o lugar de aplicação do conhecimento acadêmico, mas o lugar onde o professor se torna um profissional, por excelência, e onde os acadêmicos podem aprender a profissão com os seus colegas mais experientes, de forma crítica e contextualizada.

Assim, o movimento não é de mera inclusão ou exclusão, mas sim de assumir o que Nóvoa (2019; 2017) denomina como um espaço híbrido, como fronteira, “tempo entre-dois” ou ainda como nos fala Homi Bhabaa (2013), um “entre-lugar”. Um espaço que não é somente físico, mas é simbólico e significativo de como essas duas instâncias (Universidade e escola) se aproximam e se interpenetram no processo de construção e de afirmação da formação profissional do professor e de exercício de sua profissionalidade “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Isso leva-nos a pensar nas diferentes possibilidades de interação entre universidade-escola e na forma como essa relação pode ser redesenhada para ressignificar o papel de ambas como instituições formadoras dos professores universitários e da educação básica, numa perspectiva de parceria colaborativa, sem hierarquias ou submissão dos segundos pelos primeiros. Nesse sentido, pensamos que o estágio supervisionado pode ser um importante momento para exercitar essas possibilidades no contexto dos cursos aqui focalizados.

O princípio formativo que sustenta uma proposição de estágio supervisionado na direção apontada é o da ação-reflexão-ação. Este princípio é inerente à teoria do *professor reflexivo* e do *professor pesquisador*, aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua

prática. O exercício crítico e analítico proposto por esta concepção pressupõe que a prática educativa efetivada pelo professor no seu contexto escolar deve ser fonte de pesquisa e investigação e condição para que venha a compreender os processos implicados na sua formação e no seu desenvolvimento profissional (PIMENTA, 2005, PIMENTA; LIMA, 2008; GHEDIN, 2006; BARREIRO; GEBRAN, 2006). Ao ato da reflexividade, é inerente o ato investigativo. Essa ideia fornece a base para que a pesquisa seja assumida como princípio formativo central da formação de professores.

Princípio formativo, este que pressupõe a unidade teoria/prática, como elemento articulador do currículo, e que implica repensar a organização do estágio, o qual, de acordo com Barreira e Gebran (2006), deve se constituir como um momento de integração entre as duas dimensões. Assim concebido, o estágio não se resume na aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria, mas deve atribuir valor e significado a esta ação formativa, considerada não meramente como cumprimento formal de horas exigidas pela legislação, mas como lugar por excelência para promover a reflexão, por parte do futuro professor, sobre a sua formação e sua ação, dessa forma, possibilitando-lhe aprofundar conhecimentos e compreender o seu papel e o papel da escola na sociedade.

DESAFIOS A SUPERAR PARA ADOÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO/TEMPO DE AÇÃO- REFLEXÃO-AÇÃO

Ao analisarmos como as atividades de estágio supervisionado têm sido organizadas e efetivadas nos cursos de formação inicial de professores, deparamo-nos, muito mais frequentemente do que gostaríamos, com a constatação de que ainda há muitos desafios a superar se quisermos que essas atividades curriculares se constituam, de

fato, como espaço/tempo de *ação-reflexão-ação*, conforme princípios básicos abordados na seção anterior. Não é de hoje que muitos pesquisadores relatam e discutem os limites e problemas que perpassam a efetivação dos estágios supervisionados (FRANÇA, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; LÜDKE, 2009, para citar alguns). Portanto, embora estejamos neste texto nos referindo a um contexto específico, um campus de uma universidade pública federal localizado no interior do Pará, muitos dos desafios que percebemos localmente se manifestam de modo similar em outros contextos, a despeito das diferenças de diversas ordens: geográfica, institucional, social, econômica etc.

Entre os desafios a serem superados, destacamos a gestão burocrática do tempo institucional, cuja lógica, de natureza administrativa, nem sempre é compatível com o tempo da formação, tampouco com o tempo escolar, apresentando, assim, sérios entraves à efetivação das atividades de estágio (AZEVEDO, 2015). A dificuldade de compatibilizar o calendário acadêmico e o calendário das escolas traz limitações importantes à ação dos agentes envolvidos. Os professores formadores (docentes universitários orientadores de estágio) precisam gerir as atividades de formação de modo a dar conta, por um lado, de um cronograma geralmente apertado de oferta dos estágios previsto pelas faculdades e, por outro lado, da programação das instituições escolares. Essa injunção temporal gera algumas dificuldades, tais como: i) contato superficial dos licenciandos com o campo escolar; ii) pouca aproximação entre estagiários e professores supervisores; iii) tempo curto para planejamento das atividades de regência de classe (produção de planos de aula, atividades, exercícios, preparação de materiais didáticos) e para orientações aos estagiários por parte dos professores formadores; iv) inviabilização de ações conjuntas entre os agentes envolvidos, ou seja, entre professores formadores, estagiários e professores supervisores.

Ora, entendemos que o estágio, para se constituir como um componente da formação docente que propicie aos futuros professores sua indução profissional, requer condições adequadas de efetivação, o

que implica, entre outros fatores, disponibilidade de tempo. Nesse sentido, entendemos que a injunção temporal representa um dos fatores centrais a serem repensados nos processos de reorganização das atividades de estágio.

Outro desafio que urge ser enfrentado diz respeito à desarticulação entre os estágios e os demais componentes curriculares dos cursos, relacionada, por sua vez, à fragmentação disciplinar e à dissociação entre teoria e prática na organização do currículo da formação. Subjacente a essas relações, podemos identificar uma lógica disciplinar tradicional, pautada na dicotomia entre teoria e prática e em um modelo aplicacionista de conhecimento (TARDIF, 2002), que atravessa também as relações entre universidade e escola, as instâncias a que são atribuídas, respectivamente, a produção do conhecimento e a sua aplicação prática. A polarização entre as funções atribuídas à universidade e à escola pode ser considerado um fator crucial a contribuir para o distanciamento entre esses dois campos (AZEVEDO, 2015).

Contribui ainda para esse distanciamento, por sua vez, outro dos desafios com que nos deparamos no contexto analisado, o qual constitui outra injunção importante à efetivação dos estágios: a inexistência de um setor de coordenação de estágios no campus de Bragança, que articule os cinco cursos de licenciatura a ele vinculados administrativamente (Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Pedagogia, História e Matemática), e a decorrente ausência de uma regulamentação institucional. Essa injunção local dificulta o estabelecimento de relações entre universidade e escolas, deixando as ações dos agentes envolvidos dependentes, em grande medida, muitas vezes, dos interesses e das iniciativas individuais.

Esse quadro, no caso dos cursos de Letras, particularmente, impõe limitações ao trabalho dos professores formadores e às atividades formativas dos licenciandos junto ao campo escolar, traduzindo-se em dificuldades no estabelecimento de relações de cooperação mútua entre aqueles agentes e os professores supervisores para a construção conjunta

das atividades de estágio, resumindo o papel destes últimos, em muitos casos, a uma atividade burocrática. Na ausência de espaços e tempos para ações conjuntas, constatamos que essas injunções podem contribuir ainda para a manutenção de uma relação de oposição entre aquilo que a academia propõe/impõe e a realidade das práticas escolares (AZEVEDO, 2015).

Frente a tais injunções, muitas vezes os professores formadores assumem para si a responsabilidade em resolver os problemas que se apresentam como coerções ao seu trabalho e ao processo de formação dos licenciandos. Isso nos permite supor a existência de um mecanismo que transfere à instância do indivíduo fenômenos cuja motivação é gerada na esfera institucional. Os problemas gerados pela ausência de intervenção no nível institucional se manifestariam, pois, no espaço da atuação individual que, simultaneamente, se tornaria o lugar de sua superação (AZEVEDO, 2015).

Para que esse quadro mude e se possam combater essas distorções, entendemos ser necessário e urgente mobilizar algumas ações institucionais, tais como: repensar, no coletivo, o papel dos estágios nos cursos, no sentido de que este componente da formação esteja articulado à proposta curricular global; redefinir a organização curricular, prevendo com clareza essa articulação; redefinir o estatuto do estágio (disciplina ou orientação), o que, ao implicar a relação de estagiários por professor, viabiliza o trabalho do docente orientador; implementar a Coordenação de Estágios do Campus de Bragança; rever o espaço dado aos estágios nos cronogramas de oferta de disciplinas das faculdades, considerando suas peculiaridades, o que poderia ser feito por meio da flexibilização dos períodos disponibilizados para sua realização etc. (AZEVEDO, 2015).

CAMINHOS TRILHADOS NA BUSCA DE SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS: PRÁTICAS EXITOSAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Quando discutimos sobre estágio, especialmente, no contexto amazônico, é necessário caracterizarmos, mesmo que sucintamente, os campos em que se situam as instituições envolvidas: universidade e escolas. Quanto ao primeiro campo, estamos nos referindo à Faculdade de Letras (FALE) e à Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST) da UFPA, do campus de Bragança, município localizado no nordeste paraense, as quais ofertam turmas de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e em Letras Língua Inglesa, respectivamente, atendendo estudantes residentes neste local e em polos adjacentes (destacando-se aqui a distância geográfica percorrida pelos agentes envolvidos). Há turmas regulares, que funcionam com aulas em um turno diário (matutino ou noturno) e turmas intensivas ou intervalares, as quais funcionam em dois turnos de aulas diariamente, sendo que, em ambos os casos, todas as disciplinas são ministradas no formato modular.

Referente às escolas, além das particularidades daquelas instituições citadinas e do campo, temos no estado do Pará (em maior parte, ao menos) turmas seriadas e multisseriadas, bem como turmas que seguem formatos delineados por projetos governamentais municipais ou estaduais, a exemplo, o *Projeto Mundial*. Essa brevíssima descrição se faz necessária para compreendermos os possíveis desencontros entre estágio acadêmico e prática escolar na realidade do nordeste paraense e que, cremos, comunga com a realidade de considerável quantidade de regiões da cartografia do país.

O estágio supervisionado em Língua Inglesa: por um novo olhar

É de notório saber que um dos problemas mais visíveis e que marca fortemente o processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua adicional¹ na escola pública é a falta de proficiência linguística dos professores. Possivelmente, por conta disso, o enfoque no ensino prescritivo da gramática torna-se o único instrumento disponível a esses docentes. A consequência disso é um ensino fragmentado e repetitivo, limitando a progressão na aprendizagem dos alunos. Por este motivo, as escolas brasileiras têm sido questionadas acerca da qualidade das aulas de inglês oferecidas e o discurso da ineficiência assume lugar de destaque, em que todos compartilham uma história de faz de conta encenada por professores invisíveis (CUNHA; MICCOLI, 2016). Este argumento enfatiza uma realidade que parece persistir por anos e torna-se resistente às mudanças. Rodrigues (2016) explica que a imagem do professor de inglês no Brasil é, na maioria das vezes, associada a alguém que apenas transmite valores culturais de outra nação, reduzindo o ensino de língua a questões metodológicas. Por essa razão, o autor entende que é preciso haver mais interdisciplinaridade nos cursos de Letras que possibilitem a construção de bases teórico-conceituais para o aprimoramento crítico desse professor.

A questão que emerge a partir dos argumentos levantados é: como proporcionar essa formação crítica e reflexiva em contextos com práticas ainda tradicionais? Foi pensando nessa situação que emergiu a proposta de realização dos estágios supervisionados nos dois últimos semestres do curso de Licenciatura em Língua Inglesa ofertado no

¹ Termo usado atualmente na Linguística Aplicada para fazer referência a língua estrangeira.

campus de Bragança (UFPA) como um projeto de extensão². O objetivo geral do projeto era dinamizar o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos licenciandos e, ao mesmo tempo, estimular um olhar crítico-reflexivo sobre suas práticas. Assim, diferente do que normalmente ocorre nos estágios, em que os alunos assistem a um professor experiente e depois ministram aulas baseadas no conteúdo proposto por este professor, o projeto visava à autonomia decisória no planejamento e condução das aulas pelos licenciandos. Deste modo, a aprendizagem dos licenciandos foi assumida na perspectiva da abordagem crítica, em que a agência torna-se fundamental para seu desenvolvimento profissional (HUANG; BENSON, 2008).

A proposta do projeto foi construída conjuntamente com os licenciandos no primeiro semestre de 2017 e executado no segundo semestre do mesmo ano e no primeiro de 2018. Consistia em oficinas de ensino-aprendizagem do inglês em uma escola pública no município de Bragança. Para realizar essas oficinas, foram organizados dois módulos, sendo cada módulo com um total de cinco semanas de aulas. Por ser uma proposta inovadora, foi adotado um planejamento semiótico-ecológico (BORGES, 2014) em que se utilizou mais de uma abordagem (Baseada em tópicos, habilidades e necessidades, comunicacional e Baseada em gêneros). Esse planejamento “emerge das interações (professor-alunos), em contexto de ação, em sala de aula, e das possibilidades percebidas para o desenvolvimento da língua a ser ensinada e adquirida” (BORGES, 2014, p. 50). No caso do projeto aqui relatado, emergiu da interação entre professora orientadora e licenciandos, pois estes ao se depararem com a realidade das escolas nos dois primeiros estágios, perceberam a necessidade de assumir suas próprias turmas durante os dois últimos estágios.

² Trata-se do projeto intitulado: “O Inglês vai às escolas: experiência participativa da turma Inglês/2014 do curso de Língua Inglesa na disciplina estágio supervisionado”.

Os temas dos módulos foram discutidos com os licenciandos previamente, ficando cada módulo com cinco temas gerais que foram subdivididos em subtemas. Os licenciandos se dividiram em quatro duplas por dia da semana, em horários distintos. Devido ao fato de os alunos-professores estudarem no turno matutino, as aulas do projeto ocorriam no turno da tarde. Como uma forma de estimular a reflexão, as duplas atuaram colaborativamente, assistindo as aulas uns dos outros e tomando notas para, ao final, discutirem as implicações de suas práticas. Os momentos de reflexão foram gravados para discussão posterior com a professora orientadora de estágio. Os licenciandos também assumiram a responsabilidade na elaboração dos materiais e recursos didáticos a serem utilizados nessas oficinas. O público-alvo era formado pelos alunos da escola que se inscreveram em uma turma específica regida por cada dupla.

Os resultados evidenciaram alguns limites enfrentados na condução desta proposta. No segundo módulo houve uma mudança em relação aos alunos das turmas de cada dupla. Isso provocou um aumento do estresse e ansiedade nos licenciandos, ocasionando certa desmotivação na execução das aulas, pois o planejamento inicial deste módulo tinha sido pensado para os mesmos alunos do módulo anterior. Além disso, houve greve nas escolas da rede estadual no primeiro semestre de 2018, o que provocou a ausência de alunos em algumas turmas, deixando os respectivos licenciandos regentes sem ministrar suas aulas.

Por outro lado, algumas possibilidades podem ser destacadas mesmo diante dessas adversidades, como, por exemplo, a compreensão dos desafios impostos pela dinâmica da escola e da sala de aula. Alinhada a essa compreensão, mencionamos a ampliação das reflexões pelos licenciandos, pois, ao oportunizar a discussão das aulas no mesmo contexto, percebemos um amadurecimento nessas reflexões que não se limitaram às questões pedagógicas, mas envolveram também outras questões, tais como a valorização do ensino de inglês em escolas públicas e seu desenvolvimento na língua, já que as aulas eram

ministradas em inglês. Outro destaque que fazemos é quanto à relação teoria-prática, pois, ao assumirem suas próprias turmas na escola, os licenciandos compreenderam o significado dessa relação, entendendo que a prática também é teorização e que a teoria não é aplicação e que, a partir dessa compreensão, poderão construir suas próprias abordagens. Em suma, concordamos com Johnson (2009), quando afirma que o desenvolvimento profissional é um processo de mediação dialógica em que os professores em formação descobrem maneiras de aproximar os conhecimentos advindos do saber disciplinar para suas vidas, traduzindo-os para suas maneiras de agir e interagir no mundo.

Um relato de experiência de estágio por meio de projetos para o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas

A organização do estágio supervisionado por meio de projetos temáticos torna-se também uma alternativa viável, pois se mostra relevante ao processo de iniciação docente dos estagiários, além de produtiva ao processo de aprendizagem dos alunos da rede básica. Essa proposta oferece discussões sobre temáticas pertinentes à realidade da comunidade escolar, problematizando-as e fomentando reflexões por meio de ações várias, o que é uma solicitação não raramente destinada à universidade por meio dos agentes escolares. Em relação aos estagiários, a metodologia de projetos favorece o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao bom pesquisador.

Assim, foi desenvolvido, durante o Estágio Supervisionado IV: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio, ofertado no último período do curso, à turma Letras Língua Portuguesa 2015 da UFPA, no campus de Bragança, o projeto intitulado *Juventude, Diversidade e Respeito*, elaborado coletivamente pelo professor orientador do estágio e estagiários e pensado para alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Por se tratar de uma turma intensiva (intervalar) e tendo em vista o curto tempo disponível, as atividades de estágio foram organizadas da seguinte forma: as

observações na escola eram feitas no turno matutino e o planejamento e orientações por parte do professor formador eram realizados no turno da noite.

Partindo das necessidades e demandas observadas nas turmas em que estavam distribuídos os estagiários, foram pensados cinco subtemas a partir do tema geral do projeto, divididos entre equipes de estagiários, para elaboração de planos de aula a serem implementados em cada turma. Tais planos estavam pautados em uma concepção sociointeracional de língua(gem) e em uma abordagem de ensino que buscava promover os letramentos dos alunos, devendo, para tanto, focar os subtemas por meio da leitura e análise de gêneros literários e textuais variados, oriundos de diversas esferas comunicativas, de modo a favorecer o envolvimento ativo dos alunos. Os subtemas selecionados foram: a) *Negritude, Cultura Africana e Afro-brasileira*; b) *Feminismo, Patriarcalismo e Empoderamento*; c) *Homoafetividade e Identidade de Gênero*; d) *Cultura Indígena, Amazônia e Territorialidade*; e) *Novas construções de Família e Diversidade Cultural*.

Foram então elaborados cinco planos de aulas, cada um com base em um dos subtemas, os quais foram depois implementados pelas cinco equipes de estagiários em cada uma das cinco turmas, num formato cíclico, propositadamente, favorecendo, de tal forma, a compreensão da eventual necessidade de adequações que o planejamento evoca, dependendo de cada grupo específico de discentes, seu perfil e suas demandas. Assim, cada turma pôde refletir sobre cada um dos subtemas e cada grupo de estagiários pôde experimentar diferentes grupos de alunos.

Algumas etapas anteriores à execução do projeto foram essenciais para o êxito do estágio por meio desse projeto, foram elas: observação da escola e das turmas; planejamento do projeto geral; elaboração dos planos de aula e de recursos didáticos. Durante a aplicação do projeto, a análise crítica das ações realizadas revelou-se imprescindível, em todas as fases (realizada por professor orientador, professores supervisores, coordenadores escolares, estagiários e alunos,

por meio de rodas de conversas). O retorno à escola, por meio da apresentação dos dados obtidos e possíveis contribuições, uma devolutiva urgente e necessária, posterior à execução do projeto, também foi de suma importância. Nesse estágio que ora relatamos esse retorno à escola se deu por meio de uma *Mostra Cultural* na qual, com álbuns seriados, acrósticos poéticos, poesias – sonetos e cordéis, paródias, dentre outros textos, os subtemas abordados e as reflexões sobre eles foram compartilhados com todos os estudantes daquele espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que, do ponto de vista teórico, muito tem se avançado na configuração do estágio como atividade teórico-prática que desafia a formação numa perspectiva investigativa, interpretativa e propositiva. Princípios como o estágio como pesquisa, a escola como um “entre-lugar” ou um “tempo entre-dois”, da parceria colaborativa entre universidade-escola, da indissociabilidade entre teoria e prática, como tempo/espaço de experimentação e inovação são alguns dos pressupostos básicos que têm sido experimentados como eixos determinantes das experiências de estágio que são discutidas no texto, demonstrando sua produtividade e potência para fortalecer um projeto crítico, reflexivo e contextualizado de formação.

Os desafios são múltiplos: conflitos entre calendário escolar e acadêmico; observações e regência em turmas diferentes; ausência de regulamentação local das atividades de estágio; papel por vezes meramente burocrático dos professores supervisores, entre outros. Mas múltiplas também são as possibilidades para uma efetiva indução docente na perspectiva apontada. O acompanhamento contínuo à escola, por meio de oficinas extensivas, por exemplo, pode ser uma alternativa de contribuição às escolas que acolhem com seriedade e proporcionam à universidade o franqueamento aos seus espaços. Além,

é claro, de convocar maior envolvimento dos iniciantes à docência, fomentando uma atitude reflexiva e iniciando-os à pesquisa no âmbito do ensino-aprendizagem, como vetor primeiro e primordial, afinal, de todas as licenciaturas.

Desta forma, a escola não seria apenas um espaço para o desenvolvimento de um estágio baseado nos passos metodológicos da observação, participação e regência, característico de currículo normativo tradicionalmente assumido nos cursos de formação de professores, mas, sobretudo, um espaço de investigação e intervenção didático-pedagógica. Nesta direção, a relação escola-universidade deve favorecer a aproximação do estagiário com seu futuro campo de trabalho por meio da interlocução crítica com os sujeitos e com os contextos escolares (GHEDIN, 2006).

REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, Maria da Conceição. *O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BARREIRO, Iraídes M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abrou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas. *Revista Contexturas*, n. 23, p. 39 - 61, 2014 - ISSN: 0104-7485.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A nova educação de professores”: para melhor ou para pior? *Educação*, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203 – 240, Jan./Abr. 2006 CUNHA, Alex Garcia da.; MICCOLI, Laura. *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016.

FRANÇA, Dimair de Souza. Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, set./dez. 2011, p. 117-130.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (ORG). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

HUANG, Jing.; BENSON, Phil. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *D.E.L.T.A.*, 24:esp., 2008, p. 421-439.

JOHNSON, Karen E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MEIRELES, Marcos Vinicius da Costa; SPIESS, Marcos Alfonso. A interpretação da experiência hermenêutica segundo Richard Palmer. *CES REVISTA*, Juiz de Fora, v. 30, n. 1. p. 145-156, jan./jul. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete Angelina et all. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47, n. 166. p. 1106-1133, out/dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

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. p. 15-34.

RODRIGUES, Daniel Fernando. Ensino comunicativo de vocabulário. In: CUNHA, Alex Garcia da.; MICCOLI, Laura. *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PESQUISA E ESTÁGIO: CAMINHOS TRILHADOS NA VIVÊNCIA FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB

Socorro Aparecida Cabral Pereira

Deborah da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Imersa no contexto contemporâneo, cada vez mais complexo, percebemos uma série de transformações que afetam a forma como trabalhamos, nos organizamos, nos relacionamos e como aprendemos. A partir desses reflexos, observamos grandes avanços no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, o que propicia a troca de informações e faz emergir diferentes relações sociais. De forma especial, esse cenário vem exigindo do sistema educacional escolar, dos professores e da universidade novas responsabilidades e novos desenhos didáticos na formação de professores, em sintonia com essa realidade (PEREIRA, 2019).

Tal realidade aponta a importância de compreendermos a mutação contemporânea do saber cada vez mais evidente na sociedade atual, afirmando que a maioria das competências adquiridas no início da formação estarão obsoletas no fim da carreira (LÉVY, 1999). Esse cenário coloca em questão o desafio de construirmos propostas voltadas para a formação inicial de professores que provoquem nos estudantes a troca de saberes, a aprendizagem constante e a construção de novos conhecimentos, atitudes e valores, desafios postos na configuração da sociedade atual. Nessa conjuntura, as universidades têm o papel de formar profissionais, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão. Ao adentrar este universo, espera-se que o egresso seja capaz de enfrentar os dilemas e os problemas da sociedade relacionados às suas respectivas áreas

de atuação, desse modo, quando oferece um retorno para sociedade, a universidade é a instituição que gera o maior impacto social.

Diante dessa afirmativa, o grau de engajamento e eficiência do âmbito acadêmico deve ser voltado para a formação de cidadãos autônomos e comprometidos com a aplicabilidade do conhecimento em prol da vida e da manutenção da mesma, buscando a melhoria da qualidade do viver de toda sociedade, pensando na preservação e nas transformações sociais para o bem em comum, não se eximindo de responsabilidade e agindo como meras máquinas operadas de forma automática.

É um desafio para a universidade ser um ambiente capaz de formar cidadãos autônomos e que pense nos padrões de sociabilidade e manutenção da vida, dispostos a aplicar o conhecimento na sociedade, sendo uma missão complexa, levando-se em consideração o panorama da democratização do acesso a jovens oriundos de diversos segmentos sociais, muitas vezes, pertencentes a grupos minoritários, embora recebam essa nomenclatura não é sempre que estão em menor número na sociedade, são grupos que se encontram em dependência de um outro grupo ou em desvantagem social, alvos de comportamentos discriminatórios e preconceituosos (SOARES, 2013).

Sabemos que os jovens, ao ingressarem no ensino superior, carregam as marcas da precarização da escola pública, a exemplo de uma concepção cumulativa do conhecimento, a lógica da repetição, um currículo escolar transmitido de forma linear e em doses sequenciadas, fechadas à exterioridade, entre tantas outras problemáticas. Essas lacunas, deixam marcas e fragilidades em relação a competências necessárias para os estudos no nível superior, a exemplo de enormes dificuldades de leitura e interpretação de textos, elaboração de forma autônoma de pensamentos reflexivos e desenvolvimento de aprendizagens com um grau elevado de complexidade, exigências cada vez maiores da sociedade contemporânea.

Para Soares (2003), esse perfil de aluno, exige um professor aberto ao novo, com olhares e escutas sensíveis, atento ao universo das infinitas possibilidades de se ensinar e aprender, conhecedor de que existem inúmeros códigos culturais, e que para um bom desenvolvimento, é

necessário uma relação harmônica, respeitosa e afetiva, alterando-se métodos agressivos e tradicionais, que desfavorecem e anulam o protagonismo, a autonomia e a criatividade do estudante, convocando o professor para condição de mediador do processo.

O desafio fica ainda mais complexo, quando se debate a formação de professores, e sobretudo, os estágios nas licenciaturas. Destacamos a importância da formação centrar-se em situações problemáticas vivenciadas no espaço de trabalho, contribuindo assim com a profissionalização docente. Assim, para ser um profissional da educação, deveremos participar da emancipação das pessoas, tornando-as mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. Nessa perspectiva, somos desafiados a pensar a profissão articulada a emancipação dos sujeitos, superando receituário de receitas entregues por especialistas.

No bojo dessa discussão, destacamos a aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais, regulamentadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Essa resolução prevê avanços nas questões curriculares, quando recomendam projetos próprios de formação em cada instituição. Em relação aos estágios, a resolução determina 400 horas de atividades didático/pedagógica nas escolas, a partir de projetos próprios de cada instituição. Entretanto, apesar do aumento de distribuição da carga horária, percebemos uma desintegração entre o fazer, o pensar, a teoria e a prática. Essa antinomia entre teoria e prática, apresentada principalmente em relação às cargas horárias, continuam demonstrando que os pressupostos teóricos da formação estão desarticulados com a realidade da sala de aula da educação básica, tornando-se grandes empecilhos para uma melhor articulação entre a escola e a universidade e, conseqüentemente, uma formação de melhor qualidade. Na verdade, os cursos de formação de professores têm se constituído num aglomerado de disciplinas isoladas entre si, não estabelecendo elos com as realidades de origem, tornando-se, assim, dissociadas do mundo do trabalho, dificultando, dessa forma, a iniciação à docência através dos estágios (PEREIRA, 2019).

Permeia também a esse componente curricular uma concepção de formação em sintonia com a perspectiva da imitação, uma prática insuficiente, pois nem sempre o aluno dispunha de elementos teóricos para analisar criticamente os modelos a ele apresentados e, na maioria das vezes, não consegue transpor os mesmos para contextos em que estavam imersos. Nas atividades de estágio, essa concepção revela-se em práticas de observação e imitação dos professores em sala de aula, sem uma análise crítica e fundamentada dessa realidade. Observamos também uma visão tecnicista perpassando o estágio, em que as atividades dos alunos ficam muitas vezes reduzidas às atividades práticas, não necessitando dominar a base científica da sua profissão, mas somente as técnicas a serem aplicadas nas classes. Os desdobramentos dessa compreensão se traduzem em ações como execução de miniaulas, estágios como espaço de preenchimentos de fichas de observação e habilidades de manejo de classes e, o mais grave: o treinamento de situações experimentais *a priori*, consideradas necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Além disso, os licenciandos dificilmente têm a oportunidade de construir um projeto de estágio próprio, ousando em práticas inovadoras, já que se defrontam com professores que desenvolvem práticas instrucionistas nas instituições escolares. Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas de aprendizagem docente e nem em espaços de reflexões e pesquisa sobre a docência para os estagiários.

Buscando romper essa lógica tecnicista que persiste em alguns cursos de formação de professores, buscamos fazer uma reflexão de uma experiência construída pelos alunos do Curso de Pedagogia do VII semestre, acerca da prática de pesquisa vivenciada no componente curricular Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no semestre 2019.1, na UESB de Jequié, visando superar uma concepção tecnicista relativa aos estágios. E apontamos as seguintes questões para análise: Como vem acontecendo o estágio como pesquisa na disciplina? Quais as estratégias utilizadas ao longo desse componente curricular para a efetivação dessa perspectiva de trabalho? Destarte, o objetivo do presente artigo é refletir acerca das contribuições de uma proposta de Estágio com

Pesquisa desenvolvida com os discentes do Curso de Pedagogia/UESB, campus de Jequié.

Socializamos neste trabalho algumas considerações compreensivas e propositivas a respeito do Estágio como Pesquisa, inspiradas nos estudos de: (PIMENTA; LIMA, 2004; SOARES, 2013; PEREIRA, 2019; ESTEBAN e ZACCUR, 2002), entre outros, acerca da importância da pesquisa na formação de professores, em especial as percepções dos estudantes de Pedagogia da UESB, produzidas a partir da experiência de estágio.

ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Com o objetivo de investigar e fazer uma reflexão do sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Pedagogia do VII semestre, acerca da prática de pesquisa vivenciada no componente curricular, optamos pela abordagem da pesquisa-formação (Macedo, 2004), que requer a imersão na ordem social no seu cotidiano, indo a campo com objetivo de compreender o contexto de cultura que o sujeito está imerso. Destacamos também, a importância do pesquisador vivenciar reflexões sobre o processo formativo juntamente com os sujeitos do grupo.

Nesse contexto, foi de suma importância a interação e mediação com os sujeitos que vivenciaram o processo formativo na disciplina de Estágio Anos Iniciais no Ensino Fundamental, para compreendermos o trabalho com pesquisa desenvolvido no componente curricular. Daí a importância de irmos a campo, não no sentido de simplesmente coletarmos dados e levarmos um referencial teórico fechado; é de suma importância experienciar com os sujeitos da pesquisa suas construções e descobertas.

Para Sacramento (2006), a pesquisa-formação justifica-se também por proporcionar aos educadores:

- reflexão crítica sobre a prática pedagógica;
- vivência colaborativa da proposta de pesquisa com os atores sociais;
- formação de professores reflexivos na ação e sobre a ação (SCHON, 2000);

- compreensão dos etnométodos que emergem das práticas cotidianas;
- vivência da autoformação, coformação e eco-formação (NÓVOA, 2005).

Inferimos, com base nesses pressupostos, que a pesquisa-formação estará proporcionando ao pesquisador vivenciar um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem profissional, envolvendo saberes, práticas e diversas experiências. Nessa perspectiva, os estudantes de pedagogia, ao se tornarem pesquisadores reflexivos, foram vivenciando no estágio o movimento permanente de questionamento e aprofundamento, a fim de compreender melhor o contexto que estavam inseridos.

Presenciamos, cotidianamente durante o estágio, a vivência de uma experiência formadora, que articulou hierarquicamente: saber fazer, conhecimentos, funcionalidade, significação, técnicas e valores, num espaço tempo que oferece a cada um oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004).

É importante estarmos atentos também, a emergência das noções subsunçoras resultante da competência teórica e metodológica do pesquisador imersos no contexto da pesquisa. Essa visão opõe-se a uma concepção meramente prescritiva e normativa, que se apoia num referencial teórico para a compreensão do campo da pesquisa, como se esse servisse apenas a sua legitimação. Essa visão é oposta à nossa visão da pesquisa que defendemos, em que as vozes dos sujeitos são importantes, bem como os pressupostos teóricos.

ESTÁGIO COMO PESQUISA: TRILHAS DE UMA PESQUISA – FORMAÇÃO

O estágio é uma ciência, um campo de aprendizado, não apenas uma prática instrumental. O estágio é produzido na interação entre o curso de formação e o lócus social de atuação do formando, no qual irá ser possível

vivenciar as práticas educativas. O estágio não deve ser observado como uma parte prática dos cursos de formação, nem como uma contraposição da teoria, nem sequer como uma prática desprovida de fundamentação teórica. O estágio deve caminhar para reflexão e pesquisa, a partir da realidade, e sua estruturação deve ocorrer mediante aprofundamento conceitual, buscando sempre análise e questionamentos críticos (PIMENTA e LIMA, 2004).

Essas problemáticas assumem um papel importante, o de discutir a indissociabilidade entre teoria e prática, e o estágio como pesquisa, como uma ação investigativa, que necessita de reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade, para que seja superada práticas de “imitação de modelos escolares” que não levam em consideração a heterogeneidade, as transformações históricas e sociais, como se a realidade, os alunos e a escola fossem estáticos, na qual a formação do professor estaria destinada a observação e tentativa de reprodução de modelos, sem análises críticas fundamentadas teoricamente na realidade social em que o ensino se processa. É necessário superar, também, as práticas de “instrumentalização técnica”, pois essas habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas, faltará os conhecimentos científicos e conseqüentemente a competência para lidar com a complexidade do exercício da docência.

Pérez Gómez (1995) alerta, que no modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Além disso, para o autor, as pautas de investigação na educação, principalmente nos últimos 30 anos, desenvolveram-se tendo como base essa concepção epistemológica da prática. Como exemplos, temos as investigações fundamentadas na perspectiva do paradigma processo-produto, a formação baseada nas competências e a visão de um professor como técnico.

Buscando romper com essa concepção instrumental na formação de professores e de forma mais específica nos estágios, as autoras Pimenta (2002) e Soares (2013), apontam alguns elementos imprescindíveis para o

desenvolvimento do estágio com pesquisa. 1) o ensino guarda coerência com orientações pedagógicas, que potencializarão a participação ativa dos sujeitos na aprendizagem; 2) a pesquisa possibilita a relação dialética e dialógica entre teoria e prática, desafiando os estudantes a romperem com uma concepção linear de transposição automática da teoria no contexto da prática, como concebe a racionalidade técnica. Sabemos que o modelo da racionalidade técnica se dá mediante a aplicação mecânica de receitas e intervenções, oferecidas a partir de fora, geralmente pelo grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como por especialistas que assumem funções administrativas de planejamento e controle no sistema educacional, não contribuindo assim com a formação dos nossos estudantes.

Referenciando-nos em Pimenta (2002), podemos pensar que o ensino como pesquisa traz a marca da complexidade da docência, desenvolvida em cenários singulares, fortemente marcados pelo contexto e com resultados imprevisíveis, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, implicando assim uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Daí a importância da superação da concepção de racionalidade técnica, tão presente nos cursos de licenciaturas, em que são solicitados aos alunos treinamento de habilidades consideradas como fundamentais ao trabalho docente.

Diante dessas lacunas, pela complexidade de um trabalho com pesquisa na formação inicial, e, de forma mais específica no estágio supervisionado, buscamos articular um desenho didático da disciplina em sintonia com os pressupostos da investigação da cultura escolar e da ação docente dos alunos de Pedagogia no Estágio, requerendo a compreensão de novas práticas catalizadoras de aprendizagem na formação. Isso, numa conotação de evolução e continuidade, em sintonia com a sociedade contemporânea, traz como uma de suas marcas principais a mutação do saber e a diversas possibilidades de interação, colaboração e investigação.

Um primeiro momento disparador de nossas práticas no trabalho com pesquisa no estágio foi o investimento na construção coletiva dos

dispositivos de investigação. A partir da dinâmica de tempestade de ideias, os alunos mapearam os principais dilemas e socializaram com a turma. Em seguida, os grupos apresentaram suas produções, e a partir da mediação docente, analisamos com os pares os diferentes instrumentos, fazendo emergir os questionamentos que convergiam, e a partir daí, elaboramos com todos os alunos as questões e os objetivos da pesquisa. Um outro momento potente no nosso trabalho, foi o retorno aos grupos menores, para que cada um pudesse estudar e elaborar os instrumentos de pesquisa, a exemplo das entrevistas, roteiros de observação e questionários. Salientamos que todos os roteiros e questões das entrevistas foram socializados em data show por cada grupo, para que os demais pudessem sugerir modificações.

A partir da estruturação da investigação, os alunos adentraram o ambiente da escola para investigarem as questões por eles delineadas no planejamento da pesquisa, nessa primeira etapa do estágio. Logo após a construção dos dados em interação com a direção, funcionários, gestão, professores e alunos, os discentes retornaram para a universidade a fim de debatermos o estudo. Nesse momento, discutimos numa roda de conversa os principais achados da pesquisa e investimos em analisar a partir da voz dos próprios sujeitos e de referenciais teóricos pesquisados pelas duplas.

Outro momento importante nesse processo de investigação foi a realização do diagnóstico de leitura e escrita das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Sabemos que diagnosticar a realidade significa ir além da percepção imediata, da mera opinião, e sim procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-lo por uma nova prática. Para realizarmos esse trabalho, estudamos a matriz de referência de avaliação diagnóstica do Ministério da Educação¹,

¹ As avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

bem como nos inspiramos nas diretrizes curriculares nacionais (BNCC)². A partir daí, os alunos elaboraram questões diagnósticas para aplicarem aos alunos, tendo em vista o objeto próprio da alfabetização que é a aquisição da lecto-escrita. Selecionamos também pequenos textos para analisarmos questões relativas à leitura. A partir da elaboração desses instrumentos de investigação do diagnóstico, os estagiários de Pedagogia adentraram à escola campo de estágio, para mais uma etapa de trabalho, que durou dois dias. A partir da interação com as crianças e da produção de novos dados, os alunos retornaram à universidade para analisar e tabular todo o material coletado e compreender os diferentes níveis de leitura e escrita dos estudantes da escola de educação básica.

A partir da atividade diagnóstica e das demandas do projeto de estágio levantadas na pesquisa realizada na escola, os discentes organizados em dupla elaboraram o projeto de intervenção de alfabetização com a temática Higiene, e pesquisaram atividades diversificadas na composição do trabalho. Todo esse processo foi investido de referenciais teóricos/metodológicos acerca do tema solicitado pela instituição, bem como do método de alfabetização e suas atividades de intervenção na escola. Paralelo às atividades realizadas no estágio, os alunos participaram de reuniões na Universidade para discutirem as problemáticas vivenciadas na escola, num constante processo de ação-reflexão-ação. Construimos também um blog, intitulado por nós de *Diário online*, para que os estagiários pudessem narrar suas reflexões, dilemas e aprendizagens docentes vivenciadas no período do estágio.

Diante da imersão nesse processo formativo e da abundância de dados produzidos em interação com a escola de educação básica, contactamos com Macedo (2006, p. 147), que nos chama a atenção para a

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

importância das noções subsunçoras, compreendidas também como categorias analíticas, têm como objetivo abrigar, de forma sistemática, as informações que emergem do campo de pesquisa, apresentando-as de forma clara. De acordo com o autor, é preciso dialogar com algumas operações cognitivas no processo de pesquisa-formação: a distinção do fenômeno em elementos significativos; o exame minucioso desses elementos; a codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; a sistematização textual do conjunto e a produção de uma metanálise ou de uma nova interpretação do fenômeno em estudo.

Dessa forma, após a leitura e análise dos diferentes dispositivos de investigação (relatório de pesquisa etnográfica, gráficos e análises do diagnóstico, narrativas dos alunos de Pedagogia, Projeto de Estágio etc.), fomos sintetizando os dados analisados, objetivando responder quais as contribuições de uma proposta de Estágio com Pesquisa desenvolvida com os discentes do Curso de Pedagogia/UESB, campus de Jequié.

Assim, neste capítulo, foram selecionados como recorte de interpretação, algumas imagens dos relatórios de Estágios de nossos estagiários, bem como de suas vivências e reflexões acerca do trabalho com pesquisa desenvolvido no Estágio Anos Iniciais. A partir dessas narrativas imagéticas, emergiram as seguintes noções subsunçoras: 1) Investigando a cultura escolar: um mergulho no cotidiano da escola; 2) Investigando os processos de leitura e escrita dos estudantes: a potência do diagnóstico de leitura e escrita.

INVESTIGANDO A CULTURA ESCOLAR: NARRATIVAS DE ESTUDANTES ACERCA DO CONTATO COM A REAL SITUAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

O ponto de partida para contextualizar uma instituição escolar, é vê-la com um lugar para além do que os olhos possam ver, ela não é apenas um prédio, um conjunto de pavilhões com salas, mesas e cadeiras. É necessário enxergá-la como um espaço que acolhe e tem o poder de transformar vidas,

é um lugar que abriga pessoas, que é muito mais do que conceitos, horários e disciplina. Dentro desse ambiente, devemos abrir os horizontes para enxergar o outro como colega, parceiro e amigo.

A escola é lugar de educar e educar-se, estudar, conviver com as diferenças, espaço de ressignificar e se preciso for romper com ideias velhas, abrindo espaço para o novo, para o inusitado, para o diferente, para crescer com as mais variadas possibilidades. Nas fotos a seguir, observa-se a investigação no ambiente escolar, indispensável para práxis:

Figura 1 e 2 - Investigando a cultura escolar



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras

As imagens acima retratam o nosso contato com a real situação da escola pública, a fim de conhecer a realidade social, para isso realizamos um levantamento do marco situacional, um momento de compreender os elementos estruturais que orientam as ações da instituição e de seus agentes, uma forma de ter uma visão geral da realidade e não uma análise da instituição. (VASCONCELLOS, 1995).

Realizamos estudos teóricos a priori da visita à escola, construímos dispositivos de pesquisa, selecionando categorias a serem investigadas, dentre elas: o espaço escolar, as relações dos sujeitos e os momentos de planejamento, pois acreditamos que a escola é um espaço sociocultural, que precisa ser compreendida na ótica da cultura, observando os sujeitos sociais e históricos, como atores na história, resgatando o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2007).

Para nos familiarizarmos e investigarmos o *locus* do estágio supervisionado, observarmos detidamente a área interna e externa, investigando o entorno da escola, a localização, o fluxo de veículos que trafegam pela rua principal, a modalidade de ensino que contempla, a quantidade de alunos matriculados, a formação e quantidade de agentes escolares. Além disso, observamos como e com quem os alunos chegavam até a instituição, a maneira como eram recepcionados, o encaminhamento para sala de aula e a interação afetuosa entre as crianças, professores e agentes escolares.

Mergulhando nesse processo de investigação da cultura escola, os acadêmicos estão formando-se, constituindo-se, educando-se e criando-se. A partir disso, pensamos a formação como um espaço de participação, criação e reflexão, sendo um processo de assumir novas competências e habilidades, são mudanças lentas e não-lineares, porque para ocorrer a mudança é preciso interiorizar, adaptar e experienciar os novos aspectos que viveu na formação, um *continuum* de articulação, e (re) atualizações.

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA E DE ESCRITA NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA

Estar no chão da escola é fundamental para o professor em processo formativo, pois neste ambiente é possível compreender pormenor as práticas pedagógicas e o dinamismo do ambiente escolar, possibilitando uma articulação entre o fazer e pensar à docência, diante das complexidades de ensino e aprendizagem das séries iniciais, porque o processo de ensino e aprendizagem precisa ser compreendido em seu todo e, por ser amplo, exige habilidades e competências, mas também abertura para a criação de novas possibilidades, de novas formatações, de novas metodologias para as diferentes e variadas situações em que o ensino ocorre.

O Estágio nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental como pesquisa propicia a compreensão das lógicas socializadoras da escola e a percepção dos sujeitos enquanto indivíduos ativos e reflexivos, que se relacionam e compartilham hábitos sociais e culturais dentro de um mesmo espaço.

Desta forma, as discentes, em suas respectivas turmas, buscaram interagir com o ambiente sociocultural da escola, para isso realizamos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática Higiene, acordada entre as professoras regentes e as estagiárias. Estabelecemos um momento de dialogicidade sobre o tema para construção do quadro cognitivo visando desenvolver a aquisição de conhecimentos, contemplando o que os alunos já sabiam, o que queríamos que eles soubessem e de que forma iríamos trabalhar para que eles aprendessem sobre saúde, higiene e educação durante o estágio supervisionado. Na foto a seguir, está o momento de apresentação do quadro cognitivo para os alunos:

Figura 2 - Atividade diagnóstica



Fonte: relatório de estágio

Após realizarmos a construção do quadro cognitivo, construímos o diagnóstico de leitura e escrita para desenvolver com a turma, a fim de identificar o nível de aquisição de cada criança, esse diagnóstico não é uma maneira de rotular, envergonhar ou excluir os alunos com mais dificuldades, mas um instrumento valioso para mapear o ponto de partida da prática pedagógica, um norteador no desenvolvimento das atividades, uma ferramenta que auxilia o professor no planejamento de suas aulas, levando em consideração a heterogeneidade dentro da sala de aula, as

especificidades de cada criança, é o resultado do diagnóstico nos propicia trabalhar diretamente de acordo a unicidade de cada criança.

No primeiro ano do ensino fundamental, as vivências com a língua oral e escrita se intensificam. Os alunos que chegam na escola precisam conviver, brincar, se expressar e explorar o novo, num constante processo de construção que exige do professor olhares e escutas sensíveis como mediador. A criança precisa compreender a língua como um ato cultural, social e variável; uma forma de construir conhecimentos, interagir e atuar socialmente, respeitando a variedade linguística e ampliando o seu processo de letramento. A seguir, está a imagem do gráfico de desempenho da escrita, fruto de um diagnóstico, fundamental para identificar como se encontra cada aluno e planejar os encaminhamentos em prol do avanço.

Figura 3 - Análise do diagnóstico de escrita



Fonte: Relatório de Estágio

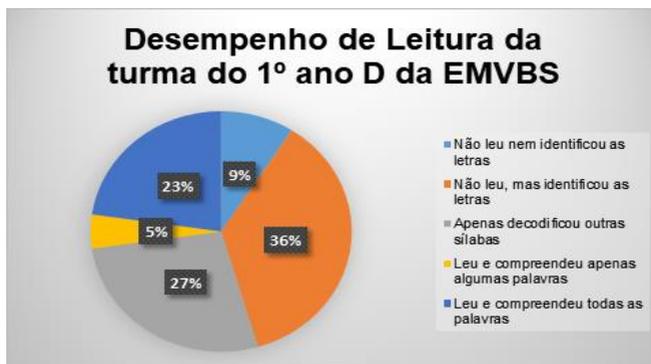
Após a coleta e tabulação dos dados e análise do desempenho da escrita da turma do 1º ano D da EMVBS, o gráfico apontou que 10% dos alunos que realizaram o diagnóstico produzem escrita silábica, 20% não

escrevem, apenas desenham, 30% escrevem alfabeticamente com erros ortográficos, enquanto que 40% produzem escrita pré-silábica.

Dominar o sistema de escrita não é uma tarefa fácil. É um processo que requer a construção e o desenvolvimento de habilidades. Entretanto, é necessário garantir que todas as crianças até oito anos de idade sejam alfabetizadas. Compreendendo como se dá este processo que envolve consciência fonológica da linguagem, que cada criança tem o seu tempo de aprendizado e que esse tempo deve ser respeitado, é importante trabalhar de maneira que abarque a necessidade de cada uma delas.

Com relação ao desempenho da leitura, o gráfico revela que 9% não leram e nem identificaram as letras, já 36% não leram, mas identificaram as letras. As crianças sentiram dificuldade no diagnóstico de leitura, entretanto, 27% decodificaram sílabas, mas não leram, 5% leram e compreenderam apenas algumas palavras e os outros 23% leram e compreenderam todas as palavras, cada um lendo de acordo ao seu tempo, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Figura 4 - Desempenho da leitura



Fonte: Relatório de Estágio de Deborah da Silva Santos

O processo de leitura, assim como da escrita deve ser construído constantemente durante a formação da criança, tem que ser diário. De acordo com Freire (2000), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, p. 11). Desse

modo, compreendemos que antes da criança ter o contato com a escola, ela tem com o mundo, dentro de casa, na rua, ao pegar um ônibus. E a escola, em si deve proporcionar essas possibilidades de aprendizagens as crianças.

Trabalhar com o educando esses conceitos e orientá-lo na prática da leitura textual, é um grande desafio para o processo de aprendizagem, pois quando o indivíduo lê, ele logo reage à leitura, exprimindo um juízo acerca dos fatos, passando a interpretar a leitura de acordo com sua cultura, experiências e conhecimentos, tornando um ser crítico.

O processo de desenvolvimento da leitura e da escrita é uma construção permanente, que exige atenção, sistematização e empenho dos agentes desse processo, o aluno enquanto aprendiz e o professor enquanto mediador deste processo.

Diante dos dados que os gráficos sugerem, a intervenção se faz necessária no sentido de propiciar melhores resultados ao final do período letivo, contribuindo com o admirável trabalho da professora regente, a qual demonstra total engajamento, compromisso e responsabilidade com a turma e seus respectivos níveis de aprendizagens da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA OBRA EM CONSTRUÇÃO

O desenvolvimento do estágio com pesquisa, propicia aos alunos habilidades de investigação a partir de situações vivenciadas em campo, contribuindo na formação de alunos reflexivos, críticos, autônomos, questionadores e emancipados, possibilitando aos mesmos a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar as problemáticas postas pela prática docente e pelo contexto social mais amplo, dotando-os de instrumentos intelectuais para a análise e busca de soluções das questões no exercício da profissão vindoura.

Compreendemos, assim, que o trabalho com as reflexões no estágio com pesquisa, acerca da formação, contribuem para a superação da racionalidade técnica, estimulando junto aos professores, na sua iniciação profissional, momentos que possibilitam a elaboração de um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior de um conhecimento

profissional, fomentando a tomada de consciência de sua imersão no mundo do trabalho, na promoção de um hábito constante de reflexão e autorreflexão essenciais à sua formação para o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> Acesso em: 08. Jun. 2020.
- BRASIL Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *D.O.U* de 23.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 08. Jun. 2020.
- DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/85361717/A-escola-como-espaco-sociocultural> Acesso em: 08. Jun. 2020.
- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.) *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. *Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na*

cibercultura. 2019, 224f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2019.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SACRAMENTO, M. C. A F. *Docência online: rupturas e possibilidades para a prática educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2006.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Sandra Regina. *A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 224-245. abr./ago. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 1995.

LEITURAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS

Nataly Lemes Valdez

Mariangela Garcia Lunardelli

INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores no Brasil tem sido amplamente pesquisada e discutida desde a década de 1980. São muitos os recortes de pesquisas: das práticas didáticas à avaliação, da formação política à identidade profissional. Enfim, para alguns autores, inclusive, a questão da formação de professores já foi bastante discutida, tornando esse tema uma pauta superada. Todavia, é preciso salientar que, embora a questão da formação docente inicial pareça superada, a leitura crítica sobre o processo de formação docente ainda é necessária e relevante, uma vez que os sujeitos históricos do processo de formação alteram-se em seus tempos-espacos.

Tratar dos elementos que constituem as práticas discursivas, didáticas e da práxis – do formador ao formando – nos permite repensar estratégias de ensino, conteúdos básicos e formas de tornar significativa a licenciatura para o acadêmico. Deste modo, justificamos nossa reflexão aqui sobre os enunciados constitutivos da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, a partir do gênero discursivo Relatório de Estágio Supervisionado, pelo fato de os sujeitos do processo serem diversos e singulares, bem como sua historicidade e seus enunciados.

Isso posto, este capítulo procura analisar a relação da teoria e prática docente que fundamenta a formação inicial do professor de Português

durante o período do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, realizado nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Visamos, portanto, à leitura da formação de professores de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu, a partir dos pressupostos marxianos, em especial a práxis.

Nesse sentido, elencamos como objetivos da pesquisa: i) definir o conceito de *práxis* a partir dos pressupostos marxianos; e, em decorrência disso, os conceitos de *Educação*, *Práxis Pedagógica* e *Formação de Professores*; ii) selecionar os relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Curso de Letras, produzidos pelos estudantes do 4º ano do Curso de Letras, entre 2015 e 2017; e iii) realizar, pela análise dos excertos desses relatórios, uma leitura crítica da formação de professores de Língua Portuguesa.

Face a esses objetivos, caracterizamos a pesquisa como qualitativa, de cunho interpretativista, com emprego de análise documental – os relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Para melhor conduzir o processo leitor deste capítulo, organizamos o texto em três seções.

A primeira seção destina-se à conceituação da práxis como elemento articulador da consciência filosófica e social dos indivíduos. Além disso, estabelecemos a articulação entre os pressupostos da filosofia da práxis e os da filosofia da linguagem como elementos essenciais ao trabalho do professor de Língua Portuguesa. Os autores que embasam essas discussões são: Marx e Engels (1999), Gramsci (1999), Sanches-Vasquez (2011), Bakhtin (2016) e Voloshinov (2017).

Na segunda seção, discutimos a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, bem como questões inerentes à didática, à prática de ensino e à educação pública. Pautamos nossas discussões em Freire (1996), Saviani (2011; 2012; 2013) e Lunardelli (2012).

A terceira e última seção é destinada às análises de alguns excertos dos relatórios de estágio supervisionado de Língua Portuguesa. Por fim, nas

considerações finais, refletimos sobre a nossa leitura da formação do professor de Língua Portuguesa.

DO SIMBÓLICO AO CONCRETO: CONSCIÊNCIA COMUM E CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA COMO ELEMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DOCENTE

A práxis tem sido objeto de muitas reflexões no campo dos estudos da filosofia marxiana. Em uma primeira abordagem, a palavra práxis pode ser definida como “prática, atividade, ação” (DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL), isto é, podemos compreendê-la como a passagem da teoria à prática. Entretanto, essa primeira definição é problemática, pois incorre ao equívoco da valorização do trabalho prático sem que seja possível refletir teoricamente sobre esse próprio trabalho. Dito de outro modo, para desenvolver as atividades cotidianas, o homem não necessita de um fundamento teórico, de uma reflexão mais apurada sobre o processo que o conduz, ele simplesmente executa a atividade de modo que o fazer prático é suficiente por si. Desta forma,

A prática é autossuficiente, não exige mais apoio ou fundamento que não seja ela própria, e daí a razão para que se apresente a ele como algo que se subentende como seu, sem que se revista, portanto, de um caráter problemático. Sabe, ou acredita saber, a que se ater com respeito às suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções [...]. A prática fala por si mesma. Assim, pois, o homem comum e corrente vê-se a si como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. (SANCHES VASQUEZ, 2011, p. 37)

Portanto, o conceito dicionarizado do vocábulo práxis não contempla a complexidade de seu real significado, pois a reduz a um caráter dual em que o fazer é mais importante que a reflexão sobre o fazer. Partindo-se de uma leitura mais superficial de práxis, corremos o risco de

fragmentar a unidade teoria-prática. Para o homem comum¹, o pensamento e a reflexão estão no plano do simbólico, da imaterialidade; logo, tais categorias não podem ser acessadas materialmente para conduzi-lo a um estado de consciência cuja teoria espelha a prática e a prática espelha a teoria. Destacamos, porém, que tal processo não significa que o homem comum não possa superar esse estado de fragmentação entre ação-reflexão-ação.

Para Sanches-Vasquez (2011), a consciência filosófica é o modo pelo qual o homem supera o imediatismo da consciência comum. Ou seja, a práxis filosófica conduz o homem a um estado de superação da consciência idealista ou consciência pré-filosófica. Vale notar que, na visão do autor, para que haja consciência da práxis ou práxis filosófica, a consciência comum é condição indispensável para constituir a consciência filosófica, ou seja, é uma constante dialética. Coadunando com a visão de Sanches-Vasquez, reportemo-nos a Gramsci (1999):

A filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente

¹ Para Sanches-Vasquez, o homem comum é aquele que vive em sociedade, mas que não se reconhece como pertencente à totalidade. Em virtude dessa explicação, relacionamos o conceito de homem comum ao enunciado amplamente divulgado por estudantes de cursos de licenciatura: “na teoria o processo da aula é uma coisa, mas na prática de sala de aula as coisas são bem diferentes”.

em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

A visão filosófica de Gramsci (1999) e Sanches-Vasquez (2011) conduz-nos ao seguinte conceito de práxis: consciência teórica e intencionalidade política no fazer, situado em um espaço e constituído historicamente. É, portanto, um estado de consciência e intencionalidade na formação coletiva do homem cujos enunciados concretos possibilitam a transformação da realidade sócio-histórica e da visão individual e coletiva de mulheres e homens. A práxis é, portanto, “o aprofundamento do conceito de unidade entre a teoria e a prática” (GRAMSCI, 1999, p. 104).

Outro importante elemento a destacar sobre a questão da práxis diz respeito à forma como a coletividade manifesta e reflete aquilo que é e aquilo que não é. Ou seja, ela coincide com a produção social da vida e com as condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1999). Nesse viés, e em virtude da perspectiva teórica aqui defendida, é possível afirmar que a práxis também é produção de ideias e ideais rumo à transformação do homem sobre a natureza e também sobre o próprio homem. Assim, trata-se de um conjunto de saberes teóricos e práticos historicamente produzidos que conduz à transformação da consciência pré-filosófica em consciência filosófica. A práxis modifica radicalmente a forma como os sujeitos veem o mundo e o transformam.

À perspectiva marxiana, acrescentamos a perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin, na qual não é possível ser sujeito neutro e único na produção do discurso. Segundo Bakhtin (2016), todo enunciado relaciona-se com enunciados precedentes e enunciados posteriores, ativamente responsivos. Somente na prática responsiva do enunciado é que o homem consegue constituir-se enquanto sujeito efetivo da palavra. Nesse sentido, ao analisarmos os relatórios produzidos na formação docente inicial, podemos ouvir, no caso desta pesquisa, as vozes da universidade sobre a

formação do professor, dos formadores de professores, dos estudantes de licenciatura e, por fim, da escola e do professor regente que acolhe o estagiário. Nas palavras do autor:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. [...] Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 62)

Ou seja, nesse ambiente pluridiscursivo, as nossas palavras se alternam, confrontam-se, concordam ou discordam no diálogo entre palavras “minhas” e palavras do “outro”, em um processo ininterrupto (BAKHTIN, 2016; VOLOSHINOV, 2017).

No caso dos enunciados produzidos por estudantes de Letras, a partir do gênero discursivo Relatório de Estágio Supervisionado, sobre suas experiências no transcurso de sua prática pedagógica, é possível ler quais são as concepções didáticas e de linguagem defendidas pelo curso, bem como os posicionamentos dos formadores de professores frente à escola pública e, por último e não menos importante, revelar a percepção que o próprio professor em formação tem de sua identidade profissional, de seu fazer teórico-metodológico inicial, de sua práxis pedagógica. No momento do estágio, é imprescindível que o professor em formação inicial tenha clareza das relações históricas e políticas que impactam e impactarão em sua formação e em sua futura prática.

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A ESCOLA PÚBLICA COMO CAMPO DE TRABALHO DO PROFESSOR

Antes de considerarmos questões inerentes à formação do professor de Língua Portuguesa, bem como sobre sua práxis pedagógica, trataremos da especificidade da educação e o lugar da escola pública na sociedade de classes.

O conceito clássico de educação, oferecido por Durkheim, define-a como processo que visa à formação do homem para a vida em sociedade. Formação constituída por elementos que vão desde as funções biológicas do organismo até habilidades de socialização e aprendizagem em contexto formal e informal de aprendizagem, a saber: a escola, a família, a comunidade etc. (SAVIANI, 2011).

Entretanto, esta definição clássica de educação, por Durkheim, promove o silenciamento do que representou o processo de formação da instituição escolar, especialmente no Brasil. A história da educação brasileira demonstra que a escola sempre foi pensada e organizada para cumprir finalidades formativas da elite. Do período colonial até os dias atuais, sempre houve uma escola destinada aos filhos das classes mais abastadas e outra destinada aos filhos da classe trabalhadora (SAVIANI, 2011).

E é nessa perspectiva paradoxal que se inseriu/ insere o professor. A escola não universalizada possuía em seu quadro de docentes profissionais com altíssimo arcabouço cultural. Todavia, após os anos de 1930 (com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), a escola, privilégio de um seletivo grupo, passa a ser universal, isto é, o proletariado passa a frequentar a instituição escolar, gerando uma crise de identidade no fazer do professor, pois o desafio era ensinar aqueles que não têm o mesmo conhecimento da elite.

No contexto descrito, o ingresso na carreira do magistério passa a ser cada vez maior das filhas de trabalhadores. As relações culturais, sociais, políticas e econômicas desse período histórico inserem o professorado em

um contexto de fragmentação de sua atividade pedagógica, em que técnica de ensino é mais importante que a reflexão do professor sobre sua prática como meio de transformação da realidade social e educacional do alunado.

Assim, em uma leitura marxiana de educação, o trabalho pedagógico realizado pelo professor pode ser situado na categoria do trabalho não material: ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico é produzido pelo professor, é também consumido pelo aluno, conforme explica Saviani:

A educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. [...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2013a, p. 12)

Por essa afirmação de Saviani (2013a), podemos inferir que o trabalho do professor não é um trabalho fabril em que se realiza uma ação e esta se encerra sobre si. O trabalho do professor, tal qual argumentado na primeira seção, está aquém de uma ação prática, seu trabalho permeia o processo reflexivo de sua ação, isto é, planejar intencionalmente o conteúdo que desenvolverá em aula. O ato de planejar a aula conduz o professor ao estado de previsão dos possíveis caminhos que a aula poderá ter. É o conhecimento que será produzido e consumido concomitantemente por ele, professor, e por seus alunos. A natureza do trabalho pedagógico é uma constante pensada pelo professor, mas que somente ganhará historicidade no contato dele com os alunos e, também, com a instituição de ensino.

De acordo com Lunardelli (2012), há ainda mais elementos desta esfera pedagógica do trabalho do professor que impactam na forma como a aula ocorrerá:

Em relação ao trabalho docente, Amigues (2004, p. 41) analisa que “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”. Trata-se de uma atividade situada socialmente e mediada por elementos constituintes do sistema, como as

prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. As prescrições são as tarefas, os preceitos da ação do professor – o que deve realizar em sala de aula, na sala dos professores, na escola. Os coletivos representam os diversos segmentos que os professores se veem inseridos, como o dos professores da disciplina, da série, do turno. As regras do ofício ligam os profissionais entre si. São modos de fazer, gestos, hábitos de certos grupos, certo coletivo. As ferramentas são os materiais, os recursos, os exercícios, tudo o que pode ser empregado pelo professor para sua aula, sua disciplina; podem já existir ou ser inventados/modificados/adequados pelo professor à sua classe. Isso posto, o trabalho do professor não é uma atividade isolada, individual, limitada à sala de aula e aos alunos. (LUNARDELLI, 2012, p. 206)

Ou seja, a aula é resultante de um todo social, diretamente relacionado às concepções de educação que vão desde as esferas administrativas do Estado até as concepções que a instituição de ensino adota e promove. Tais elementos imbricam-se na realidade da comunidade escolar, nas relações entre os sujeitos da escola e também no tipo de gestão adotada pela instituição de ensino – mais democrática ou menos democrática.

Nessa mesma perspectiva, encontramos o professor de Língua Portuguesa. Segundo Guedes (2006), o exercício profissional do professor de Português encontra-se em crise de identidade, devido a dois grandes fatores. O primeiro fator está relacionado à formação inicial. Os cursos de Letras privilegiam, em suas propostas curriculares, uma formação essencialmente teórica nas disciplinas básicas do curso (literatura, estudos linguísticos e línguas estrangeira) e que pouco dialoga com a didática e com possíveis práticas de ensino desenvolvidas no âmbito da sala de aula da educação básica. O segundo fator atrela-se ao exercício da profissão de professor de Português. Não é raro que egressos do curso de Letras, ao entrarem no exercício da docência, questionem-se sobre quais conteúdos deverão ensinar e para quem deverão ensinar esta língua, bem como sobre seu papel político e pedagógico na formação do aluno.

A crise de identidade, exposta por Guedes (2006), possibilita-nos uma reflexão maior sobre a condição profissional do professor na sociedade de classes, ou seja, se o professor recém-formado não enxerga seu papel na formação linguística e cidadã de seus alunos, imaginemos o professor em formação inicial. Para Saviani (2012, p. 79), “o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das ideias expostas passam pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual”. Não se constitui, portanto, uma identidade profissional, do fazer político e pedagógico na formação do alunado, sem a reflexão sobre as condições materiais, históricas e discursivas diretamente atreladas ao exercício da docência. É somente a partir da reflexão sobre o que constitui o trabalho do professor de Português, de sua prática de sala de aula, de sua historicidade é que a crise em questão pode ser superada. A práxis (pensamento e ação sobre o fazer pedagógico), nesse sentido, possibilita o reconhecimento e a apropriação da identidade profissional, da autonomia didática do professor, do ensinar e aprender cotidiano no chão da escola.

Coadunando com essa visão, Paulo Freire (1996, p. 38) nos ensina que a docência exige pensar certo: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para nós, o pensar certo se vincula dialeticamente à ação-reflexão-ação, à intencionalidade de ensinar e aprender e, também, à humildade de reconhecer que não há um saber absoluto sobre a linguagem, mas que a linguagem (re)significa as relações entre os sujeitos.

Consideramos ainda, a partir de Paulo Freire, que o pensamento crítico sobre o exercício da docência é também ensinado ao professor em formação. Ou seja, se no fazer cotidiano da universidade, o estudante é estimulado a pensar sobre sua profissão, consegue desenvolver a práxis pedagógica no campo de estágio. Todavia, se o estudante não for estimulado a pensar criticamente sobre sua formação, não conseguirá refletir sobre seu processo nos estágios, impossibilitando, dessa forma, a prática educativo-crítica.

LEITURAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO - TEORIA, PRÁTICA, PRÁXIS?

Esta seção procura analisar os enunciados concretos produzidos por estudantes da última série do curso de Letras, a partir do gênero discursivo Relatório do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Para tanto, buscamos, em um primeiro momento, configurar a especificidade do estágio supervisionado desta licenciatura.

Inicialmente, é importante destacar as legislações que norteiam a prática de estágio supervisionado no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Foz do Iguaçu: a) o Parecer CNE/CP 28/2001, b) a Resolução CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, c) a Lei Federal 11.788/2008; e d) a Resolução 385/2008-CEPE Unioeste².

A partir dessas legislações, configura-se o Regulamento do Estágio Supervisionado de Letras, documento norteador das práticas de ensino e estágio no Curso. O objetivo geral do estágio, inserto no Regulamento, é proporcionar ao estudante a experiência acadêmico-profissional desenvolvida no âmbito da competência teórico-científica de sala de aula da Educação Básica, em especial o ensino público. Dentro dessa perspectiva, o estágio supervisionado ocupa uma posição privilegiada no Curso, pois conduz o estudante a compreender a importância do estágio para a formação do professor, isto é, sua finalidade político-pedagógica: a docência.

Nesse sentido, o foco do estágio de língua portuguesa é a vivência do ensino da linguagem de modo significativo. Além disso, este momento da formação profissional, ao ser desenvolvido em etapas – escolha da unidade

² Documentos referentes até o ano de 2018. Todos constam no Regulamento do Estágio Supervisionado de Letras.

concedente, preenchimento de documentos, observação, regências e reflexão sobre a prática -, permite ao licenciando realizar um diagnóstico fidedigno do fazer pedagógico no chão da escola, o que possibilita um primeiro contato com a práxis pedagógica do professor reflexivo.

Vale notar também que é no período de estágio que o discente mais estuda os conteúdos-base de sua formação, ou seja, a prática do planejamento de aulas promove a retomada dos estudos anteriores. Ademais, é nesse período que o professor em formação formula hipóteses sobre como ocorre a aprendizagem de determinados conteúdos.

Passemos, de ora em diante, à análise dos excertos dos Relatórios do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa³. Para a seleção desses excertos, consideramos os seguintes critérios: a) relatórios de estágio entre os anos de 2015 a 2017; b) relatórios orientados por docentes diversos e ocorridos em instituições de ensino distintas; c) relatórios de estágio cuja prática docente tenha sido desenvolvida somente na cidade de Foz do Iguaçu; e d) relatórios de estágio cuja prática docente tivesse ocorrido em escola pública. Para melhor experiência leitora, apresentamos os excertos provindos e nominados aqui de Relatório 1, Relatório 2 e Relatório 3, de estudantes distintos. Em todos eles, contextualizamos as unidades concedentes – quase todas elas localizadas em bairros diferentes da região norte da cidade de Foz do Iguaçu -, bem como o processo em que foi realizada a docência, além da reflexão da prática docente.

O estágio referente ao *Relatório 1* foi desenvolvido em uma instituição de ensino situada em um bairro de classe média alta, o qual possui grande incidência de moradores funcionários públicos (municipal, estadual e federal) e empresários do comércio local e de outras regiões da cidade. Vale destacar que, devido a tal característica socioeconômica do

³ A estrutura do documento é a seguinte: a) Introdução; b) Identificação e Caracterização do Campo de Estágio; c) Observação de sala de aula; d) Processo de Docência; e) Apreciações; f) Considerações Finais; g) Referências; e h) Apêndices.

bairro, a instituição escolar surge da necessidade de garantir aos filhos dos trabalhadores da Usina Hidroelétrica de Itaipu Binacional um lugar seguro e que promova uma educação escolar pública de altíssima qualidade a esses estudantes.

Diante dessa realidade, o processo da docência do estudante foi constituído em um ambiente privilegiado para a construção do conhecimento em linguagem. Sua prática docente privilegiou o processo de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental e de estudos literários no Ensino Médio. É possível constatar que a reflexão sobre a importância da prática de estágio supervisionado na formação do professor de Português é uma constante no processo formativo deste estudante em todo o Relatório, como percebemos neste excerto, extraído do item Apreciações⁴:

O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa é, na prática, muito mais recompensador do que se imagina nos três primeiros anos do Curso de Letras, com tudo o que se ouve dos outros alunos e professores – no entanto, acredito que também haja uma forte conexão desse sentimento “recompensador” com a maneira como somos recebidos em nossa Unidade Concedente, afinal a professora regente me recebeu muito bem, me proporcionando liberdade e autonomia em relação aos temas escolhidos para a Docência, o que me permitiu trabalhar com algo que eu queria (e da maneira que eu queria), podendo trabalhar de acordo com meus objetivos e o que eu achava relevante ou não. Nada me foi imposto em relação a conteúdo ou estilo de aula, o que me propiciou uma experiência muito interessante de Estágio Supervisionado, experimentando a autonomia de ser um “professor de Português” por um curto período de tempo.

⁴ A fim de não confundir com citações, os excertos dos Relatórios serão reproduzidos em itálico.

A reflexão sobre a receptividade por parte da instituição e também por parte do professor que aceita o estagiário é um importante elemento para analisarmos. A questão aqui se refere à valorização social da formação de novos professores, isto é, ao abrir as portas para que o professor em formação aplique, na realidade escolar, os conhecimentos teórico-metodológicos produzidos durante três anos, a instituição de Educação Básica assume o discurso da relevância de participar da formação e valorização desse profissional, pois, em um futuro próximo, ela também poderá contar com ele em seu quadro funcional.

Tal excerto revela que, mesmo tendo desenvolvido sua docência em uma comunidade escolar privilegiada, o Estágio Supervisionado dimensionou, ainda que brevemente, o exercício profissional. Percebemos o despertar da consciência filosófica para uma prática educativa crítica em que a aula não é produzida somente pelo professor, mas por todos os condicionantes históricos e sociais que nela estão imbricados.

Outra questão relacionada a esse excerto diz respeito à esfera de identidade. Ao saber que seu processo de docência não será mediado por práticas autoritárias, o estudante consegue refletir-planejar-aplicar-refletir; o seu planejamento contempla a formação leitora, sua prática contempla significados para todos os sujeitos e a reflexão sobre seu fazer evidencia a práxis como elemento norteador de sua historicidade, como verificamos no excerto final sobre a docência neste *Relatório 1*:

Como professores, precisamos nos adaptar às realidades que encontramos em sala de aula, e precisamos cortar atividades que não parecem mais que darão certo, ou colocar atividades extras no fim da aula quando a turma terminou as atividades em menor tempo do que o previsto, e a aula se apresenta como uma constante construção enquanto o professor está dentro da sala de aula, com os alunos. A aula é única, conforme se pôde observar ao ministrar o mesmo conteúdo para mais de uma turma de nono ano, por exemplo, porque a resposta de cada turma de alunos é única. No entanto, para concluir, o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa é, de fato, uma experiência recompensadora e pode nos motivar a desejar seguir a profissão de professor.

A relevância do Estágio Supervisionado como essencial à formação do professor é inquestionável. É neste momento de prática docente que a consciência filosófica do professor é evidenciada – ou não. Nessa perspectiva, o professor sabe identificar quais são os anseios e as necessidades de suas turmas, e isso o conduz a um estado consciente de reflexão-ação-reflexão, isto é, sua práxis.

Diferentemente do relatório anterior, o *Relatório 2* evidencia duas realidades antagônicas vivenciadas pela estudante. A primeira realidade experienciada ocorreu em um colégio particular situado em outro bairro da mesma região norte da cidade. A segunda experiência ocorreu no contexto da escola pública, também em outro bairro da mesma região. O contexto socioeconômico de ambos os bairros é similar, variando entre classe média e classe média alta.

O relato sobre a experiência de estágio da estudante, no colégio particular, revela o emprego de recursos tecnológicos de última geração, bem como um delineamento metodológico a ser seguido pelo professor. Na instituição, não há espaço para a constituição da autonomia docente, como selecionar conteúdos mais adequados à formação de seu público-alvo. Distante disso, a relação estabelecida entre família-instituição-professor é a relação de mercado, ou seja, a educação como produto a ser vendido e consumido: “Todas as salas são equipadas com aparelhos de multimídia e um bom som, o que incentiva os professores a fazerem uso do material exigido pelo colégio, o Sistema X de Ensino. [...] Não há um meio termo [...]”. Tal excerto pode ser lido à luz das análises de Saviani (2011), ao afirmar que o Estado brasileiro nunca pensou a escola como uma alternativa para o desenvolvimento social; pelo contrário, a escola brasileira foi e é pensada a partir da perspectiva de classe: uma escola destinada à elite e uma escola destinada à classe trabalhadora. Logo, quando uma instituição de ensino visa lucrar com a educação, ela assume uma intencionalidade que é destinar à elite o resultado de seu investimento.

Em oposição a essa visão, alguns poucos excertos do relatório, acerca da experiência de estágio na instituição pública de ensino, revelam que esta possui uma visão de formação acadêmica do aluno para que ocupe um lugar

na universidade pública, no mercado de trabalho e que este consiga transitar na sociedade capitalista. Entretanto, em nossa leitura, constatamos que não houve um processo reflexivo da estudante, tampouco da práxis sobre sua formação docente, sua identidade profissional de professora. O relatório aponta que essa importante etapa de formação profissional era mais uma formalidade a ser cumprida dentre muitas outras formalidades acadêmicas, como verificamos neste trecho:

Antes do começo das aulas, a expectativa pela realização do estágio era grande. Maior ainda era o anseio pelo seu fim, que simbolizaria a conclusão de uma grande etapa em minha formação – etapa esta que agora considero de extrema importância, pois proporciona a nós, alunos, uma ideia de como será nosso ambiente de trabalho, quais desafios enfrentaremos e nos leva a pensar em qual será nossa motivação para prosseguir e encarar os outros obstáculos que virão pela frente.

A análise do excerto evidencia visões paradoxais sobre o estágio de Língua Portuguesa. Por um lado, há por parte da estudante uma ânsia em realizar o estágio o mais depressa possível e, assim, poder finalizar o processo cujo objetivo final seria o diploma. Por outro lado, revela a importância do estágio na formação profissional do professor. Em outras palavras, a estudante busca afirmar que o estágio supervisionado é uma das etapas mais importantes da formação profissional do professor porque dimensiona, em um curto período, os desafios e as possibilidades no exercício da docência. Nesse sentido, ao analisarmos tais excertos sob a perspectiva da filosofia da práxis, percebemos que são desprovidos de reflexão-ação-reflexão.

Por fim, temos o *Relatório 3*, produzido pela vivência de estágio de uma estudante, em duas instituições de ensino. Diferentemente da estudante anterior, a prática de estágio foi desenvolvida somente em instituições públicas de ensino. A primeira unidade concedente situa-se em bairro diverso, ainda na região norte da cidade, e possui como clientela filhos de trabalhadores do comércio da cidade, bem como trabalhadores em situação informal de emprego (especialmente relacionado ao contrabando

de produtos do Paraguai). Já a segunda unidade concedente de estágio situa-se na região central da cidade, em uma instituição que oferta somente a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É de extrema relevância destacar aqui que o estágio dessa professora em formação configurou-se como pesquisa-ação, pelo fato de ter sido caracterizado como campo de pesquisa em variação linguística para seu trabalho de conclusão de curso. Ao unir o processo científico e o teórico-metodológico do fazer docente, a estudante constituiu em si o que poucos professores conseguem constituir ao longo de suas carreiras: a práxis filosófica na esfera da linguagem, como verificamos no excerto a seguir:

Segundo Bortoni-Ricardo (s/d, s/p.), a Sociolinguística Educacional é uma vertente da Sociolinguística que se preocupa com os fenômenos da variação linguística e seus desencadeamentos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Haja vista que essa área de estudo parte da realidade linguística dos falantes, ela pode colaborar para melhorias para o ensino desta língua.

A estudante possui clareza de que o trabalho do professor não pode ser limitado por uma concepção de língua que torne homogênea a leitura – a compreensão de mundo, de história, sociedade e vida de sujeitos que, por situações diversas, acabaram se evadindo dos bancos escolares, no caso da EJA. Tendo em vista o processo reflexivo da estudante, reportamo-nos ao seguinte excerto:

A curta e rápida experiência me mostrou que um bom professor precisa sempre pensar em formas de melhorar sua prática. Contudo, uma aula bem-sucedida não depende somente do professor, mas também de diversos outros elementos, como as motivações pessoais dos alunos e professores, suas crenças, o contexto de ensino aprendizagem, bem como os aspectos institucionais da escola na qual trabalha.

Segundo o trecho, uma prática educativa crítica e reflexiva não se constitui fora do chão da escola. Pensar criticamente sobre sua realidade pedagógica implica saber reconhecer os condicionamentos históricos e

sociais. Ser professor de Língua Portuguesa implica questionar posicionamentos discursivos, atitudes e crenças, bem como saber reconhecer que a realidade é paradoxalmente contraditória e, ao mesmo tempo, dialeticamente produzida e consumida por, nós mulheres e homens, sujeitos de história, memória e práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos Relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Curso de Letras demonstrou que a consciência filosófica é um dos elementos do curso na formação do professor reflexivo. Entretanto, embora a premissa discursiva seja essa, ela não tem conseguido atingir a totalidade dos estudantes por diversos aspectos os quais, pelos limites deste capítulo, não serão explanados. Os excertos apresentados aqui nos oferecem uma visão reduzida, porém pertinente, da dimensão da práxis nos estágios.

O estágio curricular supervisionado apresenta-se como instrumento primordial para a construção da identidade profissional do professor de Português, como constatamos no Relatório 1. É a interlocução entre formação e atuação, entre reflexão e ação, entre consciência comum e consciência filosófica, entre uma prática intencional e um ativismo pedagógico. E deve ser pautado por uma prática educativa incluyente para o aluno trabalhador, a fim de que também produza significados para todos os sujeitos envolvidos no processo, como foi expresso no Relatório 3. Nesse viés, devemos, como formadoras de professores em formação, possibilitar que estes transitem de modo autônomo por seu processo de construção profissional, a fim de que o processo do estágio afirme posturas essenciais no ato de ensinar e de aprender, indissociáveis da curiosidade epistemológica, da práxis, da didascália (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

- DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Verbetes Práxis. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/pr%C3%A1xis>. Último acesso em maio de 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere volume 1: introdução ao estudo da filosofia - a filosofia de Benedetto Croce*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*. São Paulo: Parábola, 2006.
- LUNARDELLI, Mariangela Garcia. *Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação inicial*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: primeiro capítulo*. São Paulo: Ríndendo Castigat Mores, 1999. Versão eletrônica e-book.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SANCHES-VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Trad. Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

O PROJETO CEL COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DO IEAA

Silvana Mota Ferreira

Laura Miranda de Castro

Claudimar Paes de Almeida

INTRODUÇÃO

A educação é uma das esferas sociais capaz de promover transformações. Logo, voltar o olhar para o campo é necessário, principalmente se consideramos a premissa de que ela media o conhecimento. Neste viés, o trabalho apresentado empreendeu-se em reflexões pertinentes relacionadas à educação, de modo particular no professor em formação.

A partir dessa contextualização, compreende-se que para o professor refletir em condições necessárias para atuar de forma mais eficaz em seu trabalho, é mister ainda no decorrer de sua formação, além de vivenciar experiências que o possibilite deparar com a realidade de seu futuro campo de atuação.

Para tanto, esse trabalho aponta o Estágio Supervisionado como uma peça instrumentalizadora vivenciada durante a formação. Ele é proporcionado com o intuito de aproximar o acadêmico do real, percebendo as dificuldades, os êxitos, as problemáticas presentes no ambiente educacional, preparando-o para o exercício da profissão.

A pesquisa teve como objetivo analisar os relatórios de Estágio Supervisionado de Regência em Língua Inglesa, alocando suas contribuições para a formação docente, as problemáticas vivenciadas, bem como a alternativa do Projeto Centro de Estudos de Línguas – CEL,

implementado na Universidade Federal do Amazonas, como espaço de estágio em Língua Inglesa.

Na primeira seção apresentamos um breve panorama e reflexão acerca da Formação do professor de Língua Inglesa, em dados gerais, seguido de apontamentos sobre a formação professor do Curso de Letras Português/Inglês do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da UFAM. Na segunda seção, versamos sobre o Estágio Supervisionado e seu funcionamento nas Instituições de Ensino Superior, trazendo à baila como subtópico dessa seção o Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UFAM na Unidade de Humaitá-AM.

Na terceira seção apresentamos o Projeto CEL no IEAA (Instituto de Educação Agricultura e Ambiente), resgatando brevemente seu histórico e funcionamento, assim como os objetivos para os quais se destina. Na quarta seção apresentamos os materiais e métodos utilizados na pesquisa. Na quinta seção procedemos à análise dos dados através de uma abordagem qualitativa, a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado da etapa de regência em Língua Inglesa realizados no Projeto CEL.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESAS

O papel da educação diante das grandes mudanças ocorridas no século XXI é significativo para a sociedade. A escola vem buscando construir uma política e cultura que possibilite a formação integral do aluno, mesmo diante das grandes crises, sejam elas de ordem econômica, social, política ou cultural.

Ao professor, agente do processo educativo, não cabe ser apenas capaz de reproduzir o que aprendeu durante os tempos de graduação, outrossim, deve se manter atualizado e aberto às mudanças que se apresentem necessárias. Segundo Vasconcelos (1996, p. 10):

O perfil de qualquer profissional que pretende manter-se atualizado será o do empreendedor, um profissional competente em sua área, com visão das questões gerais em sua área [...] aberto

ao novo e com poder de tomada de decisões rápidas e seguras. Acima de tudo, um indivíduo aberto ao aprendizado constante.

Assim, é necessária a revisão de práticas adotadas tanto em sala de aula, como em todo o contexto escolar, a fim de não desvincular a relação educação-sociedade. Quanto ao papel do professor de Língua Inglesa, é importante ter clareza da promoção de interatividade em todos os sentidos em sala de aula e fora dela. Destaca Lima (2011, p. 16-17):

Acredito que, mesmo em uma aula dedicada à leitura de textos, a professora pode fazer perguntas em inglês: A professora pode usar seu inglês para cumprimentar a turma, dar instruções e orientações. Os alunos poderiam optar por responder em português ou em inglês. Ouvindo inglês, aos poucos, os discentes vão ganhar coragem para perguntar e comentar nessa língua. Como metodologia de ensino, ouvir inglês e ter a chance de “se aventurar” em inglês são procedentes, pois o professor não estaria “songando” ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva da fala.

Nessa perspectiva, nota-se que o professor possibilita ao aluno o contato com a língua estudada, independente de qual habilidade seja desenvolvida, ou seja, pode adequar sua prática de modo que tanto compreensão e produção oral e escrita sejam trabalhadas conjuntamente, tendo em vista que esses processos não podem caminhar isoladamente.

O professor de Língua Inglesa não deveria se furtar de promover o uso da língua na sala de aula, além disso, também promover o trabalho de estudos acerca da cultura dos países que falam essa língua. Acredita-se e espera-se que o professor de inglês fale o referido idioma e que seja competente tanto no uso de metodologias inovadoras quanto no domínio linguístico. Por este motivo, corrobora Nicholls (2001, p. 49) que o professor ao embarcar nesta profissão deve sempre se perguntar:

[...] o que devo ensinar, de modo que possa evidenciar frutos concretos do meu trabalho docente? Como devo ensinar, de forma a desenvolver no aluno conhecimentos e habilidades em língua inglesa para que ele seja capaz de atuar num contexto onde

a LE é usada, tornando-o um cidadão do mundo? Que posicionamentos devo adotar com relação ao aluno, de modo que ele se sinta motivado intrinsecamente para a aprendizagem da LE?

Todos esses apontamentos são significativos e devem fazer parte do processo de formação do professor de Língua Inglesa, que precisa, como já antes citado, estar atento às diversas questões e mudanças ocorridas no contexto que o rodeia, procurando sempre atualizar-se e ser, de fato, um profissional pesquisador que busca diante das situações, soluções apropriadas. O posicionamento de como agir mediante a problemática encontrada deve ser fruto de sua reflexão, não somente quando já estiver em atividade, mas já no período de formação.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS NO IEAA/UFAM

O Curso de Letras do IEAA/UFAM visa suprir a necessidade de profissionais formados nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Para tanto, o Projeto Pedagógico de Curso de Letras – PPC (2010b, p. 8) ao tratar do perfil do profissional de Letras a ser formado, apresenta:

O profissional em Letras deve ter domínio do uso das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso das novas tecnologias disponíveis e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, desenvolver a habilidade de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

No que se refere ao domínio do uso das línguas, compreende-se que o profissional habilitado deve buscar forma-se competente para tal. No caso da Língua Inglesa, é preciso que o professor em formação se mostre

competente em compreender as relações e os aspectos sociais, culturais e políticos, nos quais essa língua está inserida.

Nesse panorama, o profissional de Letras acumula múltiplas habilidades e competências, adquiridas durante sua formação acadêmica, sejam teóricas ou práticas, dentro do seu curso ou fora dele. Ainda na perspectiva de sua formação, como já comentado, deve ter domínio da língua estudada e da dimensão da aplicabilidade de sua cultura, atuando, dessa forma, como professor pesquisador e crítico diante da realidade. O PPC do Curso de Letras (2010b, p. 7-8), aponta que durante a formação do profissional de Letras, o curso deve contribuir no desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

1. Domínio do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
2. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
3. Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
4. Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
5. Percepção de diferentes contextos interculturais;
6. Utilização dos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação;
7. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
8. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

As demandas de formação do acadêmico deverão ter aspectos contribuintes para o seu desenvolvimento, levando-o a estar apto para atuar de forma interdisciplinar, tomar decisões, resolver problemas, trabalhar em equipe, ser comunicativo, ser ético, ter responsabilidade social e

educacional, ter comprometimento com a mudança do ambiente em que atua e vive.

No caso do acadêmico de licenciatura, que em sua área de formação tem como fim tornar-se habilitado também na Língua Inglesa, esses devem estar aptos a desenvolver não somente práticas pedagógicas para esse fim, mas também ter domínio e competência linguística nas línguas estudadas para que possam atuar como professor seja de ensino fundamental ou médio ou até mesmo em curso de idiomas. Por esse motivo, o professor enquanto ser de transformação na sala de aula, deve também conhecer quais as práticas e abordagens que direcionam o seu ensino. Almeida Filho (2009, p. 83-84) em relação a esse aspecto diz:

Na prática em sala de aula, o professor é orientado por uma série de princípios, de pressupostos e mesmo crenças que constituem o que denominamos de ensinar. Mesmo que o professor desconheça qual a abordagem que o norteia, ela implicitamente o conduz na sua prática. Existe a necessidade de que o professor conheça a sua abordagem para que possa explicar por que ensina, como ensina e por que obtém os resultados que obtém.

Indubitavelmente, alguns cursos de graduação em Língua Inglesa ainda necessitam atingir um elevado padrão linguístico e objetivos delineados pelas próprias instituições, ou seja, é necessário preparar o graduando para dominar o idioma. Analisando a realidade do IEAA, que oferece a formação de Licenciatura Dupla, percebe-se que não é tão fácil preparar o graduando num período de quatro anos para as duas habilitações.

No entanto, é preciso reconhecer que mesmo não sendo uma tarefa simples preparar um profissional fluente na Língua Inglesa, alguns esforços têm sido realizados a fim de superar essa questão. Pois, além dos convênios com escolas para fins de estágio, há projetos que colaboram tanto para o aperfeiçoamento da língua, quanto permitem experiências de prática pedagógica como o projeto Centro de Estudos de Línguas – CEL, por exemplo, que também colabora na formação do profissional de Letras, servindo como campo de estágio.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado exerce o papel fundamental de colaborar na formação de professores de forma eficaz que ultrapassa a teoria e se concretiza na prática, podemos considerá-lo como um período de experiências de aprendizagem, imbuídos de revisão, correção, melhoramento, supervisão, emendas, necessitando dessa forma de exames cuidadosos e cautelosos.

Os alunos estagiários levarão para a prática os conhecimentos adquiridos na universidade. Segundo Bianchi (2008, p. 8):

O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Estes tornam-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade.

O processo de estágio promove conhecimento e competência na área de atuação. Sem dúvidas, o Estágio Supervisionado contribui na formação do futuro professor, agente de transformação. Nesse contexto, ele é um elo entre o trabalho e a escola, representando uma articulação comprometida com a realidade no período da formação, direcionando o aluno para compreender e enfrentar o mundo do trabalho, contribuindo com sua formação social e política. Assim, o estágio não pode ser encarado simplesmente como um instrumento burocrático a ser executado, mas como um articulador prático que possibilite mudanças e transformações eficazes (KULCSAR, 1991).

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS IEAA/UFAM

A UFAM tem por obrigação coordenar as atividades pertinentes ao Estágios Supervisionados previstas no currículo. Quando se trata do estágio obrigatório, o Art. 3º da Resolução Nº 067/2011 da UFAM destaca que “o

estágio supervisionado é componente curricular obrigatório das estruturas curriculares dos cursos de graduação [...]” (UFAM, 2011, p.1). Sob esse prisma, o estagiário tem que realizar o estágio, haja vista ser um componente fundamental para a fomentação de sua vida prática em sala de aula.

Em relação ao campo de atuação, é necessário que ele esteja conveniado com a Instituição que irá proporcionar aos estagiários o espaço para observação e regência, neste caso, a UFAM. O convênio é um instrumento jurídico que assegura a presença, a supervisão, a avaliação, direitos e deveres do estagiário em relação a sua prática no campo de estágio.

O campo de estágio deve dispor de situação que possa colaborar na formação do estagiário, pois esse se relacionará futuramente com a realidade e precisa, na convivência com o estágio, aproximar-se o máximo possível dessa realidade.

Em comunhão com as reflexões anteriormente feitas, o Estágio Supervisionado de Letras do IEAA/UFAM, em seu Art. 1º da Normatização (Colegiado de Letras, 2010b, p.17-18) dentre os principais objetivos, tem-se:

- a) Proporcionar crescimento profissional de seus acadêmicos mediante uma dinâmica de condições que os torne aprimorados em sua técnica, partícipes do grupo profissional e conscientes de suas responsabilidades com o semelhante;
- b) Permitir a aprendizagem e aplicação de técnicas pela prática observando situações concretas do seu futuro campo de trabalho;
- c) Levar à formação de atitudes e hábitos profissionais, com relação ao desempenho de suas atividades, analisando criticamente as situações de trabalho à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso;
- d) Proporcionar complementação educacional e prática pré-profissional ao acadêmico, mediante efetiva participação no desenvolvimento dos programas e planos de trabalho afetos à unidade educacional onde se realize o estágio.

Além desses objetivos, o estagiário deve cumprir carga horária total de 420 horas em atendimento à Resolução nº. 004/00 da UFAM, em

consonância com a Resolução CNE¹/CP 02 de 2002 e ao que está definido no Art. 65 de LDBEN² 9394/96 (Colegiado de Letras, 2010b). Para o estágio de Língua Inglesa, especificamente, são destinadas 90h para os estágios observação e coparticipação e 120h para o estágio de regência.

A UFAM estabeleceu convênio com a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e com a Secretaria de Educação do Município – SEMED para a realização dos estágios. Além desses convênios, há como oferta de campo de estágio o Projeto CEL, que foi pensado, inicialmente, para suprir uma carência, uma vez que à época, nas secretarias conveniadas havia uma grande demanda de Espanhol como Língua Estrangeira nas escolas públicas. De acordo com o documento que rege o Projeto CEL (Colegiado de Letras, 2010a, p. 3):

O fato de o Centro de Línguas pertencer à UFAM, despertará nos discentes do Curso de Letras o interesse, o orgulho e a maior motivação para a relação ensino-aprendizagem das línguas cursadas, além de possibilitar-lhes sucesso e ascensão profissional. O CEL, nesse sentido, se constituirá em um campo de estágio, suprimindo a as carências do município, sobretudo no que se refere à Língua Inglesa que teve redução do número de turmas na rede pública pela substituição do ensino da Língua Inglesa pelo ensino de Língua Espanhola.

Desse modo, em vista da necessidade de acolher os estagiários na área de Língua Inglesa, o CEL, configurou-se num ambiente propício ao Estágio Supervisionado, prezando a Universidade por um compromisso social com o intuito de expandir o conhecimento científico à comunidade e de colaborar na formação de profissionais qualificados.

¹ Conselho Nacional de Educação.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O PROJETO CENTRO ESTUDOS DE LÍNGUAS NO IEAA

Nesta seção fizemos um breve histórico e apresentação de como funciona o Projeto CEL que visa a integração dos alunos pertencentes ao Curso de Letras em ações de ensino que atinjam o âmbito universitário e a comunidade externa, ou seja, alunos de outros cursos da universidade e alunos das escolas da rede pública do município de Humaitá.

O CEL foi constituído em maio de 2010 pelo Colegiado de Letras do IEAA/UFAM. O objetivo consistia em reforçar o ensino da Língua Inglesa, enfatizando a competência da oralidade para aqueles alunos que apresentam dificuldades no aprendizado da mesma. É importante destacar que o projeto passou por algumas fases. Inicialmente, os professores do Curso de Letras ministraram as aulas para os próprios alunos do curso a fim de os alunos pudessem aprimorar seu conhecimento linguístico nas disciplinas de Língua Inglesa da graduação, assim como tornarem-se monitores do projeto. Posteriormente, o Projeto CEL atendeu não somente aos alunos do Curso de Letras, mas também alunos dos outros cursos do IEAA e a comunidade externa.

Nesse íterim, o Projeto CEL já pôde contar com a monitoria de alguns acadêmicos de Letras para ministrar as aulas. Uns atuavam como voluntários para constar como hora de Atividade Complementar e outros para cumprir o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa na fase de regência. Vale salientar que o CEL também recebe os estagiários na etapa de observação. Com esse trabalho, os monitores e estagiários têm a oportunidade de aprimorarem sua prática docente.

O Projeto CEL, até o momento da pesquisa possuía turmas distribuídas no período noturno durante a semana e no matutino aos sábados. É coordenado por uma professora do Curso de Letras com a colaboração dos demais docentes envolvidos no projeto.

Salientamos que o Projeto CEL não é somente uma atividade de ensino, mas também de extensão universitária que é um dos eixos de uma instituição de ensino superior. Para Silva (1996, p. 57) a extensão universitária é:

Uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. Ocorre, na realidade uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura. A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio.

Nesse sentido, esse processo interacional entre universidade e comunidade ocorre através do projeto, assistindo de forma positiva e colaborando na formação da comunidade externa e interna e, obtendo novos conhecimentos através das trocas de experiências e de valores contribuintes na formação do discente e do docente, mesmo enfrentando dificuldades na implementação e manutenção do mesmo.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, foi dividida em dois momentos: no primeiro foi realizado um levantamento bibliográfico de teóricos que pudessem embasar de forma significativa o trabalho elaborado, e que versassem a temática aqui explorada, analisada e discutida. Gil (1994) diz que a vantagem da pesquisa bibliográfica consiste em permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos.

No segundo momento, foi realizada uma pesquisa documental, dentre eles: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, documentos que tratam do Estágio Supervisionado e regem seu funcionamento, o documento de criação do Projeto CEL, Relatórios de Estágio Supervisionado da etapa de

regência em Língua Inglesa, dentre outros. Nesse viés, salienta Gil (2008, p. 12) que a diferença da pesquisa documental “está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Assim, foram analisados sete relatórios da etapa de regência em Língua Inglesa, os quais foram codificados pelas siglas R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7. Os referidos relatórios têm o seguinte padrão:

No campo 1 é feita a identificação do estagiário, no qual ele preenche os seguintes dados: nome do estagiário, período, escola estagiada, período estagiado, professor de estágio e professor titular. No campo 2, o estagiário faz um Relato Descritivo que caracteriza de forma descritiva o local e o perfil dos alunos em que se realizou o estágio, além de descrever as atividades de estágio. No campo 3, o estagiário faz um Relato Analítico, no qual procura fazer uma análise de questões ligadas à importância do estágio para a formação docente, da disciplina de Língua Inglesa e de sua função no mundo atual, das perspectivas em relação ao ensino e aprendizagem do aluno e do espaço do ambiente escolar. Finalmente, no campo 4, o estagiário faz um Relato Crítico em que aborda questões de análise aprofundada sobre questões vivenciadas no espaço de sala de aula, a relação do professor com o aluno, as dificuldades diante dos conteúdos aplicados, entre outros aspectos que estão diretamente ligados ao cotidiano escolar.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE REGÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NO PROJETO CEL: ANÁLISE DE DADOS

Muito embora no Relatório de Estágio a sequência dos relatos seja: relato descritivo, analítico e crítico, optamos nesse artigo por apresentar apenas os relatos crítico e o relato descritivo para os quais destacamos algumas questões que entendemos relevantes.

Relato Crítico

No que se refere ao relato crítico dos acadêmicos, pudemos observar a visão de estágio dos acadêmicos como segue no excerto abaixo:

As informações obtidas a partir da disciplina de estágio supervisionado na etapa de regência, permitiu-me refletir na minha ação como docente através da experiência da prática em sala de aula. O mesmo ajudou-me a inserir conhecimentos adquiridos e construídos durante a vida acadêmica que me serão válidos para aplicá-los como futuro profissional. (R1).

Entendemos que segundo os regentes, o estágio colaborou de forma positiva no crescimento pessoal e na prática enquanto futuro professor. Para R1, foi possível colocar em prática o que foi adquirido durante as teorias discutidas em sala de aula. Ainda nas falas, compreende-se que os acadêmicos identificaram alguns problemas, mas a despeito desses, foi demonstrado que foi gratificante perceber o interesse por parte de outros alunos que dedicavam-se ao que era trabalhado em sala de aula.

Considerando a reflexão acerca da prática, esta colabora na busca dos conhecimentos imbuídos na teoria, dos quais contribuirão de forma significativa e aderido de mudança para a prática. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22):

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Por meio da relação à qual se referem os autores, há uma demanda pessoal em busca de novas informações e das respostas necessárias para as diversas problemáticas existentes no campo atuante, procurando sempre estar atualizado. No que se refere à etapa de regência, temos o seguinte relato:

Para um professor iniciante, a regência é ato principal para aquisição de conhecimentos na área escolar, no CEL, pude aplicar sobre a cultura e a Língua Inglesa de forma didática e divertida. [...] Observar, planejar e reger as aulas aos alunos do CEL foi para mim de grande crescimento pessoal e profissional, em vista que a sala de aula oferece ao docente e aos seus alunos, novas visões. (R1).

A regência é visualizada como ato primordial para a aprendizagem e para a aquisição de conhecimentos colaboradores de formação. Ainda são percebidos vários pontos que colaboraram para a assimilação de ações contribuintes do meio de atuação. O Projeto CEL, neste caso, foi um campo benéfico para esse aprimoramento, pois foi possível a partir da atuação nele: ampliar visões, colocar em prática o que foi aprendido, um espaço de aperfeiçoamento, ainda mais por receber uma diversidade de aluno e ser aberto à comunidade.

Os projetos nas universidades sempre tiveram e têm grande relevância, porque propiciam espaços de questionamento, reflexão, debate e experiências, diante os desafios encontrados. Salienta Moraes (2001, p. 12) quanto a essa perspectiva diz que:

O trabalho em torno de projetos pode ser o primeiro passo para estimular alunos e professores a pensar sobre a descompartmentalização do conhecimento e lançar olhos em direção à integração planejada e sistemática da construção conjunta de novas aprendizagens.

É por meio de projetos que oportunidades são criadas para uma convivência dinamizada e através dos quais os alunos adquirem conhecimentos diversificados, principalmente, quando se trata da Língua Inglesa. Deixamos claro que não queremos desmerecer o trabalho acadêmico em sala de aula, mas o projeto por si só tem essa dinâmica de proporcionar uma diversidade no processo de ensino e aprendizagem. Os elementos presentes no Projeto CEL colaboram na ampliação da curiosidade dos alunos, não sendo visto como monótono, mas como

uma ferramenta capaz de vivificar o interesse pelo ensino de uma LE, no caso a Língua Inglesa.

Fica evidente que o estágio é uma ferramenta vital para a compreensão do papel da docência, assim citam os regentes:

As experiências vividas nesta etapa ampliaram minha visão com relação à prática docente, porquanto tenho consciência que o trabalho docente não é fácil, e, também, tento realizar o trabalho visando o crescimento individual dos alunos. (R5).

[...] para que o professor venha a ter reconhecimento e sucesso em sua carreira, ele precisa planejar, conhecer seus alunos e suas dificuldades. Tomar a decisão que melhor convir com a situação, e procurar fazer o melhor possível no decorrer de sua carreira. Cabe-nos como futuros docentes nos preparamos para a sala de aula e mudar a realidade de ensino da língua. (R6).

As experiências vivenciadas nessa etapa, evidenciam uma impressão positiva do papel para a docência. Afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 43) que ser professor “é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino”. Nessa perspectiva, entende-se o possível melhoramento da educação vem a partir de experiência e essas devem vir guiadas pelas ações que precisam ser concretizadas.

Por meio do Estágio Supervisionado foi possível desenvolver uma metodologia capaz de colaborar no amadurecimento do graduando e que se conseguiu ampliar as formas de interação com a Língua Inglesa:

Através dessa etapa do estágio foi possível também compreender que a docência é uma carreira que exige dedicação árdua, que muitas são as tarefas a serem cumpridas, tanto em sala de aula quanto fora dela, mas que apesar de tantas dificuldades enfrentadas, são muito prazerosas e traz um orgulho que é impossível medir [...]. (R7).

Dessa forma, muitas mudanças ainda precisam ser feitas, metas precisam ser alcançadas e, como relatado no R7 “muitas tarefas precisam

ser cumpridas”, tanto no que condiz ao ambiente escolar quanto fora dele. No entanto, apesar das dificuldades e problemas encontrados, a docência é uma experiência inexplicável e prazerosa para isto, o estágio colaborou de forma ímpar nesse caminho.

RELATO DESCRITIVO

No relato descritivo dos alunos, eles informam que os conteúdos elencados foram atribuídos pela coordenadora do projeto CEL para serem trabalhados durante o período de regência. O livro didático utilizado era o *Touchstone 1* da Editora Cambridge. Observou-se, que além do livro didático, os estagiários utilizavam outros materiais de apoio a fim de consolidar os conteúdos trazidos pelo livro:

As dinâmicas e mídias utilizadas foram de grande importância para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, visto que a turma era de alunos iniciantes, o que caberia assim, novas práticas educacionais a fim de que o interesse desses alunos fosse mais significativo. (R2).

Utilizou-se também alguns materiais extras, como músicas, imagens retiradas de revista, xérox de outros textos para a prática de diálogos que serviu para complementar as atividades propostas na apostila e que facilitasse o entendimento dos alunos e os deixassem mais participativos, além de deixar as aulas mais dinâmicas. (R6).

Diante do exposto, observa-se a busca pela diversidade de materiais para dinamizar o conteúdo da aula a fim de complementar o que está no livro didático. Feito isso, o compromisso estabelecido com a disciplina ministrada contribui para uma melhor assimilação dos conteúdos.

De acordo com a proposta do Projeto CEL, adotava-se ainda a abordagem comunicativa para direcionar as ações e práticas pedagógicas. No entanto, na descrição das habilidades percebe-se que para algumas foram dadas mais ênfase conforme o excerto:

A experiência de lecionar no projeto CEL foi bastante satisfatória e ótimo ver alunos realmente interessados a aprender todas as habilidades (*speaking, reading, listening and writing*) foram abordadas, mas os alunos se sentiam mais seguros na escrita (*writing*) por conseguirem praticá-la mesmo sem ajuda. (R3).

Inferese que eles têm plena ciência do trabalho que deve ser realizado quanto ao uso das quatro habilidades no ensino de Língua Inglesa. Apesar, das orientações direcionadas pela coordenação do Projeto CEL, alguns estagiários priorizaram as habilidades de acordo com a dinâmica de seu plano de trabalho e convicção.

Para que se obtenha maior aprendizado e mais práticas de situações reais e menos simulações, privilegiando a realidade do aluno e contextualizando as atividades, é necessário que a abordagem comunicativa preconizada no Projeto CEL seja seguida, pois essa se entende, integrando as quatro habilidades, já citadas no relato R3, integrando-se a quatro componentes de suma importância: a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, como em Paiva (2005).

Momentos interativos nas aulas ministradas tendem a contribuir para que ocorra uma aproximação do aprendizado do aluno com sua vida cotidiana. É importante nesse processo a percepção dos estagiários em relação à participação, interação e envolvimento dos alunos nas aulas por eles ministradas. Dessa forma, eles comentaram que:

A participação dos alunos, em geral nas realizações das atividades foi muito satisfatória, pois inicialmente me vi diante de uma problemática que era fazer com que a maioria captasse a minha mensagem, foi possível e especial a cada um dos alunos que se mostraram satisfeitos ao término do período. (R7).

Me dediquei ao máximo para que as aulas não fossem repetitivas e cansativas, pois a prioridade era sempre os alunos e seus interesses. Fazia com que as atividades fossem divertidas e prazerosas, assim conseguiria abstrair a máxima participação dos meus alunos. (R6).

Os estagiários procuraram ministrar os conteúdos da melhor maneira possível, a partir da percepção das situações expressas em sala de aula, realizavam dinâmicas para solucionar os problemas. Percebe-se a participação dos alunos diante dos conteúdos, nesse sentido, criou-se um clima favorável tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Em alguns momentos observamos que no espaço dedicado ao relato descritivo, os alunos o utilizaram para falar das dificuldades encontradas durante o período de estágio, o que no nosso entendimento caberia nos relatos críticos e analítico. Mesmo assim, apresentamos as vozes dos alunos de acordo com a disposição que eles mesmos utilizaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é o momento em que a teoria e a prática se encontram, o momento em que o professor em formação aplica os conhecimentos adquiridos nas disciplinas que tratam teoricamente das práticas pedagógicas e metodológicas. É também um momento propício à reflexão oriunda desse entrelaçamento. Nesse sentido, refletir sobre a etapa de regência do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, o trabalho junto ao Projeto CEL, nos é caro considerando a importância para a formação acadêmica.

Reconhecer a importância do Projeto CEL para a formação do discente de Letras do IEAA, é também reconhecer que há a necessidade por parte da Coordenação do projeto, Coordenação do Curso de Letras e até mesmo do Instituto como um todo, terem um olhar diferenciado para proporcionar tanto uma formação de qualidade para aqueles que passam pelo projeto enquanto campo de Estágio Supervisionado quanto para a comunidade que é atendida.

A partir dos relatos dos estagiários, principalmente no que se refere à experiência no Projeto CEL, foram explicitados não somente os pontos positivos, mas também as dificuldades enfrentadas durante o período de estágio. Em relação ao funcionamento do projeto, é sabido que além dos estagiários, há a colaboração de monitores e dos professores do Curso de

Letras. Mesmo que haja disponibilidade de pessoas que queiram colaborar com o projeto, é importante que se disponha dos recursos necessários para o bom andamento das aulas ministradas.

Portanto, dependendo da proposição do projeto, alguns recursos e materiais didáticos são indispensáveis e devem ser providenciados para que se possa oferecer um ensino de qualidade para aqueles que veem no projeto a única chance de aprender uma língua estrangeira, no caso, a Língua Inglesa.

O IEAA tem no Projeto CEL uma ferramenta que pode propiciar um grande ganho à comunidade externa, uma vez que a própria cidade de Humaitá-AM carece de escolas de Idiomas. O Projeto encaixa-se em um dos eixos da Educação Superior que é a Extensão Universitária. É preciso que toda a comunidade universitária valorize o que já se construiu até o momento e busque o aprimoramento na oferta desse serviço.

Refletir sobre o Estágio no projeto CEL, nos leva a perceber que muitos aspectos ainda podem ser explorados e que muitas pesquisas ainda poderão ser realizadas. Esperamos, minimamente ter contribuído com nossos apontamentos aqui empreendidos dando voz aos estagiários que passaram por essa experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BIANCHI, A. C. M. *Manual de orientação: estágio supervisionado*. 3ª ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I.M.F; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

UFAM, CÂMARA DE ENSINO E GRADUAÇÃO. *Disciplina os estágios obrigatórios e não obrigatórios na Universidade Federal do Amazonas*. Resolução Nº 067 de 30 de nov de 2011.

COLEGIADO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS E LÍNGUA E LITERATURA INGLESA. *Projeto CEL*. Humaitá-AM: Colegiado de Letras/IEAA-UFAM, 2010a.

COLEGIADO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS E LÍNGUA E LITERATURA INGLESA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua E Literatura Portuguesas e Língua e Literatura Inglesa*. Humaitá: Colegiado de Letras/IEAA-UFAM, 2010b.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KULCSAR, R. O. Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LIMA, D. C (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORAES, L. F. *Língua Estrangeira Moderna*. BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica - MEC; SEMTEC, 2001.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês*. Maceió: EDUFAL, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, O. B. *Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar "A Integração Universidade-Comunidade"*, em 10 de outubro de 1996.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do profissional de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO MESTRE EM EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elaine Gonçalo Bento

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz contribuições às discussões relativas à formação pedagógica do docente no Ensino Superior, pretende-se problematizar o papel formativo do estágio de docência realizado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto -UFOP, bem como descrever a experiência vivenciada com relação às atividades de ensino do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura, especificamente na disciplina de Introdução à Educação, lecionada por duas docentes.

Em consonância, o estágio de docência encontra-se oficialmente presente no âmbito da Pós-graduação *Stricto Sensu* brasileira, desde do ano de 1999. Por meio da publicação do Ofício Circular nº. 28/99/PR/CAPES, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tomou a iniciativa de incluir, em convênios firmados com as Instituições de Ensino Superior brasileiras para a distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social – PDS, uma cláusula na qual passou a exigir dos Programas de Pós-graduação brasileiros o cumprimento do Estágio de Docência na graduação.

Nessa perspectiva, as bolsas de Mestrado e Doutorado são concedidas pela CAPES no âmbito do Programa de Demanda Social e é regulamentado pela Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. De acordo com o Artigo 18 da Portaria 76/2010 da CAPES, o estágio de docência na graduação: “é parte integrante da formação de Mestres e Doutores, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”; e deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação

do bolsista; deve ser de 1 (um) semestre para o bolsista de Mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de Doutorado; e deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. Essas atividades deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do Programa de Pós-graduação realizado pelo Pós-graduando, objetivando a preparação para a docência.

Sob normas dessa portaria, oportunizou a Mestranda em Educação a realizar o estágio de docência como discente regular do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. O estágio deliberou-se no segundo semestre do ano de 2019, na disciplina Introdução à Educação, componente curricular obrigatório do 1º período do curso de Pedagogia da UFOP.

Diante da importância dessa vivência para a formação profissional, o presente capítulo tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas e a experiência vivenciada no exercício da docência na graduação do curso de Pedagogia. Esse estágio foi possibilitado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFOP e desenvolvido por uma Mestranda para uma turma do 1º do curso de Pedagogia da referida Instituição.

Logo, o cumprimento do estágio pelo Pós-graduando, além de ser uma exigência feita ao discente bolsista, deve, também, constituir-se como uma possibilidade de reflexões teórico-práticas que visem a compreensão do significado de ser docente nas conjunturas atuais. Em razão disso, esse estágio é aberto aos demais discentes não bolsistas dos Programas de Pós-graduação.

Desde modo, torna-se essencial a análise dessa questão, visto que, trata-se do desenvolvimento do estágio no momento da formação acadêmica em que se privilegia a constituição do mestrando enquanto pesquisador, aspecto este de extrema relevância para o processo de reflexão sobre o ser docente. Tais argumentos nos levam a indagar: qual é a importância do estágio de docência na Pós-graduação *Stricto Sensu* e para formação do Mestre em Educação? Compreendemos que ser docente é desafiador e os profissionais da educação devem estar preparados para propiciar ao discente o conhecimento necessário ao desenvolvimento das atividades propostas, instrumentalizando-os no momento em que há

possibilidade de transformação e superação de desafios. Diante das considerações tecidas, para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas, utilizamos como instrumento metodológico a pesquisa documental no que concernem os documentos norteadores do estágio de docência, e os pressupostos teóricos de Paulo Freire (1996), Soares (1983), Perrenoud (2000) e Ana Freire (2001).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo-analítico de uma Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFOP. A duração da experiência foi de aproximadamente quatro meses, entre os meses de agosto a dezembro de 2019, com carga horária semanal de (4 horas/aula), na disciplina Introdução à Educação componente curricular do curso de Pedagogia, do Departamento de Educação-DEEDU da UFOP.

O estágio de docência tem como finalidade oportunizar a formação pedagógica do Mestrando em Educação e promover a articulação entre a graduação e a Pós-graduação. A participação da Mestranda no estágio de docência deu-se sob supervisão das duas docentes responsáveis pela disciplina e da orientadora, em todas as fases do desenvolvimento da disciplina Introdução à Educação, objeto do estágio, englobando desde o planejamento da disciplina à sua execução e avaliação.

Nesse processo, a Mestranda atuou nas seguintes etapas: revisão do plano de disciplina, elaboração de material didático, atuação no ensino, com ministração de aulas teóricas e supervisão nas aulas práticas, atividades extraclasse, atendimento aos discentes e aplicação e correção dos exercícios escolares e, por fim, o apoio na organização do evento intitulado “Ciclo de Pedagogos”, cuja temática englobou “A formação do pedagogo: perfil e campo profissional”.

A disciplina Introdução à Educação é oferecida no primeiro semestre do curso de Pedagogia e tem caráter eminentemente teórico, lecionada por duas docentes, com carga horária semestral 60 horas que

equivale à 72 horas/aula e sendo obrigatória no currículo do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura. Pelo exposto, a disciplina é voltada para a discussão sobre a Pedagogia: conceito, âmbito de atuação, objeto de estudo, função e relação com a ação educativa; a Pedagogia na formação do educador e na transformação da prática pedagógica; a visão ampla teórica e prática do processo educativo em todas as suas dimensões escolar, institucional, não institucional; e a discussão sobre seus mecanismos, suas potencialidades e seus limites. Sendo composta por três unidades respectivamente: Unidade I – Questões atuais da educação; Unidade II – Contextualização da Pedagogia no Brasil; e, por fim, a Unidade III - A formação do pedagogo: perfil e campo profissional. Consoante ao exposto, a carga horária total do estágio de docência foi de 60 horas, sendo que 6 horas foram utilizadas para o planejamento das atividades, a serem desenvolvidas na disciplina Introdução à Educação em conjunto com as docentes responsáveis, das quais 42 horas destinou-se ao acompanhamento das atividades teóricas e práticas em sala de aula; 4 horas para elaboração de materiais pertinentes à disciplina; e 8 horas consistiu na atividades de docência assistida.

Os dados que possibilitaram o desenvolvimento deste relato foram obtidos durante a realização do estágio docente oriundos da participação e envolvimento das estagiárias neste processo. Ao final do estágio, realizou-se um relatório para descrição das atividades executadas e da percepção da Mestranda sobre o estágio. Por meio deste, a mesma foi avaliada pelas docentes responsáveis do componente curricular, uma delas foi a orientadora da Mestranda que também leciona a disciplina, permitindo, assim, extrair as experiências vivenciadas para a confecção deste capítulo. O relato é baseado no desenvolvimento das estratégias executadas em sala de aula, nas experiências adquiridas pela convivência com os discentes e com as docentes do componente curricular e nos desafios enfrentados ao longo deste processo.

BREVE HISTÓRICO: SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE DA UFOP

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado e Doutorado, faz parte do Departamento de Educação-DEEDU, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais-ICHS, da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, o qual foi credenciado pela Capes em 2010 para a oferta do curso de Mestrado Acadêmico, abrindo sua primeira turma em 2011, assumindo os objetivos definidos no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010). Este é articulado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP). A sua constituição deliberou-se, inicialmente, por 8 docentes do Departamento de Educação- DEEDU, com a participação de uma docente do Departamento de matemática (DEMAT) e outro do Centro de Educação a Distância (CEAD). Em 2019, ofereceu-se a primeira turma de Doutorado. Desde a sua criação, o Programa oferece seleção anual e recebe discentes de diversas cidades de Minas Gerais e do Brasil. Seu corpo docente é formado por Doutores e Pós-doutores em Educação e em áreas afins, e na sua primeira avaliação quadrienal completa do ano de 2017 obteve nota 4 na CAPES.

No que se refere ao PPGE/UFOP, cumpre destacar que este encontra-se articulado em uma área de concentração intitulada: “Formação e Práticas Educacionais”, respectivamente em três (3) linhas de pesquisa, a saber I) Formação de Professores, Instituição e História da Educação; II) Desigualdades, Diversidades, Diferenças e práticas educativas inclusivas; e III) Práticas educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação. Seus docentes coordenam e/ou atuam em diferentes grupos de investigação sediados na UFOP, ou em outras universidades, e Institutos Nacionais e Internacionais, assumindo os objetivos definidos no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), especialmente nos desafios de sua contribuição para a Educação básica e o processo de internacionalização que tem como finalidade contribuir com a formação de docentes, instrumentalizando-os para a produção da pesquisa científica,

bem como para atuarem no campo da Educação escolar e não escolar de maneira crítica e reflexiva.

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA UFOP

O estágio de docência na UFOP, segue conforme as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual é considerado parte integrante da formação do Pós-graduando. A Resolução CEPE/UFOP nº 7.465/2018 estabelece normas e regulamenta as atividades de estágio de docência para os discentes dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* da UFOP.

De acordo com a Resolução CEPE/UFOP nº 7.465/2018, Art. 3º, § 1º, o discente deverá dedicar-se a no máximo 60h/semestre às atividades totais de estágio de docência, e à docência assistida (aula teórica ou prática), não podendo ultrapassar 15h/semestre. O PPGE/UFOP regulamenta que para os discentes de cursos de Mestrado deverão totalizar 2 (dois) créditos e os discentes de cursos de Doutorado 4 (quatro) créditos nessa atividade, por meio de matrículas não simultâneas, para integralização curricular. E, ainda, segundo a Resolução CEPE/UFOP nº 7.465/2018,

Art. 2º - As atividades de Estágio de Docência são aplicáveis, obrigatoriamente, a todos os discentes da pós-graduação bolsistas de agências públicas de fomento ou da UFOP, sem prejuízo das normas específicas de cada programa de bolsas.

Conforme o regulamento do PPGE/UFOP, compete ao (à) professor (a) orientador (a) e ao (à) professor (a) da disciplina em que o (a) Mestrando (a) atuará: acompanhar todas as atividades, reunir-se com ele (a) a fim de planejarem, em conjunto, as atividades previstas, e orientar o discente no envio do plano de atividades de estágio de docência que deverá ser submetido ao Colegiado do PPG e à Assembleia do Departamento que oferta a disciplina, este deverá ser composto por: título da atividade; carga horária semanal; descrição das atividades e cronograma.

Posteriormente ao término do estágio, este deve avaliar seu desempenho e entregar, ao final da realização do estágio docência, encaminhar o relatório para avaliação ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para envio à PROPP e, em caso de aprovação, será atribuído os créditos no histórico escolar. O relatório deverá conter a especificação da carga horária dedicada a cada atividade desenvolvida e uma avaliação do docente responsável pela disciplina de graduação sobre os resultados alcançados no estágio de docência, com ciência do docente orientador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio de docência proporcionou à mestranda a oportunidade de acompanhar o planejamento, desenvolvimento e avaliação da disciplina, ao dar-lhe a chance de participar de reuniões sobre assuntos relativos às especificidades do contexto educacional, dos conteúdos programáticos, dos recursos de ensino, dos objetivos a serem alcançados. Tais discussões foram travadas com às docentes da disciplina e acadêmicos matriculados, o que permitiu melhor aproveitamento dos recursos oferecidos e otimizou as aulas teóricas e práticas.

A participação da Mestranda sucedeu-se também no preparo de aulas teóricas, ministradas sob a supervisão e acompanhamento das responsáveis pela disciplina na elaboração de materiais didáticos pertinentes à disciplina, no planejamento e organização, do “Ciclo de Pedagogos” junto com as docentes responsáveis e o Pet-Pedagogia, na participação dos processos de avaliação referendada pelas docentes responsáveis, incluindo correções das atividades avaliativas e aplicação de prova final, no auxílio dos discentes durante as atividades e, por fim, na elaboração de atividades extraclasse.

Nesse cenário, os conteúdos lecionados na primeira aula foram sobre a temática “Fundamentos Históricos da Pedagogia”, no que diz respeito ao breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse

sentido, para a preparação das aulas teóricas utilizou-se Power point e Notebook, bem como os seguintes referenciais teóricos da autora Rosa Mendonça de Brito: *Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil*, publicado na *Dialógica: Revista Eletrônica* da UFAM, no ano de 2006; e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, Licenciatura, de 2006.

Diante do exposto, a experiência com o estágio docente permitiu à Mestranda em Educação ter o primeiro contato com a docência no ensino superior. A pesquisadora Ana Maria Freire (2001, p. 2), pontua que “o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer de um saber julgar as consequências das ações didáticas pedagógicas [...]”. Nessa acepção, tornou-se possível vivenciar a atuação docente, e compreender o contexto escolar, bem como as suas nuances.

Tal processo de reflexão permitiu não só projetar ideias objetivando a transformação do âmbito escolar, bem como desenvolver-se, mediado pela práxis, ou seja, através da atividade teórico-prática. Soares (1983, p. 52), elucida que a prática de ensino é um “momento privilegiado de vivenciar o movimento dialético: prática-teoria-prática”, sendo, portanto, o estágio docência esse momento de desenvolvimento das competências docentes, em que o estagiário tem a oportunidade de vivenciar o movimento prática-teoria-prática.

Durante o estágio de docência houve muitas indagações a respeito das estratégias de ensino, das dificuldades permeadas no cotidiano da sala de aula. Também às práticas desenvolvidas encadearam uma troca de conhecimento mútuo entre os discentes do 1º período e a Mestranda em Educação. A maioria da turma era composta por calouros, visto que a disciplina Introdução à Educação é oferecida ao 1º período, logo, esses discentes chegam com muitas dúvidas em relação ao curso de Pedagogia, como por exemplo, como participar de projetos de pesquisa, ensino e extensão na graduação e como funciona o processo seletivo do Mestrado em Educação. No geral, foram inúmeras as indagações dos discentes, a Mestranda procurou saná-las da melhor forma, assessorando-os e

conduzindo-os na busca de ingressar nas atividades da referida Instituição. Nesse sentido, elaborou-se um quadro com as informações referentes ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/ UFOP, disponibilizado na plataforma moodle para acesso dos discentes.

Na I Semana de Estudos em Educação do ICHS, a Mestranda ofereceu o Minicurso “Como preencher o currículo lattes?” que contemplou a apresentação da Plataforma Lattes e a reflexão sobre a sua importância no contexto científico nacional e internacional, focando no preenchimento do Currículo Lattes, este foi realizado no laboratório de informática (LCC). Logo, foram convidados todos os discentes da disciplina Introdução à Educação, cuja atividade teve em sua maioria discentes do 1º período. Dessa forma, o Minicurso consistiu na apresentação da Plataforma Lattes e orientação dos participantes sobre o cadastro, preenchimento atualizações e publicação do currículo lattes.

Os discentes chegam ao 1º período com muitas dúvidas com relação à área de atuação do pedagogo. Desse modo, organizou-se o evento “Ciclo de pedagogos” com a temática “A formação do pedagogo: perfil e campo profissional”, no âmbito da disciplina Introdução à educação, junto com as docentes responsáveis, e em parceria com o PET-Pedagogia da UFOP, com carga horária de 6 horas. Sendo assim, a mestranda ajudou na organização e na confecção de cartazes para a divulgação e elaboração dos convites aos palestrantes convidados, bem como no seu envio para a confirmação do aceite. A atividade consistiu em apresentar aos alunos do 1º período do curso de Pedagogia profissionais que atuam em diversas áreas da Educação, bem como possibilitar que os discentes conheçam os diferentes espaços de atuação do pedagogo. Esse ciclo contou com a presença de três pedagogos, respectivamente, uma pedagoga que atua em uma organização não governamental, sendo uma casa de apoio às pessoas com deficiências (PcDs); outra pedagoga que atua na PROGRAD/UFOP; e um pedagogo que atua em uma escola da rede estadual na cidade de Mariana-MG. A atividade foi de suma importância para os discentes, pois foi um momento para tirar dúvidas, conhecer melhor o campo amplo de atuação profissional do Pedagogo.

Corroborando com a discussão, Freire (1996) expõe que a formação docente deve causar a indagação do educador, desafiando-o a aprimorar-se de técnicas de saberes que são necessários à atuação da prática educativa. Para tanto, o docente deve ter um comportamento discente, uma busca por recursos que permita adquirir novas práticas, aprender a pesquisar, um aprendizado contínuo, que permita uma melhor qualificação no exercício de sua função. “É preciso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima” (FREIRE, 1996, p. 44).

Finalmente, ao término do estágio de docência, elaborou-se um relatório para avaliação ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e envio à PROPP, nesse documento, as docentes responsáveis pela disciplina de graduação realizaram a avaliação sobre os resultados alcançados no estágio de docência. Desse modo, apresenta-se o relato explicitado pelas docentes:

(Docente 1: responsável pela disciplina)

“A discente realizou a contento as atividades previstas no plano de estágio. Foi assídua, demonstrando compromisso, competência e proatividade. Elaine colaborou de forma relevante na elaboração de atividades, nas discussões em classe, tendo também demonstrando capacidade para pesquisar, planejar e ministrar aulas. Considero que o seu estágio foi concluído de forma satisfatória”.

(Docente 2: responsável pela disciplina e orientadora da Mestranda em Educação).

“A discente desenvolveu com ótimo desempenho e grande responsabilidade as atividades propostas para o estágio docência, cumprindo toda a carga horária prevista, e principalmente, contribuindo para a própria formação como mestranda e futura docente no ensino superior, como também, para a formação dos estudantes da graduação”.

O processo de formação de um docente, dentro de um Programa de Pós- graduação *Stricto Sensu*, não acontece somente no desempenhar do

estágio docência. Deve ser composto pela observação e participação em sala de aula, pelas interações com os pares, docentes e orientadores, e pela ação comunicativa, bem como assimilação e desenvolvimento dessas competências ao longo da formação.

Consoante ao exposto, Perrenoud (2000) notou que o processo de ensino e o exercício da docência envolvem o desenvolvimento artesanal dos saberes, o tornar passíveis de ensino, exercício e avaliação pelos discentes, com os recursos disponíveis no ambiente acadêmico que está inserido. Algo, portanto, mais amplo que a justaposição de competência acadêmica e pedagógica. Ressalte-se, no entanto, que o processo de formação docente, vislumbrado a partir do desenvolvimento das competências, é um processo influenciado pela formação inicial, pela formação contínua, por meio da prática, do “saber de experiência”, ou seja, de toda a vivência e influências absorvidas pelo ambiente ao longo de sua formação. Considera-se que esse conjunto de experiência é fator determinante na forma como o docente aprendeu e de como usará esse aprendizado ao exercer a docência.

Em suma, o estágio docência é uma preparação profissional para o exercício docente em nível superior. Nesse sentido, ele inicia a formação profissional do professor, contudo a formação docente, independentemente do nível em que se atua, é contínua, isto é, deve se estender durante toda a sua carreira. Afinal, como bem expressa Paulo Freire (1996), todo docente é, antes de tudo, um eterno aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, o estágio de docência possibilitou a articulação entre a teoria e prática, através da aproximação com a realidade acadêmica, proporcionando ao discente uma maior experiência na área de ensino, tornando-o mais capacitado para atuar como docente após concluir o Mestrado em Educação. Nota-se que o estágio de docência constitui em uma possibilidade de aliar e criar pontes entre a pesquisa e o ensino, tornando-se uma estratégia indispensável no processo de formação dos futuros docentes do Ensino Superior, fortalecendo as relações entre

graduando e Pós-graduando e destes com os docentes e com as práticas pedagógicas, bem como contribui para aprimorar a formação do discente de Pós-graduação *Stricto Sensu*, desenvolvendo suas capacidades didáticas junto às atividades de ensino dos cursos de graduação, através do estágio supervisionado.

Destaca-se a relevância do professor orientador devido ao seu aporte teórico-prático, visto que, a docência se aprende com a prática, pela experiência e redescobertas a cada nova aula ministrada. Pelo exposto, evidencia-se a importância do estágio de docência no âmbito da Pós-graduação *Stricto Sensu*, o que, na nossa percepção, se configura para além do cumprimento de uma atividade obrigatória aos discentes bolsistas. Desse modo, refere-se a um espaço de aprendizagem, ampliação de conhecimentos e fomentador de reflexões em torno da docência no Ensino Superior, sendo essencial para o processo formativo.

Em suma, o estágio docência constitui-se, portanto, como uma experiência enriquecedora e de grande pertinência na formação profissional docente, possibilitando a construção e consolidação de conceitos, a quebra de barreiras e a superação de dificuldades da carreira da docência no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ofício Circular* nº 028/99/PR/CAPES. Brasília, 1999.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria* nº 76, de 14 de abril de 2010. Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília: Diário Oficial da União. N. 73. p. 31-32. Disponível

em:https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: *Modelos e práticas de formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001. Disponível

em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PPGE/UFOP, Programa de Pós-Graduação em Educação. *Histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP*. 2020. Disponível em: <https://posedu.ufop.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PÓS-GRADUAÇÃO, Pró-reitoria de Pesquisa. *Mestrado, Doutorado e Especializações*. 2019. Disponível em: <https://propp.ufop.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PPGE/UFOP, Programa de Pós-Graduação em Educação. *Normas e Documentos*. 2020. Disponível em: <https://posedu.ufop.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PPGE/UFOP, Programa de Pós-Graduação em Educação. *Resolução CEPE nº 7.465, de 08 de junho de 2018*. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto. 2018. Disponível em: <https://posedu.ufop.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOARES, M. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação*. Encontro Nacional de Prática de Ensino, São Paulo: FE/USP, 1983.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alana Rodrigues Rigão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4912835069560677>

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana.

Amanda Cristine Lopes Marques

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9599879541644200>

E-mail: amanda_marques_psicologia@hotmail.com

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena - UFAL, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIM-UFAL.

Cleusa Maria Mancilia Gonçalves

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7898778069297063>

E-mail: cleusagoncalves94@gmail.com

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), graduada em Ciências da Natureza Licenciatura.

Claudimar Paes de Almeida

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9014853105150028>.

E-mail: claudimarpaes@hotmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

Deborah da Silva Santos – UESB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6542581379371432>

E-mail: deborah.drh@hotmail.com

Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Elaine Gonçalo Bento

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6728461419439538>

E-mail: elainebento2814@gmail.com

Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP.) Bolsista CAPES. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto (IFMG-OP).

Eraldo De Souza Ferraz

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3129064769842986>

E-mail: eraldo@cedu.ufal.br

Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Fernanda Torres Andrade

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8197542107342344>

Acadêmica de Pedagogia, Universidade Franciscana, lattes:

Fernanda Figueira Marquezan

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7499349305233492>

Professora Adjunta do Curso de Mestrado em Ensino de Linguagens e Humanidades, do Curso de Pedagogia, Universidade Franciscana, lattes:

Fernando Carvalho Padilha

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7796455592526664>

E-mail: fcarvalhopadilha@gmail.com

Prefeitura Municipal de Tupanciretã. Especialista em Gestão Escolar.

Francieli Pedroso Gomes Padilha

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5560237607223934>

E-mail: francieli.padilha@iffarroupilha.edu.br

Instituto Federal Farroupilha. Especialista em Gestão Escolar.

Givaldo Oliveira dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2811899043438299>

E-mail: givaldoead@gmail.com

Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Professor Titular do IFAL e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM)- UFAL.

Jadson Lima Jesus da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5979414544559225>

E-mail: jds.limaios@hotmail.com.

Graduando de Letras com habilitação em línguas e literaturas portuguesa e inglesa pela universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

Jamilly Souza Tenorio

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0960935539411030>.

E-mail: milly_tenorio@hotmail.com

Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM).

Jánaina Viario Carneiro

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7084943535940858>

E-mail: janainacarneiro@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), professora-doutora.

Jéssica Maria Batista

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6221994299425176>

E-mail: jemariabatista@gmail.com

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), graduanda do curso de Ciências da Natureza Licenciatura,

Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0978410437031249>

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Paraná,
Professora do Curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná.

Kelly Cristina Marques Gaignoux

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8707620815346029>

E-mail: kgaignoux@gmail.com.

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. Mestre
em Letras.

Laura Miranda de Castro

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2062170933091858>

E-mail: lmcastro@ufam.edu.br

Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestra em Letras pela
Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Link.

Lenilza Teodoro dos Santos Mendes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4631779924794594>

E-mail: lenilzate7@gmail.com

Professora assistente na Universidade Estadual de Santa Cruz -
UESC, e doutora em Línguas e Cultura pela Universidade Federal da Bahia
– UFBA.

Letícia Luzia De Oliveira Moura

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6967712956018883>

E-mail: lelehlma@hotmail.com

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena-UFAL.

Letícia Fernanda Chagas de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3919441621119304>

Graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná no curso
de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Marcus Vinícius Pereira das Dores

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6675685809639295>.

Doutorando em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduado em Letras pelo Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente é bolsista CAPES.

Maria Gorete Rodrigues Cardoso

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2012685775215935>.

E-mail: goreterc@ufpa.br

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. Doutora em Educação.

Maria da Conceição Azevêdo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9715229565151370>.

E-mail: cazevedo@ufpa.br

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. Doutora em Educação.

Mariangela Garcia Lunardelli

Lattes: (ID) 9885114354058788

E-mail: mglunardelli@gmail.com

Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu.

Nataly Lemes Valdez

Lattes: (ID) 3674900372251973

E-mail: pedagogia.frenteira@gmail.com

Especialista em Educação. Graduada em Letras Português-Espanhol e em Pedagogia. Professora da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2706881213553955>

E-mail: ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal). Doutor em Linguística. Realizou estágio pós-doutoral em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, com ênfase especial em Formação de Professores de Língua Portuguesa.

Sérgio Wellington Freire Chaves

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611100086518274>.

E-mail: sergiofreire@ufpa.br

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. Mestre em Letras.

Socorro Aparecida Cabral Pereira – UESB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0532055330761941>

E-mail: socorrouesb@gmail.com

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Silvana Mota Ferreira

E-mail: silmota2@hotmail.com

Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Siomara Cristina Broch

<http://lattes.cnpq.br/0613922748029601>

E-mail: siomara.lago@iffarroupilha.edu.br

Instituto Federal Farroupilha. Doutora em Estatística,

SOBRE A ORGANIZADORA

Elaine dos Reis Soeira

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4133839E0>

E-mail: elainesoeira@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1997), especialista em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação pela Universidade do Estado da Bahia (2004), especialista em Modificabilidade Cognitiva e Experiência de Aprendizagem Mediada pelo Icelp/Israel (1999), especialista em EAD pela Universidade do Estado da Bahia/ UAB (2010). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Professora do Instituto Federal de Alagoas/ Campus Maceió. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias de aprendizagem, mediação, avaliação, processos de aprendizagem, tecnologias e educação, alfabetização, formação de educadores, EaD. Pesquisadora do grupo Formação de Professores: Políticas e Práticas (IFAL).

DESAFIOS E
PERSPECTIVAS
DESAFIOS E
PERSPECTIVAS
DESAFIOS E
PERSPECTIVAS
DESAFIOS E
PERSPECTIVAS