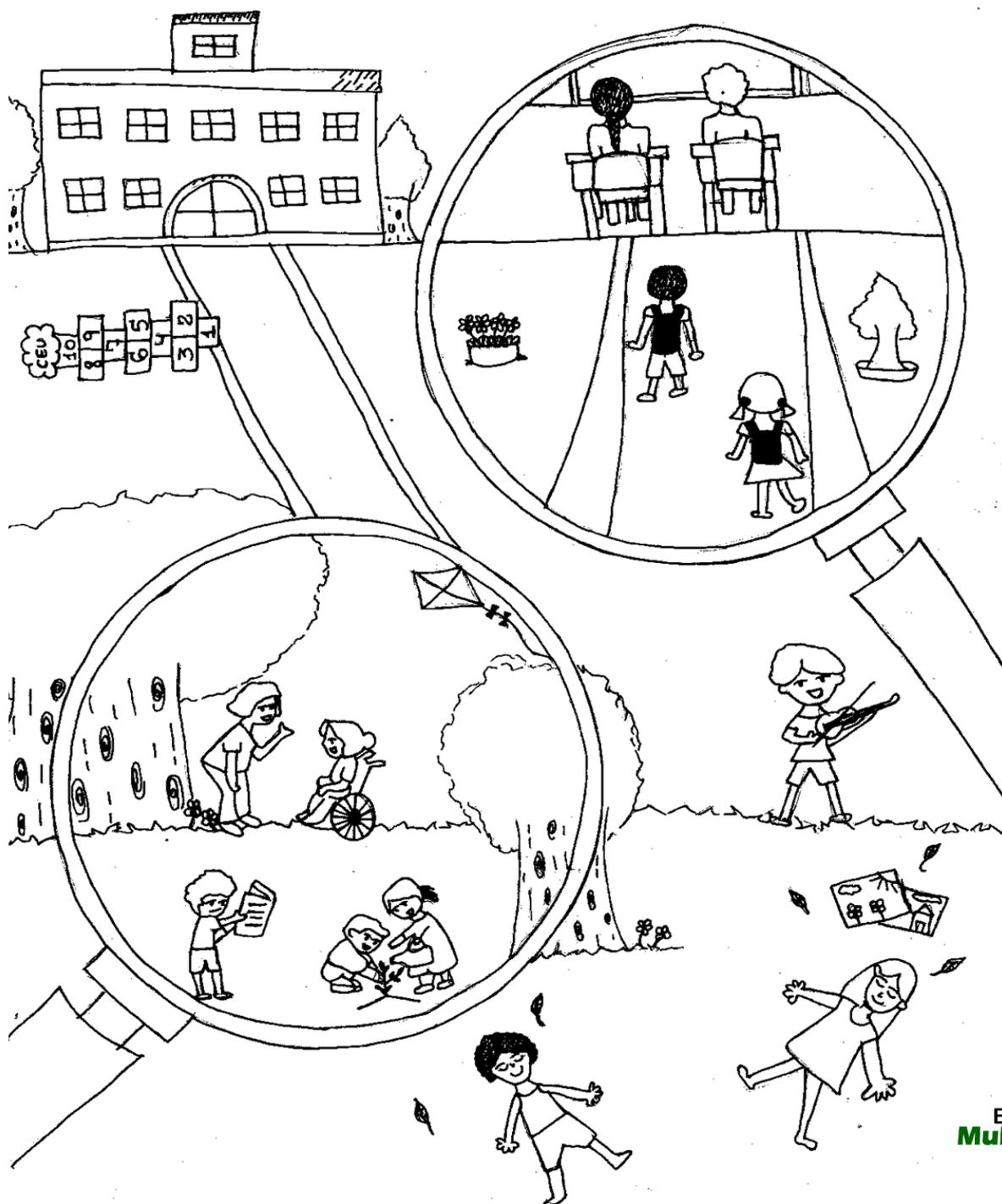


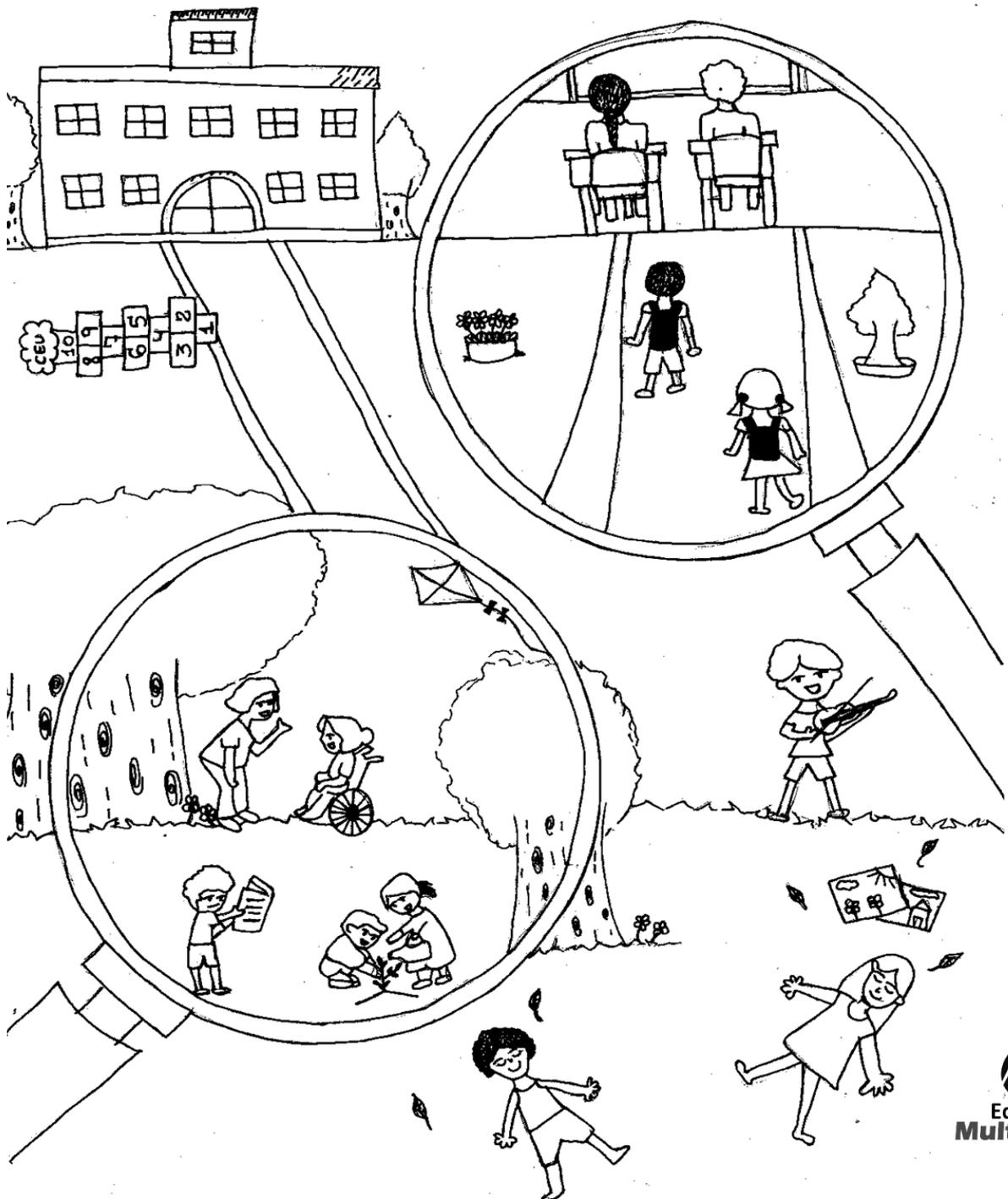
BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO
DAILZA ARAÚJO LOPES
LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA
Orgs.

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR



BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO
DAILZA ARAÚJO LOPES
LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA
Orgs.

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR



© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Bernardino Galdino de Sena Neto

Dailza Araújo Lopes

Larissa Monique de Souza Almeida

Capa

Tamires Suelen Carvalho Fagundes

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração: Resiane Paula da Silveira

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Experiências de estágio supervisionado em Educação escolar e não escolar
S474e	/ Bernardino Galdino de Sena Neto; Dailza Araújo Lopes; Larissa Monique de Souza Almeida (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 233 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-6009-143-6
	DOI: 10.5281/zenodo.14920886
	1. Educação. 2. Formação de professores - Estágios. I. Sena Neto, Bernardino Galdino de. II. Lopes, Dailza Araújo. II. Almeida, Larissa Monique de Souza. IV. Título.
	CDD: 370.71
	CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/02/experiencias-de-estagio-supervisionado.html>



COMISSÃO CIENTÍFICA DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Doutor Bernardino Galdino de Sena Neto – UESB

Mestra Dailza Araújo Lopes – UESB

Doutora Eliane dos Santos Almeida – UFSB

Doutora Helena Rachel da Mota Araujo – UESB

Mestra Lara da Silva Cardoso – UESB

Doutora Larissa Monique de Souza Almeida - UESB

Doutor Rodrigo da Luz – UESC

Doutor Uilian dos Santos Santana - UFRB

**EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR**

**EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR**

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO

DAILZA ARAÚJO LOPES

LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA

(Orgs.)

Autores

Ana Carolina Fialho de Abreu
Beatriz Pereira Santos
Bernardino Galdino de Sena Neto
Bruna Nascimento da Hora
Célia Camelo de Sousa
Conceição Maria Alves Sobral
Edjane Freitas Teixeira
Eliane dos Santos Almeida
Évelyn Dias
Gabriela Silva Marques da Rocha
Jaíne de Souza Santos
Joilson Silva de Sousa
José Maria Neto
Joyce Heloiza da Rocha Xavier
Joyce Santos Moraes
Juliane Santos da Silva
Kamilla Nunes Fonseca-Reis
Larissa Monique de Souza Almeida
Mitali Flaviane Andrade
Pamela Alves de Jesus
Paulo Roberto Nogueira Silva
Priscila Farfan Barroso
Raquel de Sousa Lucas
Rodrigo da Luz
Sarah Pereira dos Santos
Thatiane Fernandes Cabral de Albuquerque
Uilian dos Santos Santana
Williane Santos Trindade

APRESENTAÇÃO

O manuscrito intitulado: **Experiências de estágio supervisionado em educação escolar e não escolar**, organizado pelo professor Bernardino Galdino de Sena Neto em parceria com as professoras Dailza Araújo Lopes e Larissa Monique de Souza Almeida, ambos docentes do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, parte de um esforço coletivo em dar visibilidade as produções científicas de professores em atuação como também de estudantes em processo formativo, e assim publicar experiências no campo da formação de professores, tendo o estágio supervisionado como campo de ação.

Tendo como eixo norteador a formação inicial de professoras e professores, este manuscrito nasce das discussões e debates travados no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Educação - Escolar e Não Escolar (GEPFE), que visa o estudo, a pesquisa e a produção do conhecimento relacionado a formação docente, na multiplicidade dos espaços escolares e não escolares, buscando contribuir com a difusão do conhecimento acadêmico em interface com as práticas educativas contemporâneas.

Nessa perspectiva, este livro eletrônico traz em seus textos experiências lincadas com a educação não formal nos dois primeiros capítulos e de educação formal nos demais, totalizando doze textos. Os debates se configuram como um lugar de reflexão sobre a docência em sua constituição inicial, por intermédio do estágio supervisionado. Os textos refletem experiências em diversas instituições de ensino superior do Nordeste, dentre elas: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Universidade Estadual do Ceará-UECE, Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA e Centro Universitário UNIFACEX.

O capítulo 1, intitulado: **As ciências sociais e a educação democrática: reflexões a partir do estágio em espaços não formais**, é de autoria da professora Priscila Farfan Barroso (*in memoriam*). A professora e cientista social Priscila: gaúcha, baiana, paulista... que de forma tão inexplicável nos deixou neste ano de 2024, contribuiu com esse texto a partir do olhar docente para analisar as atividades de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II do Curso de Ciências Sociais da UESB, no Campus de Vitória da Conquista-BA, durante o primeiro semestre de 2023.

O capítulo 2: **Experiências e vivências do estágio supervisionado na Casa de Apoio à criança com câncer Durval Paiva – CACC, Natal/RN**, de autoria de Thatiane

Fernandes Cabral de Albuquerque, que na perspectiva de relatar as vivências no estágio supervisionado e o papel do professor no espaço não escolar, entende o momento do estágio como de preparação para a vida profissional do futuro docente.

As contribuições das cartas pedagógicas para a formação inicial de professores(as) de ciências no contexto do estágio supervisionado, é escrito por Rodrigo da Luz, Uilian dos Santos Santana, Eliane dos Santos Almeida e Kamilla Nunes Fonseca-Reis, e traz uma reflexão resultante de uma experiência formativa com o uso de cartas pedagógicas vivenciada com estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde se objetivou analisar o potencial da construção de cartas pedagógicas para a formação crítica de professores(as) de ciências no âmbito do estágio curricular supervisionado.

De autoria de Célia Camelo de Sousa, Gabriela Silva Marques da Rocha, José Maria Neto e Joyce Heloiza da Rocha Xavier, o capítulo quatro: **Relato de experiência no estágio supervisionado da educação profissional do curso de pedagogia da UFERSA de Angicos-RN**, aponta para uma discussão em torno do estágio supervisionado realizado no curso profissionalizante técnico de Enfermagem, por três alunos do curso de Pedagogia, tendo este estágio o foco na Educação Profissional.

Figurando como quinto capítulo, o texto intitulado **O estágio supervisionado como espaço de construção da identidade profissional docente**, é de autoria de Joilson Silva de Sousa e Raquel de Sousa Lucas, e tem como ponto de análise a reflexão sobre a prática como contribuição para a construção da identidade docente, que aconteceu na primeira etapa da educação escolar, a saber: Educação Infantil, durante o Estágio Supervisionado.

No sexto capítulo os autores Beatriz Pereira Santos, Bernardino Galdino de Sena Neto e Edjane Freitas Teixeira, escrevem o texto **Desafios e estratégias na prática docente em uma turma multisseriada da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na Escola Adolfo Ribeiro**, que tem como objeto central de investigação a prática docente realizada por meio do trabalho educativo, em uma turma multisseriada da EPJAI, buscando compreender como é possível garantir a aprendizagem de estudantes com níveis distintos de dificuldades e necessidades, característico daquele público.

No sétimo capítulo, intitulado **Doces memórias, Alices e Erês: experiências sinestésicas como estímulo para a criação cênica e para a mediação de aulas de teatro nas escolas**, de autoria da professora Ana Carolina Fialho de Abreu e Évelyn Dias trazem

uma discussão em torno da *sinestesia* (junção das percepções) e as experiências sinestésicas como estímulos à criação cênica e à proposição de espaços sinestésicos nas aulas de Teatro na escola, tendo como objetivo refletir sobre a relação entre a infância, a *sinestesia* e a arte.

Por uma formação do saber ludo-sensível: o ateliê didático ludo-sensível e o PIBID pedagogia – UESB, escrito por Bruna Nascimento da Hora, Conceição Maria Alves Sobral, Jaíne de Souza Santos, Joyce Santos Moraes e Pamela Alves de Jesus ocupa o oitavo capítulo do livro e traz uma reflexão sobre a formação do pedagogo cunhada pela égide da educação do sensível constituída pelo saber ludo-sensível. O artigo revela parte de uma pesquisa concluída, com o objetivo de compreender a visão as compreensões de seis professoras do Curso de Pedagogia, pertencente a uma universidade pública da Bahia, acerca a ludicidade e o saber ludo-sensível, descrevendo-o e refletindo sobre as possíveis manifestações na sua prática pedagógica.

O nono capítulo é de autoria dos professores Paulo Roberto Nogueira Silva e Bernardino Galdino de Sena Neto, e tem como título: **A experiência formativa a partir do estágio supervisionado na educação infantil**. O objetivo deste foi destacar as experiências vivenciadas e analisadas no período de observação, coparticipação e regência ocorridos no período de agosto a setembro do ano de 2022 e refletir acerca das habilidades e competências que o estudante deve adquirir durante o período do estágio. Este relato se justifica por descrever as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado em Educação Infantil, salientando que se trata de uma etapa de essencial importância no processo formativo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Como décimo capítulo **O desenvolvimento infantil na primeira infância**: um estudo de caso na perspectiva interacionista, escrito por Williane Santos Trindade e Larissa Monique de Souza Almeida teve como base o desenvolvimento infantil na primeira infância, e por meio da metodologia de revisão bibliográfica e do estudo de caso buscou resposta para quais são as implicações do espaço da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, a partir dos estudos de Vygotsky e Wallon.

O décimo primeiro texto foi escrito por Juliane Santos da Silva, Mitali Flaviane Andrade e Conceição Maria Alves Sobral e tem como título: **A importância do ato de contar histórias na Educação Infantil**. O texto objetivou investigar o papel da linguagem corporal na prática pedagógica de professoras regentes durante a realização do Estágio em Educação Infantil. A experiência de estágio revelou a significativa

contribuição da contação de histórias, destacando o impacto criativo e inventivo no processo de aprendizagem nas crianças. Além do contato direto com os pequenos, enfatizou-se a importância de explorar diversas formas de contação, incluindo o uso de fantoches.

Fechando este e-book, as professoras Sarah Pereira dos Santos e Larissa Monique de Souza Almeida assinam o texto **A organização dos espaços e a seleção das materialidades: uma experiência de estágio em Educação Infantil**, apresentando reflexões sobre a organização do espaço e a seleção de materialidades a partir de uma pesquisa realizada ao longo do Estágio Supervisionado em Educação Infantil que ocorreu no Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol (CCI)-UESB, em uma turma de Infância II, com crianças de 02 anos.

Assim, assumindo o compromisso com a pesquisa e com a divulgação do saber produzido nos espaços de aprendizagem coletiva, entendemos ser este movimento de significativa relevância para a produção do conhecimento científico produzido nas salas de aula da universidade, quando em constante diálogo com as vivências das salas de aula da educação básica, locus primordial para a significação das práticas pedagógicas que contribuem para a formação das professoras e dos professores, e em especial das e dos estudantes em processo formativo.

Nesse sentido, apresentamos este compêndio de textos na perspectiva da divulgação de pesquisas e de possível contribuição para novos estudos, servindo de fonte teórica para outras análises que dialoguem com a temática do estágio supervisionado como lugar de formação e transformação da prática docente.

Boa leitura!

Prof. Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

PREFÁCIO

Para início de conversa...

Escrever as primeiras palavras de um livro sempre requer coragem de quem o faz, mas, considerando a temática abordada neste escrito, avalio oportuno o desejo de fazê-lo. Desse modo, destaco a importância da relação entre instituições educativas (escolares e não-escolares) e a Universidade, na iniciativa de preparar futuras¹/os professoras/es para o nosso país, bem como a contribuição central das disciplinas de estágio dos currículos dos cursos de licenciatura na orientação dessas/es profissionais do ensino, quanto ao campo em que atuarão.

Destaco que essa questão não é recente. No Brasil, a formação de professoras/es da Educação Básica (EB) é um tema frequente no debate das Universidades, das entidades governamentais e das associações de pesquisa em educação. Isso porque, em alguma medida, acredita-se que investimentos na formação das/os profissionais do magistério - visando aperfeiçoá-la -, contribuirão, sobremaneira, com a elevação da qualidade do ensino e das aprendizagens das/os estudantes.

Um dos aspectos defendidos pelas associações de pesquisadores em educação e instituições de educação superior (IES) refere-se a uma formação mais próxima do campo profissional no qual a/o licencianda/o atuará, após concluir a etapa da formação inicial. Além disso, espera-se que durante os estudos realizados nas licenciaturas, os projetos político-pedagógicos dos cursos assegurem uma formação por dentro das referidas instituições, com atenção especial para as escolas públicas brasileiras.

Neste novo cenário, os estágios obrigatórios dos currículos dos cursos de licenciatura necessitam ser revisitados, de modo a possibilitar a superação de modelos instrucionistas e a constituição de uma nova abordagem de trabalho a ser desenvolvida pelas instituições formadoras e as instituições educativas que recebem estagiárias/os, pelas professoras supervisoras das IES e as/os orientadoras/es de estágio.

¹ Inicialmente, faço uso do substantivo no gênero feminino, devido ao fato de o magistério ser uma profissão majoritariamente exercida por mulheres, sobretudo nas classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas quais essas presenças são quase na totalidade dos casos.

Em se tratando da superação das concepções praticadas pelas instituições formadoras presentes nas propostas de trabalho dos estágios obrigatórios, nota-se que: primeiro, já não é suficiente uma perspectiva de estágio que entenda a prática como imitação de modelos, haja vista que a realidade do ensino é mutável, não podendo ser replicada em outros contextos. Segundo, porque, atualmente, não é coerente uma proposta de estágio que tome a prática como instrumentalização técnica, uma vez que apenas essas habilidades não são suficientes para uma/um profissional do ensino (Pimenta e Lima, 2010).

Como possibilidade de interação da teoria e da prática nos estágios praticados nos cursos de licenciatura, Pimenta e Lima anunciam como perspectiva o estágio com pesquisa, por meio do qual professoras formadoras e licenciandas/os se aproximam das instituições (escolares e não-escolares), de modo a qualificar a intervenção das/os futuras/os profissionais do magistério nas referidas unidades educacionais.

Nesta perspectiva de estágio, o componente curricular é tomado como espaço/tempo de aproximação da/o estudante dos cursos de licenciatura (futura/o professora/or) com suas múltiplas possibilidades de atuação no lócus de trabalho, no mundo profissional e na práxis docente, visando a criação de uma cultura de colaboração entre as/os professoras/es formadoras/es, as/os estagiárias/os e demais profissionais que trabalham nas citadas instituições, possibilitando a revisão de antigas práticas e a constituição colaborativa de novas possibilidades de atuação.

Essa obra vem nessa direção: de divulgar experiências de professoras/es formadoras/es, de estagiárias/os e demais profissionais, que atuaram coletiva e colaborativamente em projetos de intervenção dos estágios obrigatórios do curso de licenciatura, a fim de socializar as práticas desenvolvidas por estagiárias/os e profissionais experientes que atuam nas referidas instituições. É um convite para conhecermos experiências de estágio inovadoras e indutoras de mudanças na atuação dos profissionais que atuam em instituições educativas (escolares e não-escolares). Uma obra cuja leitura é recomendada para licenciandos/as, professoras/es formadora/es das Universidades, profissionais da educação. Então vamos lá!

Verão de 2025.

Professora Nandyara Souza Santos Sampaio.

SUMÁRIO

AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS Priscila Farfan Barroso	17
<hr/> EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CASA DE APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER DURVAL PAIVA – CACC, NATAL/RN Thatiane Fernandes Cabral de Albuquerque	33
<hr/> CONTRIBUIÇÕES DAS CARTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO Rodrigo da Luz Uilian dos Santos Santana Eliane dos Santos Almeida Kamilla Nunes Fonseca-Reis	49
<hr/> RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFERSA DE ANGICOS-RN Célia Camelo de Sousa Gabriela Silva Marques da Rocha José Maria Neto Joyce Heloiza da Rocha Xavier	73
<hr/> O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE Joilson Silva de Sousa Raquel de Sousa Lucas	88
<hr/> DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA TURMA MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NA ESCOLA ADOLFO RIBEIRO Beatriz Pereira Santos Edjane Freitas Teixeira Bernardino Galdino de Sena Neto	101
<hr/> DOCES MEMÓRIAS, ALICES E ERÊS: EXPERIÊNCIAS SINESTÉSICAS COMO ESTÍMULO PARA A CRIAÇÃO CÊNICA E PARA A MEDIAÇÃO DE AULAS DE TEATRO NAS ESCOLAS Ana Carolina Fialho de Abreu Évelyn Dias	125
<hr/>	

POR UMA FORMAÇÃO DO SABER LUDO-SENSÍVEL: O Ateliê didático ludo-sensível e o PIBID PEDAGOGIA - UESB

Bruna Nascimento da Hora

Conceição Maria Alves Sobral

Jaíne de Souza Santos

Joyce Santos Moraes

Pamela Alves de Jesus

146

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Roberto Nogueira Silva

Bernardino Galdino de Sena Neto

165

DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Williane Santos Trindade

Larissa Monique de Souza Almeida

176

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Santos da Silva

Mitali Flaviane Andrade

Conceição Maria Alves Sobral

198

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A SELEÇÃO DAS MATERIALIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Sarah Pereira dos Santos

Larissa Monique de Souza Almeida

213



Capítulo 1
AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS
Priscila Farfan Barroso



AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS²

Priscila Farfan Barroso³

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, durante o processo formativo, permite aos/as discentes um contato preliminar com a vida profissional que terão após suas formaturas. É por meio dessa prática docente que o/a discente põe em prática o que tem aprendido na teoria durante a graduação e também se prepara para lidar com a realidade da profissão escolhida. Sendo assim, como aponta Freire (2013) é através da práxis, que envolve a ação e reflexão dos homens por meio da construção coletiva da consciência crítica da humanidade, que se pode transformar a realidade. E o estágio supervisionado é uma forma de vivenciar essa ação e reflexão a partir de práticas educacionais propostas.

Nos cursos de licenciaturas, como aponta Pimenta e Lima (2008), os diferentes estágios ao longo do curso permitem refletir sobre as possibilidades de ensinar e aprender a própria prática docente, fazendo com que os/as discentes revisitem questões conceituais e práticas sobre o processo de aprendizagem. Então, estas disciplinas são parte integrante de um curso de licenciatura e colaboram na formação profissional qualificada, o que permite a inserção profissional dos/das graduados/das, mas também subsidia esses/essas discentes para transformar a sociedade.

² Agradeço a leitura atenta e comentários pertinentes para o amadurecimento do texto da Profa. Dra. Ana Luiza Salgado Cunha, Prof. Dr. José Ricardo Marques dos Santos e do Prof. Ms. José Miranda Júnior.

³ Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenadora do Grupo de Pesquisa “Juventudes, Educação e Saúde” (JES/UESB). E-mail: priscila.barroso@uesb.edu.br

A Resolução CONSEPE nº 98/2004 da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) regulamenta a realização de estágio obrigatório em cursos específicos dos cursos de Licenciatura na instituição, conforme dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação. Entende-se como estágio obrigatório aquele cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Assim, a realização destes estágios deve estar de acordo com Lei nº 11.788/2008 que versa sobre as condições para realização de estágio em cursos superiores.

O Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi criado em 2011 por meio da Resolução CONSEPE nº 54/2011, no Campus de Vitória da Conquista - BA, com habilitação para Licenciatura e Bacharelado, matutino, com 9 a 14 semestres e com total 3.570 horas/aula. Porém, a Resolução CONSEPE nº 103/2013 alterou alguns pontos: passou a ser oferecido apenas habilitação em Licenciatura, teria entre 8 e 12 semestres e com um total de 3.450 horas/aula.

Na Resolução CONSEPE nº 11/2014, sobre o Novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação de Ciências Sociais, destacou-se o Estágio Curricular Supervisionado, com carga horária de 420 horas e 12 créditos. Neste documento, o Estágio Curricular Supervisionado ficou dividido em Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Sociais I, Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Sociais II, Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais I e Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais II. Nesses quatro estágios: o primeiro visa refletir sobre a experiência do estágio como integração teoria-prática; o segundo começa o planejamento para o estágio em espaço escolar; no terceiro, o discente realiza o exercício da docência na escola; e no quarto cabe a operacionalização de oficinas em espaços formais e não formais.

As oficinas são diferentes do exercício da docência em sala de aula no espaço escolar. Enquanto na escola o/a discente deve seguir a programação estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) disposta ao Ensino Médio, nas oficinas há maior liberdade para propor assuntos e discussões que se relacionem com os conteúdos escolares, mas que vão além para refletir sobre questões atuais da sociedade. Além disso, Gadotti (2005) apresenta que a principal diferença é em relação ao tempo e ao espaço disponível para cada formato. Na escola há maior restrição de local e tempo para assuntos e reflexões específicas; e nas oficinas, realizadas em outros espaços, é possível maior flexibilidade para acontecer de acordo com a oferta e demanda da sociedade.

A realização de estágio na disciplina analisada propõe a execução de oficinas em espaços formais e não formais. Faria, Jacobucci e Oliveira (2011) diferencia um do outro explicitando que os espaços formais se referem aos ambientes normatizados, enquanto não-formais ocorrem em ambientes e situações interativas, construídos coletivamente, com participação opcional dos indivíduos. Gohn é ainda mais explícita ao diferenciar esses dois espaços educacionais:

O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com os conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (Gohn, 2006, p. 28)

Deste modo, enfatiza-se a educação em espaço não formal durante a disciplina analisada, uma vez que os/as discentes já passaram por estágios em espaços formais nas três disciplinas anteriores. Com isso, espera-se o exercício da prática docente em lugares diferentes da cidade – como centros culturais, museus, igrejas, associações, organizações da sociedade civil, bibliotecas comunitárias etc. –, o que provoca os/as discentes a se pensarem enquanto educadores para além do espaço da sala de aula. No caso desta disciplina, os locais escolhidos em Vitória da Conquista e região foram: Espaço Proler, do Centro de Cultura Camilo de Jesus Lima; Associação de Mulheres Unidas e Guerreira de Vitória da Conquista - AMUG; Biblioteca Comunitária “Kilombo de Vó Dola”; Uninassau, que é uma universidade privada; e em espaço cedido a um grupo de teatro. Com isso, cabe a eles/elas se posicionarem também como agentes que acessam o conhecimento da academia, mas que também devem mediar o diálogo entre os sujeitos que vivenciam a sociedade.

Em vista disso, o estágio em espaços não formais permite uma reflexão sobre como se dá o processo de aprender e o de ensinar também a partir das vivências e circulações dos próprios/as discentes pela cidade. Pois, é por meio desses percursos que eles/elas vão procurar e escolher os locais para a realização dos estágios e execução das oficinas. Logo, esse modelo de estágio desafia a criatividade, autonomia e articulação dos/das discentes

para serem mediadores de diálogos em diferentes locais por meio de discussões de questões sociais que são atuais e pertinentes para nossa sociedade.

Com isso, este artigo reflexivo, que se dá enquanto relato de experiência, parte do olhar docente para analisar as atividades de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II do Curso de Ciências Sociais da UESB, no Campus de Vitória da Conquista – BA, durante o primeiro semestre de 2023. Nesta disciplina, os/as discentes devem realizar os estágios em espaços não formais a partir de oficinas com temáticas da Sociologia, com duração total de 10 horas e que são organizadas e ministradas por eles/elas em diferentes locais na cidade. Posto isso, o objetivo de reflexão se dá através das vivências do grupo de discentes executando os propósitos da disciplina para compreender os meandros da prática da docência enquanto educadores atuando em espaços formais e não formais. Portanto, o esforço de reflexão analítica tem relevância uma vez que perpassa pela ampliação da compreensão sobre as potencialidades e desafios desta disciplina enquanto processo formativo dos/as discentes, mas também como evidencia as possibilidades de aproximações entre a universidade e a sociedade em questão.

2. AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Como apresenta Gadotti (2005), a educação em espaços não formais não está em oposição a educação em espaços escolares, pois elas são complementares em termos da atividade educacional proposta independente dos locais onde elas acontecem. Nesse sentido, destaca-se a pluralidade de possibilidades para o processo de ensinar e aprender, garantindo um acesso mais democrático da população ao que tem sido produzido e difundido enquanto conhecimento tácito. Essa também é uma prerrogativa da Constituição federal (Brasil, 1988) que aponta a educação como um direito e dever do Estado. Logo, as variadas maneiras de proporcionar educação reforçam a potencialidade para a transformação da sociedade com mais igualdade e justiça

A educação na escola está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que tem objetivos claros na formação educacional baseada em determinados currículos e carga horária. Já a educação não formal, como reforça Gadotti (2005), pode ser menos hierárquica, menos burocrática, tem duração variável, não precisa ter uma sequência obrigatória de conteúdos, tem uma flexibilidade quanto ao tempo e o

espaço, pode ter certificação ou não, entre outros pontos que a tornam mais informal. Por consequência, essa proposta de educação permite ir além dos conteúdos disponíveis no espaço escolar e alcançar parte da população que não teria acesso a esses conhecimentos se não estiverem vinculadas a escolas.

As Ciências Sociais são compostas por uma tríade: Sociologia, Antropologia e Ciência Política e, apesar de os estudantes deste curso terem aulas teóricas sobre essas três áreas, cabe a definição de cada instituição a habilitação ao final do curso. A grande maioria dos cursos de Ciências Sociais dispõe de habilitação de Licenciatura em Sociologia, como a UESB, até mesmo para formar profissionais com a finalidade de atender a demanda da disciplina de Sociologia na educação básica. Portanto, enfatizar-se-á, neste artigo, a Sociologia para refletir sobre as potencialidades de conteúdos que possam ser abarcados pelas oficinas propostas no estágio em espaços não formais.

O Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II em espaços não formais vem após a realização do estágio no espaço escolar, chamado de Regência de classe. Nos estágios na escola, os/as discentes se concentram na prática docente a partir da ementa definida para cada turma, do cenário da sala de aula e da presença dos/das estudantes da escola convencionada pela parceria com a universidade.

Entretanto, para pensar o estágio em espaços não formais, é preciso que os/as discentes se organizem enquanto equipe, definam o local onde a oficina será realizada, escolham os conteúdos de Sociologia que serão trabalhados, montem o cenário para a realização da oficina, divulguem as oficinas, captem o público-alvo, apresentem conteúdos durante a oficina, mediem as discussões e ainda garantam a certificação da realização da oficina. Ou seja, esta última disciplina de estágio faz com que os/as discentes tenham de atuar de forma emancipatória - estabelecendo contato com instituições onde as atividades acontecerão, articulando saberes visto ao longo do curso de Ciências Sociais, dialogando com pessoas que acessam outros saberes - para construir processos educativos além dos muros da universidade.

Para isso, o plano da disciplina busca sensibilizar os/as discentes para a complexidade das tarefas que envolvem a realização de estágio, bem como estabelecer momentos de reflexões que permitam o planejamento e execução das atividades para a “educação democrática” (Hooks, 2021). Nesse sentido, o discente se torna protagonista do processo educativo paralelamente em que realiza uma análise reflexiva sobre a prática

docente em diferentes espaços na sociedade. Como aponta Hooks⁴ (2021), a educação democrática envolve um entrelaçamento constante entre ensino e aprendizagem visando difundir o letramento para toda a população, uma vez que o conhecimento da sala de aula fica restrito às elites. Sendo assim, cabe aos/as discentes desta disciplina se perceberem como educadores democráticos que encontrarão maneiras ensinar e compartilhar conhecimento questionando as estruturas sociais desiguais existentes em nossa sociedade.

Ademais, os objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II são: conhecer as possibilidades de processos educativos em espaços formais e não formais; compreender como levar a proposta da educação democrática para além do espaço escolar; realizar oficinas em espaços não escolares para exercitar a prática educativa e analisar os desdobramentos das oficinas para espaços formais e não formais. Enquanto processo avaliativo da disciplina, o docente da disciplina deve realizar acompanhamento do planejamento de oficinas em espaços não formais; a realização e desenvolvimento das oficinas; apresentação de seminário; elaboração de relatório; frequência e participação nas aulas. Portanto, a disciplina visa favorecer a autonomia dos/as discentes para exercerem a prática docente e produzirem reflexões sobre a complexidade de ensinar e aprender nos espaços não formais.

A proposta de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II é de que os/as discentes devam realizar os estágios em espaços não formais a partir de oficinas com temáticas da Sociologia. Essas oficinas fazem parte da educação não formal evidenciada pela ementa da disciplina, e devem ser encaradas com determinado rigor. Como nos lembra Freire (1999), a prática educativa, independentemente de onde ela ocorra, demanda rigor metodológico e estudo científico para que se apresente o pensamento crítico da realidade social.

Nesse sentido, Gadotti (2005) lembra que “a educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (2005, p. 2). Por isso, as oficinas serão aqui defendidas enquanto práticas educativas que permitem aos discentes o exercício da docência em meio a espaços não formais que oferecem e acolhem discussões pertinentes da área de Sociologia.

4 Destaca-se que bell hooks solicitou que a citação de sua obra seja feita com a nomenclatura em minúscula enquanto um posicionamento político a fim de enfatizar a substância de seus livros e não autora. Entanto, manteremos as normas acadêmicas dos parâmetros da ABNT.

2.1 A REALIZAÇÃO DE OFICINAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

A execução da disciplina no primeiro semestre de 2023 considerou três momentos de acompanhamentos das atividades pelos/as discentes. O primeiro momento foi em torno do planejamento das oficinas, com a produção de roteiro pelos/as discentes destacando: título, equipe, local, período, programação, material, objetivos, justificativas e referências. O segundo momento foi de acompanhamento das oficinas, em que a docente participava de parte da oficina para atestar a realização das oficinas e analisar o desempenho dos/as discentes diante dos colegas e do público. E o terceiro momento foi de produção dos relatórios pelos/as discentes para realizar uma análise reflexiva da execução das oficinas, considerando potencialidades e desafios e até propostas para melhorar a realização da oficina.

Os grupos se reuniram em três ou quatros/as discentes, que se escolheram por afinidade e amizade. Somente um discente realizou as oficinas sozinho, pois o local escolhido para a execução das mesmas foi seu município de origem, 65 km de distância de Vitória da Conquista – BA. Esta é uma disciplina oferecida no 8º semestre, portanto já há algumas relações estabelecidas entre os/as discentes que favorecem a possibilidade de trabalho em conjunto. Apesar da afinidade, isso não impede situações de conflitos e desconfortos entre eles. Como apontam Silva e Corrêa (2002, p. 462), as situações de trabalhos em grupos nas disciplinas dos cursos de formação podem evidenciar limitações como “desinteresse, dificuldade de relacionamento, centralização de decisões, falta de confiança no trabalho do colega e rivalidades”. Entretanto, entende-se que as oficinas propostas para a realização do estágio em espaço não formal oportunizam esse tipo de negociação e diálogo no trabalho em conjunto, parte importante do cotidiano do educador democrático.

Lima (2006, p. 35) afirma que "o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica". Desde modo, as oficinas realizadas em espaços não formais a partir da disciplina analisada provocam para que os/as discentes estejam preparados/as para lidar com prática pedagógica no contexto atual, considerando as reflexões feitas na disciplina.

Soma-se a isso, que o trabalho em grupo também permite uma preparação do exercício do trabalho docente, uma vez que é preciso se relacionar com outras pessoas

para chegar no resultado esperado. Por isso, o esforço de planejamento da oficina, execução da oficina e produção de um relatório reflexivo sobre a experiência, proporciona os/as discentes diferentes vivências que os/as permite experimentar como se comportar diante de situações concretas de trabalho pedagógico. Logo, tem-se a compreensão que:

[...] trabalhar em grupo exige uma compreensão da complexidade das relações humanas em suas dimensões políticas, institucionais e interpessoais, envolvendo a diversidade de modos de pensar, sentir e agir, o enfrentamento de conflitos e a constituição do fazer cotidiano não simplesmente como ações pré-definidas, mas como contínuo exercício de "ser gente" (Silva; Corrêa, 2002, p. 464)

Ao longo deste semestre tivemos a realização de dez oficinas. As oficinas foram divulgadas nas redes sociais dos próprios/as discentes, em parceria com o Colegiado do Curso de Ciências Sociais, Centro Acadêmico de Ciências Sociais, Diretório Central dos Estudantes da UESB e contaram com a divulgação das instituições onde elas ocorreriam.

As oficinas têm como proposta buscar outros lugares na cidade de Vitória da Conquista – BA que possam receber público a fim de que os/as discentes de Ciências Sociais da UESB realizem seus estágios. Além do mais, esta é uma troca institucional que potencializa as atividades de instituições que já atendem certo público e que demandam discussões articuladas com o campo da Sociologia. Os locais escolhidos pelos/as discentes - e que também aceitaram a realização das oficinas - tem atuação importante nos diferentes espaços da cidade a fim de favorecer o diálogo democrático e buscar outras formas de ensinar e aprender além do espaço escolar. Entre os representantes destas instituições e os/as discentes vinculados à UESB, estabeleceu-se um vínculo de maior proximidade para esta e outras parcerias no futuro.

Nesse sentido, como aponta Freire (2015), a educação não é apenas extensão, que se destina a transmitir técnicas e conteúdo para outros que não teriam acesso à educação formal, mas é, principalmente, comunicação, pois está implícito uma relação dialógica entre sujeitos que se potencializa para além de uma ação específica.

[...] a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhece-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire 2015, p. 89).

Ao mesmo tempo, é estratégico escolher locais que já acessam determinado público com frequência, de modo que isso garante maior engajamento nas atividades promovidas em parceria. O interesse e a participação deste público nas oficinas se dão, sobretudo, por meio das próprias relações com os representantes das instituições onde as oficinas vão ocorrer e as demais pessoas que já circulam nestes espaços. Isto significa que as oficinas oferecidas pelos/as discentes da UESB reforçam a programação de atividades que os locais já realizam, mas também trazem novos conteúdos e dinâmicas para proporcionar outros diálogos que sejam pertinentes as demandas do grupo.

Os locais onde ocorreram as oficinas foram: Espaço Proler, do Centro de Cultura Camilo de Jesus Lima; Associação de Mulheres Unidas e Guerreira de Vitória da Conquista - AMUG; Biblioteca Comunitária “Kilombo de Vó Dola”; Uninassau; e Grupo de teatro de Poções-BA. Somente este último aconteceu em município diferente do proposto por conta da proximidade do discente com o local. Destaca-se também que uma das oficinas aconteceu em espaço universitário, mas de forma mais informal, como oficina dentro das atividades de sala de aula do Curso de Pedagogia da instituição. Apesar do Centro de Cultura ficar em local central na cidade, a Associação e a Biblioteca estão em bairros periféricos da cidade, sendo pertinente evidenciar o esforço de descentralização das atividades durante o estágio. Numa cidade de 341 mil habitantes, como Vitória da Conquista, essa descentralização é um desafio ainda maior.

Como afirma Teixeira (1996), a centralização educacional pode gerar o isolamento e até o fracasso das escolas públicas. Por isso, pensar em oficinas em diferentes espaços da cidade, considerando os locais que podem receber a oficina, como também nas periferias, colaboram para potencializar uma educação democrática e descentralizada. Dessa forma, é a descentralização educacional em oficinas a partir do estágio em espaços não formais que se complementa às instituições educacionais existentes na cidade.

Nesse sentido, o mapeamento prévio dos locais da cidade que podem acolher as oficinas propostas pela disciplina de estágio, faz parte de um outro olhar dos/as discentes para com a cidade que habitam. Esse mapeamento se faz de maneira informal através da troca dialógica entre docente e discentes sobre os espaços potencialmente possíveis da cidade para receberem as oficinas, de modo que todos/as ficam atentos/as a partir dessa sensibilização para buscar locais que sejam apropriados aos fins da disciplina. Simultaneamente, a cidade também tem suas especificidades, seus caminhos e suas vivências e, cabe aos seus habitantes, conhecer sua história, explorar seus espaços e

potencializar suas ações para uma sociedade mais democrática. Em consonância com esse pensamento, Gadotti enfatiza a ideia de que a cidade também educa:

É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e competências. [...] A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente. (Gadotti, 2005, p. 5)

Como também reforça Carvalho e Rodrigues (2016), o direito à cidade pertence a todos e permeia três dimensões complementares: viver na cidade, usufruir da cidade e participar politicamente da cidade. Ou seja, os/as discentes devem se sentir pertencentes à cidade, conhecendo cada vez mais seus espaços, aproveitando o que a cidade oferece e participando da construção política da cidade. Portanto, é adequado que os/as discentes conheçam novos espaços da cidade em que as oficinas podem ser realizadas, estabeleçam contatos formais para demonstrar interesse na parceria e ofereçam oficinas que potencializem os espaços da cidade, de modo que a disciplina analisada também visa proporcionar um novo olhar e agir na cidade em que se habita.

2.2 AS TEMÁTICAS DAS OFICINAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Os assuntos abordados enquanto conteúdo das oficinas foram: Direitos Humanos; Fake News e Democracia; O que é sexualidade; Interseccionalidades, Mulheres e Políticas Públicas; Questões étnico-raciais; Educação como prática da liberdade; e Ciências Sociais e arte teatral. Essas são discussões de temas contemporâneos abarcados pela Sociologia – e escolhidos pelos grupos de discentes – que visam problematizar conceitos difundidos na sociedade e, através de um diálogo democrático no âmbito das oficinas, permite-se aprofundar e ampliar conhecimento sobre os assuntos.

Todos eles abarcam aspectos importantes enfatizados pela Sociologia para uma formação cidadã, pois consideram a diversidade e a pluralidade de experiências existentes na sociedade. Com isso, as oficinas apresentam e analisam os fenômenos sociais a fim de enfatizar a busca por direitos para toda população. Logo, como apontado pelo autor, na educação não formal deve haver um “enfoque globalizador, que propõe organizar os conteúdos a partir de concepções de ensino e aprendizagem nas quais o objeto

fundamental de estudo para os envolvidos é o conhecimento e a intervenção da realidade” (Zabala, 2002, p. 35).

Para abordagens destes temas, utilizaram-se diferentes dinâmicas a fim de evidenciar as contradições da sociedade e propor os debates entre os participantes mediado pelos organizadores das oficinas. Cada uma das temáticas apresentadas foram historicizadas a fim de compreender o contexto na qual elas surgiram e, em seguida, foram problematizadas a partir de situações concretas. Além disso, coube o uso de filmes e músicas, apresentação de slides, leituras de materiais, diálogo aberto, bem como a proposição da produção materiais pelo grupo, como textos, desenhos, fotos, etc. Nesse sentido, diferente do espaço escolar, as oficinas dependem da atuação mais ativa do público, que colabora na participação da atividade e na produção de materiais - sínteses sobre a oficina.

Ao mesmo tempo, os participantes da oficina podem destoar do que se espera de determinado público, trazendo afirmações do senso comum de forma mais enfática desafiando a condução dos mediadores. Em uma das oficinas, no assunto sobre direitos humanos e a situação das mulheres, um participante questionava a existência do machismo. Nestes momentos, os/as discentes de Ciências Sociais devem acolher de forma respeitosa o que for dito pelos participantes e mostrar outras possibilidades de analisar aquela mesma situação. A condução do debate entre o grupo é também uma habilidade que vai sendo trabalhada durante a realização das oficinas. Mas, ainda que a Sociologia abarque temáticas polêmicas em nossa sociedade é importante, como aponta Freire (1999), acolher o saber do outro e propor um diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico já produzido pela humanidade.

As temáticas trabalhadas nas oficinas estão imbricadas no cotidiano da população fazendo com que muitas pessoas repliquem o senso comum simplesmente por conveniência ou por falta de conhecimento científico sobre o assunto. Mills (1972) destaca que a principal tarefa do cientista social é de utilizar a “imaginação sociológica” para evidenciar os elementos da inquietação e da indiferença contemporânea, permitindo entender as nossas realidades em ligação com realidades sociais mais ampla. Portanto, durante as oficinas cabe se afastar do senso comum e se aproximar do senso científico, ao buscar trazer as complexidades estruturais da nossa sociedade.

Ademais, leva-se em consideração que a Sociologia abarca as reflexões de temas contemporâneos da sociedade envolvendo relações, processos e estruturas que

constituem a nossa sociedade. Mais especificamente, a Sociologia apresenta dimensões essenciais do Mundo Moderno:

... é inegável que a Sociologia nasce e desenvolve-se com as realizações e os dilemas da Modernidade. [...] No presente, no passado, a Sociologia está empenhada em desvendar o modo pelo qual o homem, Deus e o Diabo estão metidos nesse redemoinho. [...] As expressões sociedade civil e estado nacional, comunidade e sociedade, ordem e progresso, racional e irracional, anomia e alienação, ideologia e utopia, revolução e contra-revolução, explicam e constituem muito desse Mundo. Essa problemática denota o empenho do pensamento sociológico em compreender, interpretar, taquígrafar, ordenar, controlar dinamizar ou exorcizar esse Mundo (Ianni, 1989, p. 24).

Nesse sentido, os/as discentes, ao cursarem Ciências Sociais, têm subsídios para partirem de uma discussão mais teórica da Sociologia coo em conjunto com o que trazem relacionado a assuntos da sociedade atual para estudar, compreender e analisar os fenômenos sociais em suas oficinas. Com isso, é possível também exercer a prática docente a partir de temáticas que permeiam os interesses dos próprios/as discentes, de modo que eles produzam dinâmicas e materiais a partir de um conhecimento socialmente referenciado que revelem autonomia no aprendizado.

Além disso, chama a atenção o número aproximado de cem pessoas concluintes das oficinas, demonstrando que há um interesse da população nas abordagens destas temáticas que abarcam a Sociologia. Em um momento histórico em que os direitos estão abalados, com disputas ideológicas acirradas entre um conservadorismo e progressistas, amplia-se a motivação de parte da população em refletir sobre importância dos direitos sociais. Assim, as oficinas da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II têm esse foco e conferem mais uma forma de aproximação entre a universidade e a sociedade em questão.

Ao mesmo tempo, a realização dessas oficinas num contexto como esse fez com que os próprios/as discentes pesquisassem ainda mais sobre cada assunto e utilizassem outros conteúdos e habilidades aprendidos em outras disciplinas do curso. Como diz Pimenta e Lima (2008), para que os estágios formem os/as discentes com o objetivo de compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações realizadas após se formarem, é importante que as demais disciplinas do curso tenham preocupação de formar, para além dos conteúdos indicados, um professor reflexivo, crítico e autônomo.

Ao fim da realização dos estágios, os/as discentes entregam um relatório com a descrição da execução das oficinas e reflexão analítica sobre a prática docente em espaço

não formais. Com isso, a docente da disciplina espera que os/as próprios/as discentes possam explicitar as diversas aprendizagens possibilitadas pela realização desse estágio supervisionado, bem como essa reflexão possa encorajá-los/as a realização de novas oficinas na cidade.

3. CONCLUSÃO

Este artigo reflexivo que traz um relato de experiência a partir do olhar docente para analisar as atividades de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II do Curso de Ciências Sociais da UESB, localizado no Campus de Vitória da Conquista - BA e realizado durante o primeiro semestre de 2023, destacou potencialidades do processo de realização das oficinas em espaços não formais. Cabe evidenciar que o olhar docente - e os apontamentos destacados longo desse texto - também perpassa pela troca dialógica com os/as discentes da disciplina durante todo semestre.

A experiência de ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II permite oportunizar aos discentes as vivências da atuação docente em espaços não formais tanto na construção de uma oficina que seja apropriada ao espaço escolhido como também na interação com o público diverso e motivado por outros fatores que não a educação formal. Além disso, o formato do trabalho desenvolvido através de oficinas oferece potencialidades e desafios próprios da experiência docente que os discentes têm de lidar no cotidiano para cumprir os requisitos das disciplinas. Sendo assim, as oficinas permitem ação e reflexão através das práticas educacionais visando repensar e modificar a realidade a partir dos conceitos e conteúdos das Ciências Sociais.

As potencialidades dessas oficinas são: desenvolver a autonomia, criatividade e diálogo democrático entre os/as discentes; trabalhar em equipe para organização das oficinas; desenvolver o planejamento e execução de oficinas a partir de temáticas da Sociologia; mapear e estabelecer parcerias com os locais da cidade que demandam por oficinas; preparar-se para o mercado profissional enquanto educador democrático; e refletir sobre as possibilidades do processo de ensinar e aprender em espaços não formais.

E os desafios são: trabalhar em conjunto com os colegas; captar público para frequentar as oficinas; organizar formas de divulgação para acessar interessados;

adaptar-se aos critérios de utilização do espaço para as oficinas; conduzir os debates durante a condução das oficinas a partir do diálogo democrático; descentralizar os locais de realização das oficinas na cidade; e realizar discussões da área da Sociologia em um momento de acirramento de disputas ideológicas.

Ainda assim, apresenta-se a importância da realização das oficinas em espaços não formais, como proposto por esta disciplina de estágio supervisionado, no sentido de desenvolver a autonomia, criatividade e diálogo democrático dos/das discentes para a prática da docência em diferentes locais da cidade. Como nos inspira Freire (2000), a educação permite o exercício de práticas pedagógicas emancipatórias, libertando-se dos sistemas políticos e econômicos seletivos, opressores e excludentes e propondo o pensamento crítico e ação transformadora na sociedade. Então, ainda que esse estágio tenha desafios, cabe percebê-lo enquanto parte da construção da educação democrática para além dos muros da academia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

CARVALHO, Claudio; RODRIGUES, Raoni. **O direito à cidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FARIA, Rafaella Librelon de; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; OLIVEIRA, Renata Carmo. Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professoras de ciências. **Revista Ensaio**, v.13, n.01, p.87-104, jan-abr, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/epec/a/T4ttdnYqr6drfhcRGtjW8Vy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 13 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



Capítulo 2
EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NA CASA DE APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER DURVAL PAIVA –
CACC, NATAL/RN
Thatiane Fernandes Cabral de Albuquerque



EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CASA DE APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER DURVAL PAIVA – CACC, NATAL/RN

Thatiane Fernandes Cabral de Albuquerque⁵

INTRODUÇÃO

Um dos critérios para a conclusão do curso de graduação é o estágio supervisionado, o mesmo é obrigatório e deve ser realizado durante o curso. Assim, essa prática é um momento de preparação do ser docente para o mundo do trabalho, estabelecendo uma relação de teoria com a prática, isto é, uma conexão com os conteúdos estudados em sua formação acadêmica com o momento de vivência na sala de aula, executando as habilidades de ensino aprendidas (Silva; Gaspar, 2018).

Desse modo, a experiência do estágio é de fundamental importância para a formação do aluno, tendo em vista que profissionais com habilidades de ensino e mais bem preparados, estão sendo requisitados.

De acordo com Pimenta; Lima, (2006), o Estágio Supervisionado é entendido como um campo do conhecimento. O mesmo tem como finalidade proporcionar oportunidades ao aluno estagiário de executar suas habilidades de ensino e todo seu conhecimento que adquiriu na graduação, segundo Oliveira; Cunha, (2006).

Nesse sentido, levando em consideração o que os autores acima citados abordam sobre o tema, e a importância do mesmo no processo de formação do indivíduo, para a preparação a o ambiente de trabalho a qual o sujeito estar se inserindo no momento que optou por determinado curso de graduação.

⁵Graduada no Curso de Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial – UNIFACEX. E-mail: tfdecabral@gmail.com

Com isso, dentro do contexto a qual foi direcionado este estudo além de se fazer um estudo sobre estágio, se fez necessário se fazer uma pesquisa também acerca das práticas educativas em espaços não escolares e sobre a pedagogia hospitalar e suas contribuições na vida das crianças e adolescentes que por algum problema de saúde são impossibilitados a frequentarem as escolas regulares.

Com tudo, nosso estudo é direcionado a discentes do curso de pedagogia, principalmente para o Estágio em espaços não escolares. O trabalho teve como objetivo principal relatar as vivências no estágio supervisionado e o papel do professor no espaço não escolar.

Para o curso desta pesquisa, o estudo foi embasado por meio de portfólio feito durante e após o estágio de observação e regência na Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva – CACC, Natal/RN. Diante as informações do portfólio foi possível fazer a análise de dados e resultados.

Dessa maneira, no estágio de observação, foi possível entender, que a experiência de passar pelo estágio supervisionado é capaz de proporcionar momentos de aprendizagem e também de superação, nele foi possível compreender de forma mais clara de que maneira a educação ocorre fora dos muros da escola, e a importância de preservar o direito que a criança e adolescente tem de continuar estudando mesmo estando hospitalizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta sessão serão apresentados três tópicos, neles foi exposto a fala de alguns teóricos e o embasamento dos mesmos acerca do que é o estágio e sua contribuição para a formação do sujeito durante o curso de graduação, assim como o que são práticas educativas em espaços não escolares e por último falaremos sobre pedagogia hospitalar e sua importância no processo de ensino aprendizagem na vida daqueles que não podem frequentar a escola.

1. Estágio

O estágio se configura como um campo de oportunidades e aprendizagem, em que o acadêmico pode pensar em novas estratégias de ensino para aplicação em sala de aula

e também possibilita na capacidade de aplicar possíveis soluções em problemas encontrados recorrentes (ROSSI, 2012). Assim, é um momento necessário na vida acadêmica do aluno, pois é o evento mais próximo para atuação do profissional em uma unidade de ensino (RODRIGUES, 2013).

Além disso, o estágio contribui para a quebra de preconceitos e mitos no ensino, já que as vivências no cotidiano em sala de aula permitem que o estagiário tenha um olhar mais crítico fundamentado, permitindo uma melhor análise da situação (PIMENTA; LIMA, 2019). De acordo com este cenário, Silva e Gaspar (2018, p.206), dominam o estágio supervisionado como um campo de aprendizagem:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Sobre a importância do estágio como um momento de vivência e aprendizado na vida acadêmica do aluno, Andrade (2005, p.2) afirma:

O estágio é um importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência- fazer bem o que lhe compete.

Pimenta (1997), reforça a ideia do autor supracitado, ao reatar que o estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança.

Assim, Krasilchik (2008, p. 167), relata que “os estágios são uma forma de introduzir o licenciando na escola, com auxílio de guias experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução das dificuldades que venha a surgir”.

Portanto, os estágios são momentos privilegiados de aprendizagem da docência, uma vez que permitem uma inclusão efetiva do acadêmico no ambiente escolar, onde

encontrará situações reais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, a organização escolar e as políticas públicas que viabilizam o ensino (Castro; Salva, 2012).

2. Práticas educativas em espaços não escolares

Quando se fala em práticas educativas logo nos vem a mente a imagem do professor, nesse sentido o pedagogo é um profissional que através da formação do curso de pedagogia tem um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, um conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervém no desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Assim, o campo educativo é bastante vasto, isso de dá pelo fato da educação ocorrer nos mais variados meios, sendo eles: no trabalho, na família, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, e etc.... Por tanto, onde haja troca de saberes, está acontecendo educação e a prática educativa.

A atuação do educador nas mais diferentes áreas é o foco da análise ora desenvolvida visto que durante o decorrer da história, a visão da função deste profissional vem se modificando; há alguns anos era visto apenas como um servo que guardava as crianças. O lócus de atuação do pedagogo restringia-se apenas nas escolas, mas, com o desenvolvimento das sociedades, métodos de trabalho e distintas oportunidades, surge a necessidade de uma atuação mais ampla.

Diante destes fatos, atualmente, o pedagogo é considerado um especialista em ensino e educação. São exigidas a esse docente novas habilidades, conhecimentos e competências. A sociedade nos dias contemporâneos requer profissionais cada vez mais qualificados.

O pedagogo, por sua vez, é um profissional habilitado para atuar em diversas áreas, atribuindo novos significados aos atos de ensinar e educar, fazendo com que esses dois termos não só se façam presentes somente dentro de uma sala de aula, mas que ultrapassem os limites físicos escolar.

A princípio o termo educação está ligado ao sentido de construção do conhecimento técnico, científico, e a formação do desenvolvimento moral do ser humano. No entanto, costuma-se valorizar essa educação apenas quando a mesma ocorre nas escolas. Segundo Brandão (1995, p.13).

[...] A educação, é como outras, uma pequena parte dos grupos sociais que criam e recriam invenções da sua cultura, em uma sociedade. Portanto, sabemos que ela não se restringe apenas a um espaço chamado escolar, mas que ela acontece em toda parte em que há transferência de saberes de uma geração a outra, onde ainda sequer, não foi criado algum modo de ensino formal centralizado.

A graduação do curso de pedagogia vem possibilitando novos campos de atuação, desafiando a todos esses profissionais a uma prática educativa nos espaços não escolares, trazendo para a sua formação novas conquistas. O docente não é mais visto como apenas aquele sujeito que dá aula atrás de um birô e seu único instrumento de trabalho é um quadro e uma caneta, hoje ele é reconhecido como um profissional que pode atuar nos mais diversos setores e que sua prática educativa mais muito além dos muros da escola regular.

É nesse sentido que no tópico seguinte se apresenta um estudo sobre pedagogia hospitalar, nesse contexto o professor é uma das ferramentas-chaves para o processo de ensino-aprendizagem. Ele é o sujeito que vai estar fazendo a ligação da criança ou adolescente enferma que está hospitalizada com o meio educacional, por isso se usa o termo pedagogia hospitalar.

3. Pedagogia hospitalar

Podemos citar que a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola. A atuação do pedagogo nos hospitais consiste também na formação da classe hospitalar com finalidade de recuperar a socialização da criança num processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Com isso, o ambiente da classe hospitalar necessita ser diferenciado, acolhedor, com estimulações visuais, brinquedos, jogos, ambiente alegre e aconchegante.

Esta é uma nova área da pedagogia em que pacientes, alunos e professores são conceituados como educandos e educadores, o ato pedagógico se apresenta neste contexto para proporcionar a continuidade da escolaridade. Libânio (1997) nos diz que o campo de atuação da pedagogia é inserido nos múltiplos contextos da prática social da educação, portanto, vemos que não há uma forma única, nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar em que ela acontece, o ensino escolar não é a única prática de transformação contemporânea que contribui para consolidar o entendimento

da educação e isto ocorre em diversos lugares, não somente nos moldes da educação institucionalizada.

Nestes espaços, busca-se oferecer assessoria e atendimento emocional e humanístico. A atuação da Pedagogia Hospitalar acontece por meio de variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização e a continuação dos estudos no hospital.

A sistemática do trabalho de Pedagogia hospitalar dependerá da instituição, ou seja, da disponibilidade do espaço físico oferecido pelo hospital. Para Matos e Mugiatti (2009), a educação é mediadora de transformações sociais, em busca de uma sociedade mais justa e com as demandas da formação continuada surgem alterações no espaço educacional, como é o caso da Pedagogia Hospitalar que visa atender um público alvo de crianças, jovens, adultos, adolescentes em tratamento longo hospitalar para responder e valorizar seus direitos à educação e à saúde.

De acordo com Ceccim (1999, p. 83), ele afirma que mesmo doentes as pessoas continuam aprendendo, “O trabalho do educador no hospital é importante a fim de evitar prejuízos maiores, possibilitando a inclusão educativa e social” sobre tudo no caso de sujeitos que residem nos hospitais. O que ele nos quer dizer é que uma vez hospitalizados esses alunos se desestimulam devido a desatualização em relação a conteúdos escolares, fazendo com que os mesmos percam o interesse pelos estudos.

A presença do professor, e dos objetos de ensino, assim como de outros profissionais envolvidos fazem com que o paciente se sociabilize e encontre a oportunidade nestes momentos de ensino, de resgatar a linguagem escolar, ampliando a socialização com outros profissionais e com a própria família a fim de favorecer a continuidade da vida e sentir-se humanamente vivo no âmbito socioeducacional.

Segundo Vasconcelos (2002), pesquisas indicaram a melhoria do quadro sintomático da criança hospitalizada, pois a mediação dos professores possibilita aos indivíduos adaptação, motivação, e ocupação sadia do tempo, através de atividades diversas, garantindo dessa forma o direito à educação. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental:

O professor da escola hospitalar é, antes de tudo um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Por isso, não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especialidades da área de educação, noções sobre as técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermagem, e sobre as doenças que acometem seus alunos e os

problemas (mesmo os emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital. (Fonseca, 2008, p. 29).

A atuação do docente na classe hospitalar é extremamente importante, pois não se limita em apenas dar continuidade ao processo educativo da criança ou adolescente, mas também de contribuir para proporcionar a interação deste educando com o ambiente hospitalar e com os profissionais da saúde que o compõe, além de auxiliá-lo a compreender

essa nova situação imposta pela doença e de contribuir para a recuperação de sua saúde.

Com isso, para que o professor possa atuar nessas classes ou no atendimento pedagógico domiciliar, deve estar preparado para lidar com a particularidade de cada criança ou adolescente enfermo e, ele criar estratégias adequadas às necessidades e possibilidades para seus alunos, como uma forma de oferecer condições de ensino-aprendizagem de qualidade, permitindo assim, que esta se concretize de maneira significativa, o perfil do pedagogo hospitalar deve ser diferenciado, apresentando algumas particularidades especiais:

O perfil pedagógico-educacional do professor deve adequar-se à realidade hospitalar na qual transita, ressaltando as potencialidades do aluno e auxiliando-o no encontro com a vida que, apesar da doença, ainda pulsa dentro da criança com força suficiente para ser percebida. Em outras palavras, o professor contribui para o aperfeiçoamento da assistência de saúde, de maneira a tornar a experiência da hospitalização, ainda que sempre indesejável, um acontecimento com significado para as crianças que dela necessitam. (Fonseca, 2008, p. 37).

Portanto, esse profissional, também na qualidade de agente social, contribui diretamente para o processo de humanização hospitalar, presta assistência em várias esferas, ao familiar do hospitalizado, proporciona a integração entre o educando internado e seus familiares com os profissionais de saúde, o que torna a estadia desse aluno-paciente menos penosa, amenizando assim, os traumas da internação e criando, através de seu trabalho, maiores perspectivas de cura.

A educação é um direito de todos, o que é legitimado por nossa legislação, visto que, é através da educação que o indivíduo se constrói continuamente e se insere como sujeito social no meio em que vive.

Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desse modo, a educação não deve se limitar apenas aos aspectos pedagógicos e sistemáticos proporcionados pela educação formal, mas deve ser mais abrangente, no sentido de servir com um instrumento capaz de possibilitar o desenvolvimento global do ser humano, seja na esfera afetiva, social, psicológica, motora e cognitiva, bem como, deve atuar como uma maneira de suprir as necessidades específicas de cada grupo de sujeitos, condições estas possibilitadas pela educação não-formal.

A partir dessa visão é possível ver a relevância da pedagogia hospitalar, e como é importante ter um profissional apto a atuar de forma que venha a contribuir para aqueles que se encontram hospitalizados, e precisam dar continuidade aos seus estudos, por mais que se encontrem fora das instituições.

Pensando sobre essa questão, as crianças e adolescentes hospitalizadas, não poderiam ser privadas desse bem tão precioso, pois caso contrário, seria como negar a eles a continuidade de seu próprio desenvolvimento, em relação aos demais membros da sociedade, e conseqüentemente, excluindo-as de uma sociedade que tanto se fala em inclusão e igualdade.

Assim como a pedagogia hospitalar possui práticas específicas de acordo com o seu lócus de produção, também o espaço empresarial apresenta traços singulares para o trabalho do pedagogo. É requerido deste profissional um fazer que contribua para o alcance dos objetivos deste setor.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi utilizada a pesquisa do tipo qualitativa que objetiva “aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (Guerra, 2014, p. 15)”.

O método adotado na pesquisa foi o descritivo que segundo Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Desse modo, para que a pesquisa fosse realizada, o estudo foi embasado por meio de portfólio feito durante e após o estágio de observação e regência na Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva – CACC, Natal/RN.

Diante as informações do portfólio foi possível fazer a análise de dados e resultados, onde perante das mesmas se fez a compreensão das experiências e vivências adquiridas durante o período de estágio na Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva – CACC, Natal/RN.

Assim como também, a pesquisa permitiu que existisse um estudo acerca do que são práticas educativas em espaços não escolares e o contexto de pedagogia hospitalar. No estágio de observação, foi possível entender, que a experiência de passar pelo estágio supervisionado é capaz de proporcionar momentos de aprendizagem e também de superação, nele foi possível compreender de forma mais clara de que maneira a educação ocorre fora dos muros da escola, e a importância de preservar o direito que a criança e adolescente tem de continuar estudando mesmo estando hospitalizados.

De forma específica, foi realizado pesquisa bibliográfica onde através das informações passadas pelos autores, buscou-se compreender ainda mais sobre cada tópico apresentado na sessão do referencial teórico. Estes tópicos estão denominados por: estágio; práticas educativas em espaços não escolares e; pedagogia hospitalar.

Após a apresentação dos tópicos e da metodologia apresentada nesta sessão em seguida vem a revelação da análise e discussão dos resultados da pesquisa. Por meio dela que foi feito a interpretação e apresentação do portfólio produzido no período do estágio.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Durante a graduação do curso de pedagogia na UNIFACEX – Natal, o discente tem que obrigatoriamente passar por três estágios supervisionados. Sendo eles nas áreas de educação infantil o primeiro, ensino fundamental I o segundo, e por ultimo o estagio em espaços não escolares.

Sendo assim, ao chegar no terceiro estágio no ano de 2010, o mesmo aconteceu na Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva – CACC, a qual foi fundada em 1995, fica localizada na Rua Clementino Câmara, no Bairro Barro Vermelho – Natal/RN. Durante o período de abril a setembro de 2010.

A Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva – CACC, tem como finalidade amparar Crianças e Adolescentes com câncer durante o tratamento e após o tratamento, a instituição atende crianças de Natal e das cidades do interior durante os três turnos.

O trabalho que foi desenvolvido durante o período do estágio foi no setor conhecido como SAP – Sala de Apoio Pedagógico, local que propicia a criança e ao adolescente um universo escolar durante o período de tratamento.

O objetivo da SAP - Sala de Apoio Pedagógico, é fazer o acompanhamento escolar dos pacientes, resgatando neles o interesse pelo aprendizado e favorecendo um retorno com o mínimo de perdas possíveis à sua escola de origem. Para as crianças o fato de estarem em tratamento não os impede de estudar, jogar, brincar e construir novos saberes.

Segundo Ceccim (1999),

(..) a hospitalização impõe limites à socialização e às interações, impõe o afastamento da escola, dos amigos, da rua, e da casa e impõe regras sobre o corpo, a saúde, o tempo e os espaços. O ensino e o contato da criança hospitalizada com o professor no ambiente hospitalar, através das chamadas classes hospitalares, podem proteger o seu desenvolvimento e contribuir para sua reintegração à escola após a alta, além de protegerem o seu sucesso nas aprendizagens. (Ceccim, p.42)

Nesse sentido, a prática pedagógica em espaços não escolares, neste estudo, tem sido compreendida através de Veiga (1992) como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social.

Por tanto, essa prática pedagógica esta embasada na visão de Freire (1996 p.47) ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Entre os projetos desenvolvidos pela SAP - Sala de Apoio Pedagógico, destacava-se o Passeio Terapia, que tinha como principal objetivo proporcionar momentos de cultura, lazer e aprendizado para as crianças e adolescentes. Outros projetos bastante interessantes que a SAP também fazia parte eram os projetos de Educando para Nutrir, ele acontecia em parceria com a equipe de nutrição da instituição, e o projeto Educação e Sorriso que era acontecia juntamente com a equipe de odontologia.

O interessante desses projetos, era que os mesmos também eram desenvolvidos na sala de informática, pois lá as crianças e adolescentes podiam fazer pesquisas utilizando os computadores.

Dessa maneira é coerente ressaltar o quanto é importante o atendimento escolar hospitalar, esse tipo de atendimento deve ser visto como um direito que todas as crianças e adolescentes tem de continuar estudando, afinal privar crianças e adolescentes temporariamente debilitadas de aprender é o mesmo que privá-las de viver.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, MEC/SEESP, 2002, p.13)

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente através da lei nº 8069 de 13/07/1990, trata dos direitos da criança e do adolescente e garante através do artigo 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 53.)” (BRASIL, 1990).

Durante o estágio foi possível participar de vários projetos, em cada mês do ano a SAP escolhia um tema a ser trabalhado durante aquele mês de referência. No mês de abril, o tema foi a páscoa, o mesmo tinha como objetivo entender o significado da páscoa, e propor as boas ações, a solidariedade, assim como, fazer a realização de uma série de atividades, onde colocaria as crianças e adolescentes em contato com uma das tradições brasileiras.

Já no mês referente a maio o tema foi higiene, com esse tema o objetivo foi de conhecer e valorizar o próprio corpo e conscientizar os alunos sobre a importância da higiene para uma vida saudável. A escolha desse tema se deu a partir de alguns pacientes/alunos apresentarem maiores necessidades e precisarem de orientações de como cuidar do corpo.

Durante as atividades do mês de abril e maio foram realizadas varias atividades, onde de acordo com as observações e anotações entendeu-se que elas foram bem significativas, os alunos interagiram bem e foram bem participativos, sugeriram vários questionamentos por parte deles e houve bastante troca de conhecimentos prévios.

Assim, foram realizados também vários passeios, entre eles para o Teatro Alberto Maranhão e Museu Djalma Maranhão. Durante o mês, aconteceu também a festa comemorativa ao dia das mães.

No mês de junho foram dois projetos desenvolvidos, Copa do Mundo e Festas Juninas, mais uma vez as atividades foram bem sucedidas, houve bastante troca de experiência. A escolha do tema copa do mundo, se deu pelo fato do nosso país ser um país que ama o futebol, e por esse esporte mobilizar os brasileiros. Esse tema ainda possibilita a estimulação da linguagem oral, a pesquisa e o trabalho em equipe.

Em relação ao tema festa junina, ele é excelente pois pode engajar diversas atividades interdisciplinares, e resgatar brincadeiras e culinária típicas. Assim, o objetivo foi de proporcionar maior aprendizagem e valorização das tradições.

Nos meses de julho e agosto foram realizados os projetos de férias com artes e Monteiro Lobato, nesses dois projetos foi possível trabalhar os indivíduos e reforçar hábitos de convivência em grupo. No projeto de Monteiro Lobato foi realizada exposição com painéis com as obras do autor, ainda se trabalhou a oralidade e escrita sendo utilizado o acervo do autor.

No mês referente a setembro o estágio foi finalizado com a feira de ciências. Com ela, foi apresentado todos os trabalhos dos alunos/pacientes desde o mês de janeiro. Foi feita uma exposição onde os alunos ficaram muito felizes em ver seus trabalhos sendo expostos para todos verem.

Vale ressaltar que em todos os meses os alunos/pacientes tinham passeios fora da instituição. A cada novo projeto a equipe da SAP se reuniam e faziam reuniões para se fazer uma alta avaliação dos projetos.

Diante tudo que foi exposto neste estudo e durante a análise dos dados obtidos, cabe destacar a fala de Fonseca (2008), sobre o professor no espaço hospitalar.

O professor da escola hospitalar é, antes de tudo um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Por isso, não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especialidades da área de educação, noções sobre as técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermagem, e sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas (mesmo os emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital. (Fonseca, 2008, p. 29)

Com tudo, diante este estudo fica evidente o quanto é primordial ter o estágio e como é importante as contribuições que o mesmo possibilita. É sem dúvidas o primeiro

contato que os estudantes tem em relação ao seu espaço de trabalho, e no caso do curso de pedagogia, esse discente tem a oportunidade de conhecer os dois lados da prática educativa, sala de aula e espaço não escolar.

A partir dessa visão é possível ver a relevância da pedagogia hospitalar, e como é importante ter um profissional apto a atuar de forma que venha a contribuir para aqueles que se encontram hospitalizados, e precisam dar continuidade aos seus estudos, por mais que se encontrem fora das instituições.

Pensando sobre essa questão, as crianças e adolescentes hospitalizadas, não poderiam ser privadas desse bem tão precioso, pois caso contrário, seria como negar a eles a continuidade de seu próprio desenvolvimento, em relação aos demais membros da sociedade, e conseqüentemente, excluindo-as de uma sociedade que tanto se fala em inclusão e igualdade.

CONCLUSÃO

Portanto, as vivências no estágio supervisionado proporcionaram um olhar mais crítico e reflexivo ao ensino e as práticas educativas nos espaços não escolares, principalmente na área da pedagogia hospitalar. Assim, o estágio possibilitou diversas experiências diferentes e foi um momento também de superação.

Nesse sentido, foi visto o quanto é admirável o professor que se dedica a ensinar em um ambiente oposto a sala de aula, esse sujeito é alguém que entende que a educação deve ser um processo de humanização e libertação, somos professores de gente, precisamos olhar para os sujeitos com possibilidades, precisamos reumanizar o mundo e a sociedade.

Com isso, devemos aprender mais sobre a necessidade das práticas humanizadoras e o quão diversificadas elas podem ser a partir das singularidades dos espaços onde são desenvolvidas.

A atuação do docente na classe hospitalar é extremamente importante, pois não se limita em apenas dar continuidade ao processo educativo da criança ou adolescente, mas também de contribuir para proporcionar a interação deste educando com o ambiente hospitalar e com os profissionais da saúde que o compõe, além de auxiliá-lo a compreender essa nova situação imposta pela doença e de contribuir para a recuperação de sua saúde.

Para que o professor possa atuar nessas classes ou no atendimento pedagógico domiciliar, deve estar preparado para lidar com a particularidade de cada criança ou adolescente enfermo e, ele deve criar estratégias adequadas às necessidades e possibilidades para seus alunos, como uma forma de oferecer condições de ensino-aprendizagem de qualidade, permitindo assim, que esta se concretize de maneira significativa, o perfil do pedagogo hospitalar deve ser diferenciado, apresentando algumas particularidades especiais.

Sendo assim, aprendemos que as atitudes refletem no futuro, que o saber fazer se constrói a cada dia, que a prática educativa acontece não somente dentro de uma sala de aula entre quatro paredes, mas que o ato de educar acontece em qualquer meio, desde que haja troca de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. A. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. 33ª Edição. SP: Brasiliense, 1995

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Brasília, DF, 1995.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.02/2001. MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

CASTRO, A. T. K. A; SALVA, S. **Estágio como Espaço de Aprendizagem Profissional da Docência no Curso de Pedagogia**. IX Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, 2012.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Pátio Revista Pedagógica, Editora Artmed, RS, Ano III, n. 10, ago/out 1999.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2008. pp. 23-29.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte – MG, Grupo Ânima Educação, 48p, 2014.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia.** São Paulo: EDUSP, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1997.
- MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário.** Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011.
- OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V.L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades.** 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-20, 2019.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções** Revista Poiesis, V. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ROSSI, D. F. **A importância do estágio supervisionado.** São Paulo: ETEC de Tiquatira, 2011.
- RODRIGUES, M. A. **Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 55, p. 1089-1067. 2013.
- SILVA, H. I.; GASPAR, M. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.
- VASCONCELOS, S. M. F. **Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2002a, São Paulo. Anais... São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie e Centro Universitário UniFMU, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.



Capítulo 3
CONTRIBUIÇÕES DAS CARTAS PEDAGÓGICAS PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Rodrigo da Luz

Uilian dos Santos Santana

Eliane dos Santos Almeida

Kamilla Nunes Fonseca-Reis



CONTRIBUIÇÕES DAS CARTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Rodrigo da Luz⁶

Uilian dos Santos Santana⁷

Eliane dos Santos Almeida⁸

Kamilla Nunes Fonseca-Reis⁹

1. INTRODUÇÃO

Frequentemente os(as) discentes de estágio mostram-se preocupados(as) com a escola em que atuam e expressam suas experiências de maneira diversa. Para alguns(umas) o avanço da violência e da visão neoliberal competitiva em sala de aula tem tornado as escolas ambientes inóspitos, que inibem a criatividade necessária ao fomento do pensamento crítico. Nesses casos é comum ouvir os(as) estudantes dizerem que “na prática a teoria é outra”, ao passo em que reforçam o discurso de que a universidade

6 Professor Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: rlsilva@uesc.br

7 Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: uilian.santana@ufrb.edu.br

8 Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia. Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília. E-mail: eliane.almeida@ufsb.edu.br

9 Coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia lotada no Colégio Estadual Pedro de Miranda. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. E-mail: kamillanunesf@gmail.com

parece estar tão distante da realidade escolar de maneira que tem aumentado a lacuna existente entre o conhecimento e a realidade (Pimenta; Lima, 2017).

Outros(as) já percebem a questão dos conflitos e problemas presentes na universidade e na escola como possibilidade de ir além, na perspectiva de se desafiarem a construir novas práticas capazes de oferecer alternativas ao paradigma vigente. Nesses casos, a oportunidade de denúncia dos problemas que assolam as instituições educativas vem acompanhada da esperança, que anuncia possibilidades de melhorias. Assim, os limites encontrados não representam o fim em que todas as coisas terminam, mas o ponto de partida em que todas as coisas começam (Freire, 2005).

Em qualquer um dos casos citados acima, o estágio nas licenciaturas deve propiciar a reflexão crítica sobre o que é ser professor(a) e sobre quais seriam seus papéis na realidade escolar e social. Visando essa perspectiva, o planejamento didático-pedagógico e a atuação em sala de aula podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas instituições educativas, bem como a atuação sociopolítica dos(as) licenciandos(as) em questões presentes em seus contextos de vida.

Por meio do estágio, o(a) professor(a) em formação pode realizar uma avaliação contínua do processo educativo escolar com sensíveis contribuições para a sua identidade docente, construindo subsídios para repensar a formação dos(as) estudantes da educação básica e também do próprio ensino superior.

Para tanto, é preciso superar a concepção que reduz o estágio à prática em sala de aula, para a qual bastaria a adoção pelo(a) professor(a) de instrumentos, técnicas, estratégias e metodologias objetivas capazes de garantir bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao controle e eficácia do processo pedagógico. O estágio curricular não pode se reduzir à atividade prática instrumental, nem à transposição de formas de fazer consagradas pela tradição que controlam e assimilam maneiras de ser e existir, desconsiderando os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que vivem os estudantes (Costa; Martins; Lima, 2021).

Algo que pode ajudar a superar concepções ingênuas e/ou equivocadas acerca do estágio curricular é a compreensão acerca de que o estágio é um campo de conhecimento, um processo teórico-metodológico que integra teoria e prática. Estágio é atividade de pesquisa, é atitude investigativa e espaço de aprendizagem da profissão docente. O estágio é teoria que instrumentaliza a prática docente de maneira que deve garantir a indissociabilidade entre essas duas dimensões, operando o enfrentamento da

racionalidade técnica no âmbito da formação de professores(as) no Brasil (Pimenta; Lima, 2017).

Na perspectiva de articular teoria e prática no estágio, este texto resulta de uma experiência formativa com cartas pedagógicas vivenciada com estudantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié/BA, que buscou compreender o estágio como *práxis*, a qual permite conhecer e se aproximar da realidade de maneira crítica e reflexiva, colaborando para que os(as) licenciandos(as) reflitam sobre sua própria prática e produzam conhecimentos que contribuam para a transformação crítica da escola.

Para Teixeira (2003), o referido curso, historicamente, enfrenta desafios ligados à necessidade de aproximação entre a área de conteúdos específicos e pedagógicos da Biologia, a articulação entre teoria e prática e a necessidade de ampliar a vivência com pesquisa educacional desde os primeiros semestres do curso.

Aliado a esses desafios, ressaltamos que a resolução que regulamenta o estágio supervisionado na referida instituição (CONSEPE, 98/2004¹⁰), embora represente avanços no que concerne às resoluções anteriores, apresenta defasagens histórico-temporais que não acompanham a pesquisa com e sobre estágio desenvolvida na área educacional ao longo dos últimos 20 anos. O referido documento, que já é objeto de análise e reformulação por comissão de docentes instituída na universidade¹¹, termina criando separações entre ensino, pesquisa e extensão, desconsiderando que o estágio, realizado tanto em espaços formais ou não formais de educação, pode e deve ser realizado como investigação não apenas das instituições e práticas escolares, mas também das comunidades que as constituem e envolvem.

Para além desse marco institucional, no contexto da Educação em Ciências, defendemos a perspectiva de que ensinar ciências envolve não apenas transmitir conhecimentos científicos para os(as) estudantes para que possam seguir carreiras científicas, mas criar possibilidades para que eles participem das instâncias decisórias e da vida em comunidade, utilizando-se dos mais variados conhecimentos, dentre eles os

10 Disponível em: <<http://www2.uesb.br/consepe/arquivos/Anexo%20da%2098.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

11 Comissão de Reformulação da Política Institucional dos Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 02 de junho de 2023 (ANO CVII – N° 23675).

científicos, e sendo capazes de emitir juízos de valor na tomada de decisões fundamentadas e socialmente referenciadas (Santos; Schnetzler, 2010).

O estágio em ciências, como um dos contextos fundamentais de aprendizagem da profissão docente, deve favorecer a compreensão de que a ciência é um meio e não um fim para o qual deve reduzir-se a atividade docente. Isso favorece a superação de uma forma de compreender e fazer ciência que desde o início do séc. XVI se proclamou adepta da neutralidade científica, afastando o pesquisador do objeto, apagando outras racionalidades e proclamando a necessidade de quantificação, medição e controle da realidade a partir, sobretudo, da lente matemática (Santos, 1988).

Ao contrário dessa concepção, o estágio em ciências como atitude investigativa da realidade exige envolvimento, compromisso e intencionalidade, de maneira a valorizar as subjetividades dos(as) professores(as) em formação no sentido de considerar a maneira como se afetam e se deixam afetar na relação que estabelecem com as escolas e seus contextos, com os(as) estudantes, professores(as), pais/mães e demais funcionários(as) que constituem a comunidade escolar.

Para tanto, neste capítulo, acreditamos que o trabalho com cartas pedagógicas, que permitam aos(às) licenciandos(as) um genuíno diálogo em torno das questões que atravessam o processo de estágio que estão vivenciando, pode se configurar como uma importante estratégia didático-pedagógica que seja capaz de romper com a racionalidade técnica ao superar dicotomias entre objetividade e subjetividade, razão e emoção, teoria e prática, corpo e mente no âmbito da formação de professores(as) de ciências.

Dialogar por meio de cartas pedagógicas tornou-se uma das formas mais comuns pela qual Paulo Freire, patrono da educação no Brasil, pronunciava a sua palavra-mundo enquanto testemunho autêntico diante da vida (Freire, 2000). O trabalho com cartas, na perspectiva do autor, implica um diálogo que articula rigorosidade e amorosidade na medida em que envolve a ordenação da reflexão e do pensamento, mas também sentimentos, vínculos e compromissos próprios da interlocução com o(a) outro(a), afinal só escrevemos cartas para quem, de alguma maneira, nos afeta emotivamente (Vieira, 2018).

Para Freitas (2021) a expressão “cartas pedagógicas”, assim como várias categorias estruturantes do pensamento de Paulo Freire, carece de reinvenção, tendo em vista que é um conceito que permaneceu em aberto e sequioso de investigações, havendo também a necessidade de mais estudos que se situem no processo de mediação

pedagógica que envolve o trabalho com as cartas, seus processos de produção e endereçamento nos cursos de licenciatura.

De acordo com Costa, Martins e Lima (2021), as cartas pedagógicas são importantes elementos de registro do conhecimento e se constituem em estratégias de mediação da formação crítica e reflexiva de professores(as) durante o estágio supervisionado, fomentando aprendizagens ligadas à profissão e identidade docente, organização do pensamento, a aproximação da realidade e o reconhecimento da inseparabilidade entre teoria e prática. Todavia, para os(as) autores(as), ainda se faz necessário a desconstrução de velhas posturas que cristalizam e enrijecem o trabalho dos professores, tendo as cartas pedagógicas como uma das estratégias teórico-metodológicas possíveis.

Dessa forma, buscamos neste trabalho analisar o potencial da construção de cartas pedagógicas para a formação crítica de professores(as) de ciências no âmbito do estágio curricular supervisionado. Para tanto, o texto se organiza da seguinte forma: inicialmente discutiremos sobre a importância do estágio na formação de professores e os principais fundamentos e pressupostos que envolvem o trabalho com cartas pedagógicas. Na sequência trataremos sobre os aportes metodológicos da pesquisa, explicitando nossas opções e intencionalidades ao construirmos a pesquisa. Em seguida, são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos quando da investigação de uma experiência formativa envolvendo a construção de cartas pedagógicas no âmbito do estágio supervisionado em ciências que ocorreu no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié/BA.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: “RESPONSABILIDADE ENORME EM NOSSAS MÃOS”

No âmbito das discussões e práticas que envolvem a formação inicial docente, tem sido amplamente afirmado que o período do estágio supervisionado possui notória importância, no sentido de fazer com que os(as) licenciandos(as) tenham um contato prévio com o ambiente escolar, compreendendo suas idiossincrasias. Neste processo, também é preciso que haja formação adequada, de modo que os(as) licenciandos(as) possam não somente realizar as práticas de ensino, como refletir sobre essas práticas à luz das teorias e estudos já realizados. Com esses aspectos, podemos afirmar que este

momento formativo fortalece o contato direto do(a) licenciando(a) com a sala de aula, possibilitando ainda um maior estreitamento entre a universidade e a escola (Pimenta; Lima, 2017).

Para Aroeira (2018, p. 25), o estágio supervisionado “[...] é campo de conhecimento, situa a reflexão sobre a prática, alia conhecimento teórico e a possibilidade de construir e reconstruir ações didático-pedagógicas para planejar o ensino (situações de ensino), assim como avalia e orienta processos de formação docente”. Pimenta e Lima (2017) o compreendem como uma atividade que instrumentaliza a *práxis* docente, visto que estabelece o conhecimento da realidade de modo crítico e o estabelecimento de formas políticas de transformação, ou seja, uma maneira de observar um contexto, pensar sobre ele e buscar meios de modificá-lo. Costa, Martins e Lima (2021) complementam afirmando que o estágio envolve momentos privilegiados que propiciam revisar experiências, tradições, visões e valores acerca da profissão, bem como a (auto)avaliação e o reconhecimento sobre o que limita e/ou possibilita nas trajetórias formativas tanto dos(as) estagiários(as) quanto dos(as) professores(as) que os acompanham.

Tendo em vista essas concepções, podemos compreender o estágio como um instrumento de aprofundamento do processo formativo inicial docente, de modo que os(as) licenciandos(as) analisem com maior nitidez as atividades desenvolvidas por um professor, assim como as limitações e potencialidades no contexto de sala de aula, considerando o tempo e espaço concreto que vivencia a comunidade escolar.

Na perspectiva da legislação educacional, ao longo das décadas mais recentes, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9.394/96) (Brasil, 1996) até o parecer nº 28/2001 (Brasil, 2002), houve significativas modificações na carga horária de estágio, passando de 300 para 400 horas, reforçando a importância desse momento para o(a) futuro docente, inclusive nas normas legais (Rodrigues, 2013; Amaral et al., 2012). De fato, se quisermos que haja bons professores(as) atuando na Educação Básica, é imprescindível a promoção de uma formação de qualidade, para que o período do estágio seja profícuo e relevante na compreensão das características que perpassam as escolas e o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com as reflexões advindas das teorias apresentadas no decorrer da licenciatura, sobretudo no próprio componente curricular “Estágio Supervisionado”.

Contudo, conforme alertam Pimenta e Lima (2017), os cursos de formação de professores(as) devem se atentar para não deixar de fundamentar a atuação profissional

na perspectiva teórica, nem de tomar a prática como referência para esta fundamentação, para que não careçam de teoria e prática. Leite (2018) salienta que teoria e prática são indissociáveis na atividade docente, pois os referenciais teóricos são importantes para que o(a) professor(a), na reflexão sobre seu trabalho e condições históricas e sociais de sua atuação, possa compreender e aperfeiçoar sua atividade educativa.

Na profissão docente, somente atuar não é suficiente, mas também é preciso observar, analisar, planejar, refletir e agir para que a formação dos estudantes não seja fixada apenas no aprendizado de conceitos, como também na articulação desses conceitos para pensar sobre a realidade, principalmente no ensino de Ciências.

De acordo com trabalhos desenvolvidos sobre o estágio na formação de professores(as) de Ciências, sobretudo Biologia, essa atividade é singular para a formação de bons(boas) profissionais e mostra aspectos interessantes, que merecem ser destacados. A pesquisa de Amaral et al. (2012), por exemplo, aponta que o estágio, muitas vezes, é um período de decisão para o(a) licenciando(a) se realmente pretende prosseguir no curso para atuar como docente ou não, sobretudo por mostrar os desafios da sala de aula. Oliveira e Tavares (2022) destacam a perspectiva do trabalho colaborativo presente nesse processo, que contribui em aspectos cotidianos do trabalho docente, como ter empatia, superar a timidez e ouvir diferentes pontos de vista sobre determinado tema ou atuação.

O estado da arte realizado por Assai, Broietti e Arruda (2018) destaca as licenciaturas em Ciências Biológicas com a maior quantidade de trabalhos, mas salienta a necessidade de continuar pesquisando sobre esta temática. A pesquisa desenvolvida por Lima e Santos (2023) enfatiza sobre a parceria entre escola e universidade, sendo este um processo formativo tanto para a formação inicial dos(as) licenciandos(as) quanto para a formação continuada do(a) professor(a) regente.

Portanto, pode-se concluir que o estágio para a formação de professores(as) de Ciências e Biologia traz significativas contribuições, em diversos aspectos, que favorecem a robustez, resiliência e criatividade do futuro profissional em seus locais de trabalho, visando, além da apresentação de conteúdos, uma formação crítica dos(as) educandos(as).

Nessa perspectiva, concordamos com Leite (2018) ao enfatizar que as licenciaturas devem assegurar a vinculação dos(as) profissionais em formação com atividades, pesquisas e um estágio efetivo no interior das escolas, que possibilita confrontar os

ensinamentos teóricos com a realidade que for encontrada. Os estágios supervisionados, portanto, constituem um período de aproximar com mais afinco a formação docente com seu principal local de atuação: a escola. É a oportunidade de aproximação institucional entre ela e a universidade, os professores regentes com os(as) licenciandos(as) e os professores(as) formadores(as).

Por ser esse encontro de educandos(as) em diferentes perspectivas, também necessita de abordagens e estratégias que contribuam para que o estágio seja transformador na atuação de ambos(as) os(as) profissionais e que permitam a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Nesse sentido, compreendemos que o estágio deve incluir alguma ferramenta ou estratégia que possibilite o registro dos aspectos formativos vivenciados durante o processo e aqui destacamos a construção de cartas pedagógicas, instrumento este que será melhor abordado no tópico a seguir.

3. CARTAS PEDAGÓGICAS: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, um dos educadores mais influentes do século XX, deixou um legado educacional notável que transcende fronteiras e gerações. Sua abordagem revolucionária à pedagogia, baseada na educação libertadora, continua a inspirar educadores em todo o mundo. No cerne de suas contribuições, Paulo Freire não esteve limitado a um conhecimento teórico, mas desvelou por meio de sua prática caminhos possíveis à promoção de uma educação crítica, política e transformadora.

Seguindo essa abordagem, é importante destacar que Paulo Freire sempre questionou a lógica hegemônica da nossa sociedade, questionou a educação tradicional em que o aprendizado era transferido do(a) professor(a) para o(a) aluno(a), denominando esse modelo como educação bancária e nos apresentou a importância do diálogo, da conscientização e da transformação por meio da educação, para Freire (2021, p. 34) “[...] o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém”. Em consonância com essa visão educacional encontramos um tesouro de sabedoria expresso em suas "cartas pedagógicas" que não são meramente correspondências escritas, mas veículos de diálogo e transformação na educação, carregadas de significados, autonomia e reflexão.

Segundo Freitas (2021), costumeiramente Freire escrevia seus livros em forma de cartas. No entanto, esse conceito de “cartas pedagógicas” aparece com maior clareza na obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (Freire, 2000), último projeto em que Freire trabalhou e que, por conta de sua morte, ficou incompleto.

A compreensão das cartas pedagógicas como um conceito ou uma ferramenta teórico-metodológica ainda é incipiente. Contudo, alguns(umas) autores(as) tais como: Coelho (2011), Camini (2012), Vieira (2018) e Freitas (2021) discutem e/ou apresentam algumas reflexões e explicações que robustecem esse conceito. No Dicionário Paulo Freire encontramos a seguinte definição:

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. [...] É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (Vieira, 2018, p. 75-76).

Nos apoiamos na compreensão de Vieira (2018), de que a carta é um instrumento dialógico por escrito, o registro do pensamento que potencializa o vínculo entre aquele que escreve e aquele que lê tais escritos. Além disso, por se tratar de um instrumento pedagógico de caráter humanizador, traz em seu contexto aprofundamentos e reflexões críticas que possibilitam a transformação do pensamento que resulta em ações concretas, tornando-se assim um potente instrumento metodológico para o processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1993) utilizou-se das cartas pedagógicas para expressar seu posicionamento educacional e para impulsionar outros(as) educadores(as) a desvelar o seu papel e a refletir sobre sua prática pedagógica. Por meio de uma escrita leve e acessível a diferentes públicos, Freire (2000) encontrou nas cartas pedagógicas a possibilidade de discutir problemáticas e apontar possíveis soluções de maneira amorosa.

As cartas pedagógicas tratam-se de uma ferramenta teórico-metodológica que possibilita a emancipação e conscientização dos sujeitos, mas não apenas isso: as cartas

pedagógicas carregam afeto, amorosidade, compromisso ético e intencionalidade reflexiva.

Reconhecemos a riqueza existente na utilização das cartas pedagógicas como uma ferramenta teórico-metodológica, ainda que esse instrumento seja pouco utilizado no contexto educacional (Freitas, 2021). Em um mundo onde a educação é, muitas vezes, uma experiência unidirecional e bancária, é importante nos apoiarmos em ferramentas que dialoguem com a educação que acreditamos, uma educação humanizadora que requer práticas e instrumentos que viabilizem seus objetivos.

Ao tratar sobre instrumentos coerentes com a perspectiva educacional que acreditamos, compreendemos a necessidade de uma prática pedagógica no Ensino Superior menos cristalizada em metodologias tradicionais. Vislumbramos, assim, as possibilidades de se trabalhar com cartas pedagógicas no processo de formação inicial de professores(as), mais especificamente nos estágios supervisionados.

As discussões que permeiam o campo dos estágios supervisionados, versam sobre a importância desse componente no processo de formação da identidade docente, não só por se tratar de um momento em que o(a) professor(a) em formação é inserido em seu campo de atuação, mas por carregar a dimensão subjetiva de construção da teoria em meio à prática (Pimenta, 2005).

Partindo desse pressuposto, a utilização de cartas pedagógicas como uma ferramenta de registro e reflexão sobre o estágio possibilita a inserção da palavra escrita dos(as) professores(as) em formação, palavras estas de autoria própria e endereçadas a seus pares. Nessa dinâmica de autoria e escrita dialógica, o(a) professor(a) em formação tem a possibilidade de vivenciar a *práxis*, refletir sobre sua prática e vislumbrar transformações possíveis, além disso é possível expor suas inquietações e sentimentos vivenciados durante o estágio.

Nesse sentido, nos fundamentamos em Freire (2000) e reconhecemos a potencialidade deste instrumento para ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e para reinvenção e reflexão da prática pedagógica durante o estágio supervisionado. Assim, apresentamos o percurso metodológico de um trabalho desenvolvido a partir das cartas pedagógicas no âmbito do estágio supervisionado em ciências que ocorreu no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié/BA.

4. METODOLOGIA

Neste trabalho refletimos sobre uma experiência formativa envolvendo a construção de cartas pedagógicas no âmbito do estágio supervisionado em ciências, envolvendo cinco estudantes do sétimo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié/BA, no primeiro período letivo do ano de 2023. A escolha dos sujeitos justifica-se pelo fato de que o primeiro autor do capítulo atuou como docente do componente de Metodologia e Prática de Ciências Naturais, ofertado no referido semestre, e que visa a coleta e análise de informações do trabalho de conclusão de curso desses(as) estudantes no contexto do estágio supervisionado nos anos finais do ensino fundamental em escolas da rede pública de ensino. Ressaltamos que todos os(as) participantes da pesquisa cursaram o referido componente. Para manter o anonimato dos(as) participantes estes foram identificados como L1, L2, Ln..., e assim sucessivamente, em que o código L significa Licenciando(a).

Ao longo do componente que versou sobre estágio e pesquisa, foram construídas quatro cartas pedagógicas que deveriam ser socializadas durante o desenvolvimento do componente e entregues ao final deste para fins de avaliação final, em substituição ao habitual relatório de estágio, numa perspectiva que valoriza a produção autoral dos(as) licenciandos(as) que se colocam como sujeitos das relações pedagógicas. Como o estágio poderia ser desenvolvido em dupla, dois(duas) licenciandos(as) produziram a carta juntos(as), enquanto os(as) demais o fizeram de forma individual, mas contando sempre com as reflexões pedagógicas de todos(as) os(as) participantes, com roteiro de pesquisa previamente acordado com a turma.

O roteiro de pesquisa no estágio serviu para que os(as) licenciandos(as) não perdessem de vista elementos fundamentais do processo político-pedagógico como as questões ligadas à estrutura da escola e ao contexto escolar, planejamento docente, desafios encontrados no estágio, estratégias didático-pedagógicas necessárias àquele contexto, relação professor(a)-aluno(a), relação do(a) estagiário(a) com a comunidade escolar, saberes ligados à profissão docente, dentre outras.

O roteiro orienta que as cartas pedagógicas sejam endereçadas para licenciandos(as) do primeiro semestre do curso, como forma de potencializar o contato

com reflexões que envolvem a realidade escolar. Esse endereçamento se justifica tendo em vista a problemática vivenciada em muitas licenciaturas e também presente no Projeto Político Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB vigente até o presente momento¹², em que os componentes da parte específica do curso, acabam se distanciando das questões pedagógicas.

Este capítulo não versará sobre o diálogo estabelecido entre seus(suas) interlocutores(as), uma vez que essa experiência ainda está em processo. Todavia, analisará as cartas pedagógicas produzidas pelos(as) licenciandos(as) buscando captar suas contribuições para a formação docente, fazendo uma leitura integral dos textos e focando especificamente nas partes das cartas que tecem possíveis respostas às seguintes perguntas: Quais foram os principais problemas que vocês identificaram neste estágio? Quais foram as estratégias que vocês buscaram para resolvê-los? Que recomendações vocês dariam para este(a) estudante do primeiro semestre? Quais as aprendizagens sobre a profissão docente vocês adquiriram durante o estágio? Vocês se consideram aptos/aptas a assumir uma sala de aula como docentes?

As cartas pedagógicas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016) apresenta quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo recursivo: 1) *unitarização*, em que ocorre a desconstrução do corpus, fragmentando-o em unidades de análise; 2) *categorização*, em que essas unidades de significado são relacionadas e agrupadas por suas semelhanças; 3) *comunicação*, em que as categorias produzidas em processo de indução ou dedução possibilitam uma nova compreensão que envolveu a análise dos textos investigados e; 4) *auto-organização*, em que ocorre um processo de reconstrução de textos e significados, envolvendo a emergência do novo e das possibilidades criadoras a serem comunicadas e validadas.

As novas compreensões oriundas da ATD sobre os registros que conseguiam trazer, de maneira mais evidente, a análise da experiência docente como foco da formação no estágio, foram organizadas a partir de algumas categorias fundamentais, definidas *a priori*: a) Desafios enfrentados e estratégias de superação; b) Se sente preparado para

12 Existe uma proposta de implementação, a partir do ano de 2024, de uma nova matriz curricular no referido curso que promete avanços com relação a superação da dicotomia existente entre conhecimentos pedagógicos, de formação geral e específicos que envolvem a formação de professores de ciências nesse nível.

atuar como professor(a)? e; c) Recomendações finais ao estudante do primeiro semestre, as quais discutiremos na sequência.

5. CARTAS PEDAGÓGICAS: O QUE NARRAM OS(AS) PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO?

Neste tópico, refletimos sobre alguns excertos presentes nas cartas pedagógicas que foram produzidas pelos(as) licenciandos(as) com a intenção de serem endereçadas para estudantes do primeiro semestre do curso. Os resultados foram organizados a partir de três categorias: a) Desafios enfrentados e estratégias de superação; b) Se sente preparado para atuar como professor(a)? e; c) Recomendações finais ao estudante do primeiro semestre, que serão discutidas a seguir.

a) Desafios enfrentados e estratégias de superação

Aqui destacamos os principais desafios e as estratégias de superação relatadas nas cartas pedagógicas, escritas pelos(as) licenciandos(as) em Ciências Biológicas, durante sua atuação no estágio supervisionado. Em linhas gerais, os principais desafios mencionados estão relacionados à falta de infraestrutura das escolas, desinteresse dos(as) estudantes e despreparo profissional para lidar com os(as) estudantes com deficiência. Em relação às estratégias que foram pensadas e/ou desenvolvidas para superar as dificuldades encontradas durante o estágio, os(as) estagiários(as) apontaram o estreitamento da relação professor(a)-aluno(a) e a busca por aulas contextualizadas e dialogadas.

A título de exemplificação, destacamos o registro de L4 quando escreve em sua carta: “A parte mais complicada é fazer com que eles se interessem pelo assunto, pelo fato de serem alunos da EJA, o melhor jeito de prender a atenção é abordando o assunto relacionado com o dia a dia deles para criar uma conexão, e mesmo assim é desafiador mas não impossível”.

Em relação à falta de interesses dos(as) estudantes, que foi relatada por L4, é importante ressaltar que esse não é um problema enfrentado apenas nas turmas da Educação de Pessoas, Jovens, Adultos e Idosos (EPJAI), mas se trata de algo que tem sido amplamente discutido em toda a Educação Básica. Outros(as) estagiários(as) também

relataram que ficaram abalados(as) emocionalmente e até se culpabilizaram pelo fato de não conseguirem despertar a atenção e interesse dos(as) estudantes das turmas regulares como gostariam, contudo ao longo do estágio foram percebendo a existência de outros fatores ligados à motivação dos(as) alunos(as) que iam para além da atuação do(a) professor(a). Nessa linha o(a) licenciando(a) 1 relata que “[...] tudo dependerá das possibilidades da escola, dos alunos, dos recursos ofertados, dentre outras coisas. Vão existir momentos que por mais que você faça o seu melhor, não será o suficiente para reter a atenção de todos os alunos” (L1).

Nesse sentido, Nascimento e Ustra (2019) também analisaram as principais dificuldades pedagógicas encontradas por licenciandos(as) de Ciências Biológicas, de uma universidade federal de Minas Gerais, durante as disciplinas de estágio supervisionado e concluíram que os(as) licenciandos(as) precisam entrar em contato com as escolas munidos da necessária fundamentação teórica para investigar e enfrentar as dificuldades encontradas. Para Freire (1996), “Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p. 52).

Outro desafio sinalizado pelos(as) licenciandos(as) é o despreparo profissional para lidar com os(as) estudantes com deficiência, o que pode representar uma lacuna formativa do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESB. Isso pôde ser percebido quando L1 comenta “[...] outra dificuldade que tivemos foi na aplicação do nosso conteúdo para os alunos deficientes, não tivemos nenhuma orientação da escola a respeito e ficamos perdidos em como incluí-los”.

A despeito dos desafios encontrados, L2 e L3 compreendem que a falta de infraestrutura das escolas pode limitar as aulas ao modelo tradicional e desestimular os(as) professores(as) a propor aulas inovadoras, conforme excerto a seguir:

Não havia laboratório de ciências, tinha até uma sala com a plaquinha “Laboratório de Ciências” na porta, mas era só um lugar pra guardar pilhas de livros didáticos. Ah! E por falar neles, os livros didáticos são uma ótima ferramenta, mas lá não havia livro suficiente pros meninos levarem pra casa, para cada um ter o seu, sabe? Quando a gente precisava usar, era só pegar no “Lab de Ciências” e utilizar como consulta, depois devolvia. A ausência desses aparatos limita as aulas ao modelo convencional de quadro branco e pincel, o que com o tempo pode ir desestimulando o professor a propor aulas diferenciadas (L2 e L3).

Os licenciandos ainda registram em sua carta que, mesmo com essas limitações, buscaram meios para fugir do convencional. Eles descobriram que a escola possuía tablets e então montaram uma aula prática; perceberam que os(as) alunos(as) gostavam das aulas com slides e então solicitaram seminários à turma; propuseram também jogos didáticos e criação de cartazes, visando propiciar um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e crítico, indo de encontro aos problemas identificados.

A forma de superação para o problema do desinteresse dos(as) alunos(as) encontrada por L1 foi desenvolver aulas baseadas no cotidiano dos(as) estudantes, o que no entender de Freire (2005) potencializa a participação dos(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem, por despertar a curiosidade epistemológica, isto é, o querer conhecer.

A dimensão do local (vila, bairro, cidade), selecionada num processo coletivo, é fundamental no campo da curiosidade epistemológica. Ou seja, o querer conhecer, a dimensão do desafio gerado, considerando que o mundo do educando e da comunidade escolar são objetos de estudo, de compreensão, de busca de superação, elementos fundamentais para o engajamento, potencializando a aprendizagem e a constituição de uma cultura de participação (Auler, Dalmolin, Fenalti; 2009, p. 75).

Percebe-se nos registros presentes nas cartas pedagógicas aqui analisadas o potencial de denúncia e anúncio da realidade tão necessários à ressignificação da escola e à formação crítica de professores(as). Freitas (2021) assegura que as cartas pedagógicas funcionam como uma importante estratégia teórico-metodológica de formação docente alinhada aos pressupostos freireanos, uma vez que comportam uma perspectiva de educação libertadora que permite aos sujeitos se colocarem como autores(as) de seus próprios textos, rememorar suas trajetórias, avaliar seus percursos formativos de maneira a questionar as produções textuais de natureza bancária que conservam o tradicionalismo nos contextos educativos.

b) Se sente preparado(a) para atuar como professor(a)?

Houve um momento da carta pedagógica que os(as) licenciandos(as) informaram em que medida se sentiam preparados(as) para atuar como professores(as). Alguns registros que respondem essa provocação, foram alocados a seguir, uma vez que constituem textos que testemunham relações e práticas sociais e sinalizam para a constituição do fazer docente. Nessa linha, um licenciando(a) assim se posiciona:

Não sei se estou totalmente pronta para assumir uma sala de aula, acho impossível sair totalmente preparada em tão pouco tempo, pois, a nossa construção e formação docente é ao longo do tempo, mas o estágio nos oferece um norte, e ao longo dos anos vamos preenchendo as lacunas que nos faltam (L4).

Conforme destacado no excerto, apesar de possuir dúvidas sobre a assunção de uma sala de aula e de reconhecer suas lacunas formativas, L4 reconhece que a formação docente é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que certamente seguirá aprendendo aspectos ligados à sua atuação como professora. Essa compreensão coaduna com o entendimento de Freire (2005) que compreende o ser humano como inacabado e em permanente reconstrução na relação que estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O autor aposta no diálogo sobre a realidade como forma de superar a incompletude humana na busca constante pela humanização, defendendo o papel da educação para a mudança crítica das relações sociais.

Nessa perspectiva, podemos também entender o(a) professor(a) como um(a) profissional que se faz a cada dia no exercício de sua profissão; um ser inacabado que está sempre construindo a sua identidade nas relações concretas com as condições do tempo e do espaço que vivencia (Farias et al., 2011). O registro de outro(a) licenciando(a) também fortifica essa compreensão de formação docente aqui explicitada:

Quando eu disse no início que me saí melhor do que imaginava, eu não estava brincando. Eu pintava o estágio de regência como um bicho de sete cabeças, mas eu tive a certeza que tudo isso era só impressão com o passar das semanas que as aulas iam acontecendo e eu adquiria cada vez mais experiência sobre o que eu estava fazendo e aprendia a lidar com as diversas ocorrências que apareciam diariamente.[...] Dito isso, posso dizer que a experiência do estágio de regência fez eu perceber que sim, eu sou capaz de exercer a minha futura profissão e que todos os medos que eu tinha sobre estar à frente de uma sala de aula não passavam de coisas da minha cabeça (L5).

Percebe-se no excerto que o(a) licenciando(a) reconhece as contribuições do estágio para a sua formação enquanto professor(a) à medida que afirma se sentir muito mais confiante para exercer a profissão docente. Ele(a) enfatiza que superou seus medos quando começou a atuar na etapa de regência do estágio e teve que enfrentar as ocorrências e desafios ligados à docência, de maneira que foi percebendo a própria experiência que estava realizando.

Para Farias et al. (2011), além da história de vida e da formação, a prática pedagógica também se constitui como elemento constituinte da identidade profissional

dos(as) professores(as), uma vez que é no espaço escolar, dialogando com seus pares e exercendo sua profissão, que o(a) professor(a) terá condições para exercer com plenitude sua atividade político-pedagógica. Tal elemento se relaciona com os saberes da experiência que se originam e se transformam na prática, fruto de um trabalho que envolve relações humanas e que habilita os(as) professores(as) para a docência.

c) Recomendações ao estudante do primeiro semestre

Para finalizar a carta pedagógica, os(as) licenciandos(as)¹³ teceram algumas recomendações no sentido de encorajar um(a) aluno(a) do primeiro semestre a prosseguir na carreira docente. Essas recomendações estão relacionadas às próprias experiências que esses sujeitos vivenciaram durante o estágio curricular nas escolas, sejam elas consideradas positivas ou negativas, e que se sentiram à vontade para socializar com seus(suas) interlocutores(as).

Vale lembrar que, ao longo de nossas trajetórias, há coisas que queremos comunicar e outras que gostaríamos de esquecer e manter no silêncio eterno de nossas memórias (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Por isso pode-se dizer que a memória trabalha tanto com as lembranças quanto com o esquecimento e que quando narramos sobre a nossa vida tratamos também sobre a vida de outras pessoas cujas experiências foram intercambiadas às nossas (Benjamin, 1994). Nesse sentido, de início, destacamos o excerto da carta de L4:

Talvez haverá dias em que você estará animado e feliz com o estágio e orgulhoso de si mesmo, mas haverá dias que você irá se sentir decepcionado com a falta de interesse por parte dos alunos, muitas vezes faltam recursos, o cansaço, o desânimo muitas vezes por conta de situações já pontuadas aqui, e acredite não é um pensamento somente seu, mas faz parte do processo e isso passa. Então o meu conselho é: não desistir facilmente, e do mesmo modo que eles (os alunos) estão aprendendo você também estará, é uma troca. Curta bastante (L4).

Percebe-se, na fala do(a) licenciando(a), a tentativa de transmitir ao(a) interlocutor(a) uma imagem mais fiel do que vem a ser à docência, segundo a sua experiência. Ele(a) faz questão de destacar que o estágio envolve momentos de felicidade, mas também de dificuldades e desafios que o(a) professor(a) precisará enfrentar no dia a dia da sala de aula. Contudo, o(a) licenciando(a) consegue superar uma postura individualista da profissão docente ao inferir que outros(as) professores(as) também

13 Apenas L2 e L3 não sistematizaram recomendações para o aluno do primeiro semestre.

passam por situações semelhantes as quais seu(sua) interlocutor(a) provavelmente passará, situações que envolvem o cansaço e o desânimo em sala de aula, sugerindo que o(a) interlocutor(a) não desista e que aposte numa relação de aprendizagem com seus estudantes. Outro(a) licenciando(a) também teceu recomendações para um aluno(a) do primeiro semestre do curso, pontuando outros aspectos que envolvem a formação docente:

Então, meu(a) futuro licenciado(a), aproveite todas as oportunidades de conhecer a docência. Ao decorrer do curso, você terá diversas possibilidades de ter um contato prévio antes de ter acesso às disciplinas de educação. Dentre essas possibilidades você encontra o PIBID, a Residência Pedagógica, as monitorias ofertadas pelos docentes da universidade, enfim, não te faltará circunstâncias favoráveis que te possibilitem a obtenção desse conhecimento, isso será fundamental até mesmo para a sua decisão final a respeito de seguir ou não com a docência (L1).

Como vimos, a licencianda incentiva seu(sua) interlocutor(a) a fazer parte, desde os momentos iniciais de sua formação, de programas que envolvam a formação de professores(as) oferecidos pela universidade, como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para que possa se aproximar dos conhecimentos e práticas ligadas à docência e tenha condições de decidir se construirá uma carreira nessa área. Tais programas são de fundamental importância para a formação inicial dos(as) professores(as), todavia a quantidade de vagas disponibilizadas pelos editais não consegue atender a todos(as) os(as) licenciandos(as) do curso.

O registro da licencianda também remonta a própria forma como a matriz curricular do curso de formação se estrutura, no sentido de que prevê o trabalho com as disciplinas pedagógicas de maneira tardia no curso. Sua fala ainda parece transparecer o fato de que, em suas vivências acadêmicas, as disciplinas específicas e de formação geral previstas para ocorrerem na fase inicial da graduação, mostram-se bastante afastadas das discussões ligadas à docência e à análise da realidade escolar. Preocupação semelhante também é exposta por L5 ao afirmar:

Se cabe uma sugestão, eu acharia muito mais interessante que os alunos no início do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como você, pudessem experimentar a vivência do estágio mais cedo no curso. O fato que um aluno do curso só estagie nos semestres finais nos distancia de algo que, caso sigamos com essa profissão, faremos diariamente até o fim, que é estar em sala de aula (L5).

Estes excertos sugerem que há uma distância entre teoria e prática na formação de professores(as) no referido curso e que, mais do que isso, a concepção educativa que se faz revelar é a concepção que afasta o estágio das demais disciplinas presentes na matriz curricular, indo de encontro ao que afirma Pimenta e Lima (2017) ao defenderem que o estágio, enquanto reflexão sobre a realidade escolar, deve ocorrer desde o início do curso e perpassar por todas as disciplinas.

Durante a despedida da carta, L1 ainda sinaliza algo muito importante para seu leitor ou leitora: “Meu/minha querido(a) colega licenciando(a), fora isso nós tivemos diversos pontos positivos que agregaram a nossa carreira docente, garanto a você que se a licenciatura de fato for o seu foco e o que você almeja como profissão, esses contratemos vão fortalecer o seu fazer docente” (L1). Nesse excerto da carta, o(a) interlocutor(a) terá elementos para perceber que os desafios enfrentados e narrados ao longo da experiência de estágio, não foram tomados como um fim em si mesmos diante dos quais persistem uma postura fatalista e de acomodação, mas como alicerces capazes de fortalecer a profissão docente.

Tal postura dialoga com Freire (2005) quando afirma que os problemas não devem ser percebidos como o lugar em que terminam as possibilidades, mas como o lugar em que elas começam sendo necessárias a tomada de consciência crítica da realidade e o desenvolvimento de práticas com ela coerentes para a construção de outros mundos possíveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo discutimos sobre o potencial da construção de cartas pedagógicas para a formação crítica de professores(as) de ciências no âmbito do estágio curricular supervisionado. Percebemos que as cartas pedagógicas permitiram a reflexão sobre a formação docente no que tange a três aspectos principais: a análise dos desafios presentes na realidade escolar e as estratégias desenvolvidas para superá-los, o fortalecimento da identidade docente dos(as) estagiários(as) enquanto processo de construção permanente e a necessidade de encorajar o(a) interlocutor(a) a prosseguir na carreira docente.

Outra etapa da pesquisa pretende acompanhar o endereçamento das cartas aos(as) interlocutores(as) e as respostas destes(as) perante as experiências socializadas por meio das cartas num exercício dialógico entre autores(as) que escrevem suas próprias histórias quando se autorizam a comunicar experiências que podem contribuir com a formação docente de outros sujeitos. Tal perspectiva pode assim colaborar para a superação da cultura do silêncio e do isolamento docente que tem confinado experiências formativas às quatro paredes de uma sala de aula, criando espaços de escuta sensível e de exercício de vozes pronunciadoras do mundo e da vida em sua plenitude.

Essa pesquisa também trouxe importantes reflexões para a área de Educação em Ciências ao se constituir na socialização de experiências envolvendo cartas pedagógicas que, pelo conteúdo transformador de suas proposições, se inserem na contramão de perspectivas positivistas e absolutas que cristalizam os processos de ensinar e aprender ciências quando negam as subjetividades dos sujeitos implicados no processo pedagógico.

Com efeito, as cartas pedagógicas só são pedagógicas, no sentido crítico do termo, quando são embebidas por uma pedagogia transformadora que se assenta na indissociabilidade entre educação e política, compreendendo a necessidade da formação de professores(as) que atuem efetivamente nos contextos e tempos concretos que vivenciam; só são pedagógicas quando carregadas de intencionalidade e compromisso ético com a formação do(a) outro(a) com o qual nos implicamos e buscamos superar os desafios de viver em sociedades que há muito têm esquecido o profundo significado da amorosidade, cumplicidade e solidariedade como pilares de relações sociais humanizadoras.

Ademais, este trabalho pode contribuir para a revisão da Política Institucional dos Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura da UESB, proposta que está em curso com o objetivo de construir novas resoluções e diretrizes para o estágio supervisionado, que considerem o avanço da pesquisa na área, incluindo uma atualização sobre as concepções de estágio e as perspectivas didático-pedagógicas que podem potencializar a sua construção e desenvolvimento na relação estabelecida entre comunidade, escola e universidade.

7. REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Q.; CARNIATTO, I.; MIGUEL, K.; SILVA, J. P. B. Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Tandil (Argentina), v. 7, n. 2, p. 13-21, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v7n2/v7n2a02.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.

AROEIRA, K. P. A didática e os estágios em licenciaturas: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e estágio**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-30.

ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203517>.

AULER, D; DALMOLIN, A. M. T.; FENALTI, V. S. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, n.1, p.67-84. 2009.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%830. Acesso em: 15 ago. 2010.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros**. Brasília: Liber Livro, 2011.

COSTA, E, A. S.; MARTINS, E.; LIMA, M. S. L. Estágio supervisionado e cartas pedagógicas: o que dizem essas bem traçadas linhas? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, p. 44-63, jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21920/recei720217224463>.

FARIAS, I. M. S; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C. FRANÇA, M. S. L. M. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e a estar na profissão. In: **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 3ª ed., nova ortografia. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, A. L. S. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.35283.

LEITE, Y. U. F. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e estágio.** Curitiba: Appris, 2018. p. 77-102.

LIMA, T. P. P. de; SANTOS, T. A. da S. dos. A Voz e Vez dos Regentes: Desafios e Possibilidades do Estágio Curricular Obrigatório. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, [S. l.], e41359, p. 1-18, 2023. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2023u427444.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, P.; USTRA, S. R. V. Dificuldades pedagógicas no estágio supervisionado e a necessidade da formação para o olhar investigativo. **Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação.** v.15, n.1, p.1-19, 2019.

OLIVEIRA, R. N. dos S.; TAVARES, L. B. Contribuições dos estágios supervisionados e PIBID para formação de professores do curso de Ciências Biológicas. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 13, n. 2, p. 17-36, abr./jun. 2022. DOI: 10.22407/2176-1477/2022.v13i2.1854.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, out./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v18n55/v18n55a11.pdf>. Acesso em 21 set. 2023.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. 4 ed. revis. atual. Ijuí: Editora da Unijuí, 2010.

TEIXEIRA, P. M. M. Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 5-18, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050102>.

VIEIRA, A. H. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.



Capítulo 4
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA
LINCENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFERSA DE ANGICOS-RN
EM UM CURSO PROFISSIONALIZANTE DE ENFERMAGEM

Célia Camelo de Sousa
Gabriela Silva Marques da Rocha
José Maria Neto
Joyce Heloiza da Rocha Xavier



RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LINCENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFERSA DE ANGICOS-RN EM UM CURSO PROFISSIONALIZANTE DE ENFERMAGEM

Célia Camelo de Sousa¹⁴

Gabriela Silva Marques da Rocha¹⁵

José Maria Neto¹⁶

Joyce Heloiza da Rocha Xavier¹⁷

1 INTRODUÇÃO

No início do século XX foram criando escolas profissionalizantes, com a finalidade de formar operários por meio do ensino técnico em oficinas de trabalho mecânico e manual. Para Cunha (2005), o industrialismo foi importante para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), pois os políticos brasileiros consideravam importante o ensino profissional, que traria um desenvolvimento científico, econômico e político.

Em síntese, o público-alvo dessas escolas eram as classes populares, com o objetivo educacional de capacitar jovens pobres para a prática do trabalho manual e repetitivo, tentando evitar possíveis problemas sociais com base em preconceitos naturalizados, haja vista que a pobreza era assimilada à prática de crimes.

14 Professora doutora em Educação da Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), Angicos-RN, e orientadora de estágio da Educação Profissional do curso de Pedagogia. E-mail: celia.camelo@ufersa.edu.br

15 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Angicos-RN. E-mail: gabriela.rocha@alunos.ufersa.edu.br

16 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Angicos-RN. E-mail: jose.neto35730@alunos.ufersa.edu.br

17 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Angicos-RN. E-mail: joyce.xavier@alunos.ufersa.edu.br

Nesse contexto, o curso Técnico de Enfermagem teve início na instituição privada Pirâmide Colégio e Curso, localizada na Rua General João Varela, 516, Centro, no município de Ceará-Mirim (RN). Entretanto, esse curso tem um polo de atividades educacionais na cidade de Angicos (RN), em parceria com a Prefeitura Municipal de Angicos, e suas atividades são desenvolvidas em duas salas cedidas na Escola Municipal Professora Maria Odila – Ensino Fundamental, localizada na Rua 24 de Outubro, 278, Alto da Esperança, onde os estagiários do curso de Pedagogia desenvolveram seu estágio.

De acordo com a ementa do curso Técnico em Enfermagem, ele é dividido nos Módulos I, II e III. Cada módulo possui as Competências, Habilidades e as Bases Tecnológicas de cada componente curricular. No desenvolvimento dessa prática, acompanhamos a Turma I, que é formada por 42 estudantes matriculados, predominantemente do sexo feminino, tendo somente 1 aluno do sexo masculino. Durante o período do estágio, acompanhamos as práticas desenvolvidas no Módulo I, da disciplina Fundamentos da Enfermagem. Dessa forma, acompanhamos as aulas que abordavam as temáticas: Higienização, higiene e conforto; Material e esterilização e Sinais vitais.

Como metodologia de intervenção, foram aplicadas quatro oficinas com as seguintes temáticas: sinais vitais, através da plataforma *Kakoot*; saúde mental; respeito às diferenças e relações interpessoais. Esse estágio foi diferente por ser desenvolvido em um curso técnico, já que os demais eram realizados, geralmente, em escolas ou espaços não escolares.

O presente relato tem como objetivo apresentar a experiência de estágio supervisionado VI da Educação Profissional do curso de Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no município de Angicos-RN. De acordo com a Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008),

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

Diante disso, o estágio foi desenvolvido em várias modalidades de ensino. Ainda, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia destaca o estágio como uma: “atividade acadêmica obrigatória de treinamento e qualificação profissional, de

caráter integrador, que visa complementar o ensino teórico-prático, recebido no curso acadêmico” (UFERSA, 2016. O estágio foi realizado no curso profissionalizante técnico de Enfermagem, por três alunos do curso de Pedagogia. Esse estágio é o último, dentro do fluxograma do currículo do curso de Pedagogia, com duração de quatro meses e com carga horária de 60 horas, dividida em 12 horas de teoria, 18 horas de observação e 30 horas de intervenção.

A educação profissional passou por diversas etapas e processos, iniciando com o Decreto o nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), em que as 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) constituíram o primeiro sistema nacional de Escolas Profissionais Técnicas criado no país. Conforme o Art. 1 do referido decreto, a delegação da rede de ensino ficou designada da seguinte forma: “Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito” (Brasil, 1909, n.p.).

Para redigir este relato, foi escolhido o tipo de pesquisa exploratória, explicativa e bibliográfica, com abordagem qualitativa, para que pudéssemos expor de maneira clara e concisa as observações, intervenções e vivências no período de estágio supervisionado, pois é de suma importância que as experiências vividas desse período acadêmico sejam registradas e confrontadas para que as intervenções dialoguem com a prática e com os teóricos da área.

Podemos perceber, diante do que foi vivenciado no estágio supervisionado da Educação Profissional, que esse tipo de educação é uma modalidade criada para atender aos filhos do proletariado. Apesar de problemas existentes diante da criação das escolas profissionalizantes, elas permanecem desenvolvendo seu papel na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Durante as aulas teóricas, foi apresentado aos alunos do curso de Pedagogia um referencial teórico para ser trabalhado. No primeiro momento da disciplina Estágio supervisionado da Educação Profissional, foram discutidos vários textos, livros e resoluções, como a resolução de estágio da UFERSA (Normas do CONSEPE nº 2, de 17 de novembro de 2005), que destaca que no Art. 2º o estágio será classificado em duas modalidades:

a) Pesquisa: nesta modalidade será conduzido um trabalho científico cujos dados serão analisados e discutidos fornecendo conclusões. O objetivo é desenvolver o espírito criativo, científico e crítico do aluno de graduação, capacitando-o no estudo de problemas e proposição de soluções.

b) Extensão: nesta modalidade será desenvolvida uma atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para a sua absorção pelo mercado de trabalho. O objetivo é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional clássica, possibilitando-lhe o exercício de atitudes em situações vivenciadas e a aquisição de uma visão crítica de sua área de atuação profissional (Ufersa, 2005).

É notório, segundo a resolução do órgão consultivo da universidade, que o estágio faz parte da pesquisa, pois no momento em que os discentes estão dentro da escola ou em qualquer espaço voltado para o estágio, eles pesquisam, conhecem outros saberes e descobrem o que desejam, como também fazem parte da extensão, pois estão interagindo com a comunidade, sabendo o que está acontecendo no espaço de sua prática docente. Dessa forma, não temos como separar a extensão da pesquisa. Além disso, discutimos a ementa da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Profissional do curso de Pedagogia, que destaca os seguintes conteúdos para serem aplicados durante o semestre:

A educação profissional e a LDB¹⁸. Organização e desenvolvimento curricular. Formação humana integral. Instituições de educação profissional (técnico de nível médio, qualificação e especialização profissional). Redes nacionais de educação profissional (SENAI¹⁹ e SENAC²⁰) e a formação do trabalhador. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O PROEJA (Ufersa, 2016).

Nesse sentido, foram discutidos nas aulas teóricas os conteúdos supracitados. Seguindo a ementa, abordamos a história da Educação Profissional, utilizando o texto do artigo “Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração” (Moura, 2007), destacando o surgimento da Educação Profissional com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o que contribuiu para a agricultura e a indústria com os novos profissionais nessa área.

Além disso, estudamos o texto de Maria Lima e Selma Pimenta: “Estágio e docência: diferentes concepções” (Pimenta; Lima, 2005/2006), que teve como objetivo discutir a

18 Lei de Diretrizes e Base da Educação;

19 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

20 Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio.

formação de professores a partir da teoria e da prática nas atividades do estágio. Nesse sentido, as autoras compreendem o estágio como sendo:

[...] uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio é atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, este sim, objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente, do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 10).

Portanto, o estágio, além de ser uma atividade teórica, é também transformadora, pois traz conhecimento e através dele podemos interagir com a realidade da comunidade presente. É através dessa atividade que o estagiário pode presenciar o contexto da sala de aula, fazendo relação com o que foi estudado durante os anos no curso de sua formação. Ainda para Campos (2007, p. 83), o estágio é “uma atividade fundamental e inegavelmente significativa, por ser capaz de otimizar a profissionalização do estudante e estabelecer o canal retro-alimentador, entre a universidade e a comunidade, na busca constante da moderna tecnologia [...]”.

Na obra *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente* (Lima, 2001), o texto “O estágio supervisionado como estratégia de integração entre a universidade e a comunidade uma reflexão de minicursos” nos faz refletir sobre aulas com minicursos. A partir dessa discussão, tivemos a ideia de desenvolver oficinas utilizando as informações das autoras sobre minicursos.

Trabalhamos também o texto “Ensinar exige estética e ética”, contido na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2022), que traz uma reflexão a respeito do professor perante o quesito estético e ético da prática docente.

Por fim, utilizamos a obra *Um currículo obediente: as imposições do mercado à formação do trabalhador* (Souza; Lima, 2022), cujo texto “Neoliberalismo e educação: caminhos para a reforma da educação profissional nos anos 1990” nos fez refletir sobre o currículo da Educação profissional, que contribui para uma visão mercadológica com suas disciplinas técnicas, resultando em cursos voltados para o mercado de trabalho.

3 METODOLOGIA

A metodologia foi dividida em três etapas. O estágio foi iniciado com os meios burocráticos, que validam a participação do estudante estagiário no ambiente

selecionado para o desenvolvimento das atividades. Após a etapa teórica, com as orientações e os textos trabalhados, tornou-se possível participar da rotina da instituição escolar.

Na segunda fase do estágio, foi possível conhecer o ambiente no qual as atividades são desenvolvidas, os profissionais responsáveis pelos componentes curriculares e a rotina que orienta a organização das atividades, que são desenvolvidas em três salas cedidas pela Escola Municipal Prof.^a Maria Odila, em uma parceria entre o setor privado e o público.

Figura 1 – Escola Municipal Prof.^a Maria Odila



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023)

Cada sala atende uma turma e tem suas atividades desenvolvidas com componentes curriculares com diferentes professores, dois dias por semana, na segunda-feira e na terça-feira. A observação foi realizada durante cinco dias, quando acompanhamos os conteúdos que a turma estava estudando e analisamos a dinâmica das aulas, não como uma forma de julgar, mas, sim, de somar. Como ressalta Freire (2022, p. 16):

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

Logo, em meio às aulas da educação profissional que estávamos acompanhando, buscávamos entre as pesquisas formas de consolidar junto à turma os conteúdos que já vinham sendo trabalhados em sala e também levar outras temáticas importantes, como por exemplo, a saúde mental. Essa etapa foi de grande relevância, pois a partir das práticas vivenciadas e experiências desses profissionais foi possível aprofundar o conhecimento acerca das práticas educativas profissionalizantes desenvolvidas na instituição e reconhecer a importância desses conhecimentos para a profissionalização dos alunos nesse curso.

Para o desenvolvimento de uma prática interventiva, o planejamento foi desenvolvido através de diálogo com a orientadora do estágio, para quem foi relatado como funcionava a dinâmica das aulas, o horário reduzido e alunos que, em sua maioria, vinham de outra cidade para fazer o curso. Diante dessas informações, chegamos a um consenso com a orientadora do estágio de que seria mais viável trabalhar com oficinas, tendo o cuidado com o horário da professora regente do curso e conseguindo desenvolver as atividades de forma leve.

De início, foram realizados os planejamentos com a discussão das temáticas que levaríamos para essa turma em forma de oficinas, respeitando os saberes dos educandos. Entender isso é a chave para uma boa relação com os alunos a respeito de trocas e vivências regada a muita aprendizagem.

No primeiro dia de oficina, foi planejado um quiz, ou seja, uma atividade de perguntas e respostas. Para isso, foi usada a plataforma *Kahoot*, a qual os alunos acessariam pelo smartphone com um código que é gerado no próprio site. O quiz se tratava de perguntas a respeito do assunto que estava sendo trabalhado durante aquela semana, a saber, “sinais vitais”. Foi usado o projetor para mostrar as opções de resposta do quiz, no site *Kahoot*, e a cada pergunta respondida, havia um pódio com os 3 primeiros lugares de quem estivesse respondendo mais rápido. Foram no total 11 perguntas. Ao final, o(a) ganhador(a) que ficasse em primeiro lugar, ganharia 3 barras de chocolate. O intuito dessa oficina foi trabalhar o assunto de forma dinâmica, consolidando os conhecimentos estudados sobre o devido assunto trabalhado.

No segundo dia de oficina, foi abordado o tema “saúde mental”. Explicamos para a turma que entregaríamos três bexigas, sempre deixando claro que quem não quisesse participar da dinâmica poderia ficar de fora. Inicialmente, eles precisariam encher uma bexiga e imaginar que aquele balão seria um medo que cada um sentia sobre algo. Naquele

momento, foi pedido para que cada um depositasse no balão um medo que sentia para se livrar dele ao estourar o balão. A segunda bexiga simbolizava algo de bom a se desejar para um colega da turma. Dessa forma, em voz alta, os alunos participantes foram trocando esses balões, falando o que de bom estava desejando para o colega. Por último, a bexiga que restou simbolizava o sonho de cada um, era hora de interagir com a bola, jogá-la etc., só não poderia deixá-la cair. O intuito era que cuidassem bem do sonho, que naquele momento estava sendo simbolizado pela bola. Essa atividade foi muito tocante para alguns alunos, que até se sentiram à vontade para ir à frente da turma e falar um pouco do que vivenciaram.

Já no terceiro dia de oficina, trabalhamos o tema “respeito às diferenças”. Como foi explicado para a turma no início da oficina, eles não trabalhariam sozinhos, pois teriam uma equipe com eles. Por isso, é necessário compreender e respeitar as diferenças dos demais, já mencionado por Silva e Bento (2022, p. 21):

A educação especial na educação básica pode possibilitar o respeito às diferenças, oportunizar ao aluno deficiente o desenvolvimento social, troca de saberes possibilitando a quebra da segregação e o desenvolvimento das habilidades de todos os alunos, uma vez que, os não deficientes experimentarão de uma educação pautada no respeito à diversidade e a cooperação.

Nessa ideia de cooperação, levamos os alunos para fora da sala e explicamos que cada um precisaria de caneta para criar uma corrente, a qual cada aluno iria segurar com a ponta do dedo e, do outro lado, o outro colega iria segurá-la com a ponta do dedo, formando o círculo com as canetas apoiadas e sustentadas pelas pontas dos dedos de cada um em cada lado. Depois da corrente formada, fomos dando alguns comandos. Com isso, a corrente formada pela equipe não poderia deixar as canetas caírem. A turma se esforçou em conjunto, mas chegou um momento em que um deles deixou a caneta cair. Dessa forma, explicamos a mensagem que essa atividade estava trazendo em forma de “brincadeira”. Para encerrar, realizamos a última dinâmica sobre enaltecer as qualidades dos colegas de sala, sendo entregue uma folha A4 para cada aluno, que deveria, com um pedaço de fita, colar a folha de papel nas costas. Depois que todos estivessem com a folha colada nas costas, foi pedido que cada um pegasse uma caneta e escrevesse alguma qualidade que enxergava naquela pessoa, e assim, todos “falassem pelas costas do colega” algo positivo sobre ele. Ao final, eles iriam retirar a folha e ver a forma como os outros o enxergam, o que veem de bom nele. Essa atividade de encerramento foi bem emocionante,

pois é muito mais fácil as pessoas apontarem coisas negativas sobre si do que coisas positivas e ver o quanto as outras pessoas enxergam coisas boas também.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em se tratando dos conteúdos passados em sala de aula, a abordagem começa com o básico e gradativamente vai avançando a níveis mais específicos e difíceis da área. Os assuntos vistos pela turma variaram entre os fundamentos da enfermagem, higiene e conforto dos pacientes, aulas sobre os materiais e esterilização desses materiais, bem como as práticas feitas no hospital. Com isso, percebemos que os conteúdos eram voltados para o curso, ou seja, para a enfermagem. De acordo com Libânio (1996, p. 137),

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos. Seria desejável que os professores se habituassem a fazer um estudo crítico dos livros didáticos para analisar como são tratados o trabalho, a vida na cidade e campo.

Essas percepções são importantes para que os alunos obtenham um conhecimento favorável para sua realidade, como também analisar os livros que os discentes irão estudar, pensando sempre em leituras que possibilitem uma maior criticidade dos alunos e professor e que possam contribuir para os debates.

A respeito da formação do professor, não foi tão abordado. No entanto, em sua apresentação para a turma, em seu primeiro dia de aula, a professora se apresentou como bacharela em Enfermagem. Lima (2012, p. 161) ressalta que

Vivemos uma realidade de reformas políticas e sociais que incluem as mudanças no campo da educação. A exigência legal (BRASIL, 1996) de professor qualificado, reforçado pelo discurso da qualificação, tem promovido uma grande corrida para as universidades a procura de certificação, qualificação e aperfeiçoamento profissional. Esse movimento é motivado também pelo cumprimento da legislação e das normas da educação, que consideram a titulação como critério de promoção e de ingresso no magistério.

Diante disso, entendemos que a legislação teve um papel de relevância para que os professores procurassem se qualificar. Isso é notório no artigo 62 da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

O texto supracitado da LDB mostra que é admitido para a Educação Infantil e Anos Iniciais o nível médio na modalidade normal, o que parece fazer menção à formação que se dava no antigo magistério e que, atualmente, quem foi formado nessa modalidade precisou fazer um curso de nível superior, no caso em específico a Pedagogia. Além disso, também deve ser oferecida formação continuada e capacitação para os profissionais do magistério. Essa formação inicial deve ocorrer preferencialmente de forma presencial, podendo utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Quanto aos interesses dos alunos, foi possível observar que uma parcela considerável deles expressa um interesse particular em adquirir habilidades práticas para atuar rapidamente no mercado de trabalho, buscando uma formação que possa proporcionar uma inserção mais rápida no campo da saúde. Ayres (2012, p. 77) ressalta que “nenhum professor experiente negligencia a importância de procurar manter alta a motivação de seus alunos durante todo o período letivo, pois ela é fundamental como elemento catalizador da aprendizagem”. Por isso, a importância de motivar os alunos, pois isso ajudará na sua aprendizagem e favorecerá uma melhor relação interpessoal entre os pares.

Portanto, os resultados encontrados nessa vivência no estágio vão além do conteúdo teórico visto nos livros ou em sala de aula. É possível perceber também o papel do pedagogo nesse meio, como ele permeia os vários espaços educacionais. Com isso, esse estágio proporcionou uma variedade de perspectivas. Essa vivência no estágio em educação profissional destacou o quão é importante compreendermos essa área, que vem se ampliando cada vez mais, que é a educação profissional. Como ressalta Lima (2012, p. 68),

O Estágio de observação na Escola permite-nos a apreensão da realidade institucional, e se dá inicialmente por uma busca proporcionada pelo olhar, no momento em que aquilo que julgamos aparentemente normal passa a ser enxergado de forma diferente e curiosa. É neste movimento que o mundo passa a ser constantemente explorado e desvelado, gerando novas formas de compreensão e de intervenção por parte da humanidade. O olhar pedagógico se coloca para nós como atitude complexa, que acompanha o processo de aprendizagem contínua da profissão docente. Dessa forma, a passagem do estagiário pela escola campo é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante a investigação dos fenômenos subjetivos que compõem o ser e o estar na profissão docente.

Com isso, podemos refletir que é nesse momento que analisaremos muitas situações que ocorrem dentro da escola. É um momento de muitas descobertas, angústias e de decidir a futura profissão, que pode ser um sonho ou, para muitos, a deistância do que se achava que seria algo duradouro.

Segundo Campos (2007, p. 93), “dessa forma, o estágio propicia aprendizagens e reflexões sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações institucionais, tendo em vista possibilitar reelaborar e elaborar novos conhecimentos”. É nesse sentido que o estagiário vai formulando suas ideias, através desse elaborar e reelaborar conhecimentos para sua prática docente.

Ao acompanhar a turma, presenciamos, também, as dificuldades enfrentadas pelos alunos, seja por locomoção (por habitarem em cidades circunvizinhas) ou por serem mães e pais de família que trabalham em outros horários e, mesmo cansados, não desistem de seus sonhos ou de ter uma vida melhor.

Ao iniciarmos na regência do estágio, pensamos em práticas voltadas para o social e para a resolução de desafios em grupos (sendo a enfermagem um trabalho que, como muitos outros, depende diretamente do bom convívio com as pessoas). Entretanto, enfrentamos resistência de boa parte da turma em determinadas dinâmicas, bem como na otimização do tempo, pois a aula era curta. Ao trabalharmos o social por meio do lúdico, praticamos o exercício da empatia pelas realidades e particularidades de cada aluno, habilidade extremamente essencial para um trabalho que lida diretamente com vidas humanas. Nesse sentido, Lima (2012, p. 108) ressalta que:

Os desafios dos estagiários na sala de aula da escola-campo envolvem experiências docentes que se acumulam no decorrer da vida e da formação dos mesmos. Engloba, ainda, as relações que se consolidam entre os alunos da instituição e os alunos da Universidade. Dessa forma, as conexões que perpassam o movimento do estagiário na sua prática

docente nos permitem fazer as necessárias reflexões sobre essa experiência: A interlocução que o estagiário faz com o professor que o recebe tem a função de auxiliar no diálogo entre escola e a Universidade e no desempenho do estagiário; O trajeto pela escola devesse preparar o estagiário para seu desempenho na sala de aula em um movimento, que se desloca da relação com a classe para a metodologia e desta para o conteúdo a ser estudado.

Todavia, foi de extrema importância, mesmo diante das dificuldades, a utilização de propostas diferenciadas nas salas de aula para nossa formação como pedagogas, pois viver é experienciar e aprender, e por meio das experiências, evoluir e adaptar nossas práticas para se trabalhar com qualquer situação.

5 CONCLUSÃO

As atividades de estágio são componentes fundamentais para a formação do professor, que possuem diferentes áreas de atuação profissional. Cada uma delas traz consigo especificidades que se relacionam com o trabalho desenvolvido em cada instituição, seja ela escolar ou não. A obrigatoriedade de cada um desses componentes de estágio garante ao pedagogo graduado na UFRSA a possibilidade de conviver com experiências singulares, pois conta com diferentes espaços, experiências e conhecimentos compartilhados.

Na oportunidade, acompanhamos e construímos conhecimentos com a Turma II do Curso Técnico de Enfermagem, sendo possível conhecer um pouco mais sobre as práticas em atividades educacionais profissionalizantes e vivenciar experiências que possibilitaram um olhar mais sensível às necessidades encontradas por jovens e adultos que buscam através da educação se qualificar para exercer atividades no sistema de saúde público e privado.

Compreender os processos de ensino e aprendizagem foi uma experiência ímpar, pois abre um leque de possibilidades e diferentes vivências da escola. Essa experiência agregou de forma relevante um fazer pedagógico diferente, que soma consideravelmente com os conhecimentos adquiridos e compartilhados no decorrer da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm, Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAMPOS, Maria de Lourdes. Estágio e (RE) significação da formação do pedagogo. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: UFC, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LEITE, Alice Iana Tavares *et al.* A importância de ser ético: da teoria à prática na enfermagem. **Cogitare enfermagem**, v. 14, n. 1, P.172-177, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber, 2012.

Moura, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, 2, p. 4–30, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 5 set. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Carlos Alberto Barbosa; BENTO, Danieli Ferreira. O encanto e o desencanto da educação especial. *In:* PALMEIRA, Danillo Silva; LOPES, Wanderson Libarino; BENTO, Danieli Ferreira; SILVA, Carlos Alberto Barbosa. **Educação especial ou especial educação?** Uma reflexão da sua legitimidade. Curitiba: Appris, 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DA SILVA, Edilana Carlos. Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI). **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 24, n. 2, p. 236-266, 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; LIMA, Ana Paula Marinho. **Um currículo obediente:** as imposições do mercado à formação do trabalhador. Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **CONSEPE nº 2, de 17 de novembro 2005.** Normas para realização do estágio da UFERSA. Disponível em: https://prograd.ufersa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/10/2014/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-estagio-supervisionado-consepe-022_2005.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Profissional**, 2016. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2016/02/PPC-Pedagogia-Ufersa-APROVADO-NO-CENTRO-MULTIDISCIPLINAR-DE-ANGICOS.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2016. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2016/02/PPC-Pedagogia-Ufersa-APROVADO-NO-CENTRO-MULTIDISCIPLINAR-DE-ANGICOS.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2023.



Capítulo 5
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Joilson Silva de Sousa
Raquel de Sousa Lucas



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Joilson Silva de Sousa²¹

Raquel de Sousa Lucas²²

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado tem sido, há muito tempo, objeto presente nas discussões dos eventos acadêmicos ligados à educação e especialmente ao campo da Formação de Professores. Vale ressaltar que também tem sido tema de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação ao analisar o estágio como componente curricular, prática docente, espaço de mediação entre a universidade e a escola e outros.

Ao analisarmos autoras consideradas por nós um clássico no campo do Estágio Supervisionado, a obra “Estágio e Docência” de Pimenta e Lima (2012), nos aponta serem múltiplas as possibilidades em que podemos perceber o estágio. Seja como uma disciplina eminentemente prática, seja como um componente que faça a relação teoria e prática, nesta última, é imprescindível que “[...] é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis [...]” (Pimenta e Lima, 2012, p. 34). Assim, é fundamental compreender o estágio como uma “atitude investigativa”, caracterizada pela reflexão e pela intervenção na escola, envolvendo professores, alunos e, de forma ampliada, a sociedade.

Não podemos nos esquecer das palavras de Freire (2022, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode

21 Doutor em Educação. Docente da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: joilson.sousa@urca.br
22 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: raquel@aluno.uece.br

ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” O que fica em nossa compreensão disto é saber que a prática coloca em nós a necessidade de saberes fundantes de nossa profissão, do conhecimento produzido nela e por ela (profissão). A prática docente é a confirmação ou ampliação desses saberes historicamente produzidos.

A partir da concepção de professor intelectual crítico e reflexivo, passamos a olhar para a complexidade da educação como uma prática socialmente produzida que não pode ser tratada como objeto universal, mas, “[...] imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado” (Pimenta e Lima, 2012, p. 54).

O *lócus* onde acontecem os momentos práticos de professores, a escola, dá a oportunidade aos licenciandos de conhecer e interpretar o movimento real da educação, pois nesses espaços é em que se produzem os saberes necessários à prática educativa.

Pensando nos aspectos iniciais aqui levantados, passamos a indagar: Qual foi a contribuição das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado da Educação Infantil para a construção de uma identidade docente?

Neste capítulo, objetivamos caracterizar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado I (Educação Infantil), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, campus da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu.

Acreditamos que esta análise contribui para o desenvolvimento do estágio docente como campo propício para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a prática docente, considerando o desenvolvimento profissional como elemento necessário para a caracterização do conceito de identidade docente. No campo social, esperamos que este texto possa contribuir tanto para os alunos de graduação em pedagogia como para os professores supervisores de estágio, no sentido de que a reflexão sobre a prática possa ser uma atividade constante de nossas ações como professores deste componente curricular.

No campo teórico, trabalhos como os de Pimenta e Lima (2012) referenciam a importância do estágio e suas múltiplas facetas no campo da formação de professores. Autores como Farias *et al.* (2014) e Marcelo Garcia (2009), apontam o conceito de identidade docente em um processo que se faz continuamente e se modifica a partir das demandas sociais que se desenvolvem no cotidiano. Por fim, Ostetto (2009) apresenta as abordagens didático-pedagógicas que fundamentaram as práticas desenvolvidas na Educação Infantil na escola *lócus* do estágio.

Quanto à metodologia desse estudo, caracterizamos como um estudo exploratório, onde contou com a análise a partir de um *lócus* determinado, uma escola de Educação

Infantil, na cidade de Jucás-CE, vivenciado cotidianamente para promover nossa reflexão sobre a prática em nossa primeira experiência docente no segundo semestre de 2022. Nossa análise privilegiou a reflexão sobre a prática como contribuição para a construção da identidade docente, que aconteceu na primeira etapa da educação escolar, a saber: Educação Infantil, durante o Estágio Supervisionado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao escrever sobre o papel do Estágio / Prática de Ensino nos cursos de formação de professores, Lima (2008), percorre sua análise a partir dos pontos: reflexão pedagógica sobre o contexto; universidade e escola – diferentes culturas presentes no Estágio; ensinar e aprender a formação docente e lições de Estágio. Para a autora supracitada, esses pontos dão o caráter necessário ao estágio docente, que em nosso “Mapa mental”, presente na figura 1, apontam em nosso entendimento sobre as concepções do estágio docente, ou seja, como ele pode e deve ser visto.

Figura 1 – Mapa mental sobre as concepções do estágio docente



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir Lima (2008).

Defendendo o componente curricular estágio, como “[...] espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação no projeto pedagógico dos cursos de formação [...]”. (Lima, 2008, p. 198), podemos compreender que existem elementos muitas vezes “invisíveis” no trabalho de planejamento para a realização deste componente curricular tão importante. A negociação com as escolas-campo, desenvolvimento e realização de atividades durante

um semestre letivo para as universidades que para as escolas é parte de seu período letivo, dificulta a compreensão das questões subjacentes à realização do estágio.

Vale salientar que são instituições de ensino promovendo um movimento de aproximação em função de um trabalho comum, a formação de professores. Nesse sentido, são as culturas acadêmicas somadas à cultura escolar em prol da formação de uma cultura do magistério.

Sobre o processo de identificação com a profissão docente Lima acrescenta:

[...] podem acontecer por meio das atividades realizadas por formadores e formandos. Compreendemos que as propostas metodológicas revelam uma percepção do valor atribuído ao ensino, bem como certas ideias em relação aos processos de ensinar e de aprender. De acordo com a concepção de conhecimento que norteia a sua prática pedagógica, o professor de Estágio passa a articular as atividades com os alunos. (Lima, 2008, p. 200).

Dessa forma, é possível compreender que o desenvolvimento profissional docente ocorre em diferentes dimensões, onde os estudantes-estagiários interagem com o professor na universidade, na escola de educação básica e, por fim, com os alunos. Neste último, podemos constatar que é na escola onde as atividades práticas acontecem, que o conhecimento produzido na universidade passa a fazer sentido e se articula em um movimento que acontece a partir das leituras, dos saberes e conhecimentos que se encontram em sala de aula.

Nesse sentido,

Compreendemos, assim, que a identidade pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva (Lima, 2008, p. 201).

No que concerne às lições que podem aprender a partir do estágio, entendendo o mesmo como uma prática de ensino, Lima (2008), aponta para as: a) lições aprendidas na localização da escola; b) lições aprendidas na chegada; lições aprendidas entre o escrito e o vivido; c) lições aprendidas do Projeto Político Pedagógico da Escola; d) lições decorrentes da interação de saberes; e) lições dos procedimentos de investigação; f) lições da escola em movimento e g) lições da observação e atuação na sala de aula.

Acreditamos que a atuação do estudante-estagiário, começa com diversas lições, sendo que elas começam a partir da escolha da escola-campo, inclusive, sua caracterização

local, passando pelo “portão da escola” olhando para o prédio, pelo controle de alunos na chegada, as pessoas que passam pela escola, etc.

A relação da escola com as diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influencia, de forma crítica e reflexiva, a prática docente nas disciplinas desenvolvidas em sala de aula. Junto a isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola tem papel central nesse processo entre o escrito e o vivido, por ser no documento norteador da escola que se encontra a instituição pensada coletivamente. O que oportuniza aos alunos? Que equipamentos? Enfim, pensar a escola para além de um espaço de ensino exclusivo de matérias, mas que garantam seu acesso e permanência nela.

Por fim, a necessidade de que o discente-estagiário tem de aprender a exercitar o olhar pedagógico, atento aos acontecimentos do cotidiano na sala de aula.

Para Lima (2008, p. 195), o ponto de destaque é o de perceber “[...] o Estágio curricular como eixo privilegiado de formação docente e um campo de conhecimento”. Seu local de investigação, a escola, desempenha papel central na investigação da realidade, onde a pesquisa acontece a partir da prática.

A discussão que circunscreve o trabalho docente passa pela constituição da identidade do professor e seu desenvolvimento profissional, sobretudo nos primeiros anos de trabalho, o que podemos considerar o estágio como campo oportuno para o desenvolvimento desta prática.

Segundo Ponte *et al.* (2001), os primeiros anos da profissão docente são decisivos para o professor poder se desenvolver e caracterizar sua identidade como professor, uma vez que, ao se encontrar consigo mesmo e criar estratégias de ensino, é necessário lidar diariamente com diversas atividades profissionais em diferentes circunstâncias.

Já Marcelo Garcia (1998) se refere ao que chama de indução, um período durante o qual “os professores devem realizar a transição de estudantes para professores, nele surgindo dúvidas, tensões, devendo adquirir um conhecimento e competências profissionais adequadas num breve período de tempo” (p. 55). Para este autor, trata-se de “um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal” (p. 54).

Seguindo o mesmo raciocínio, Lobo (2005) diz que é no cotidiano caótico “[...] o espaço privilegiado onde esse sujeito desenvolve as noções de si mesmo e age como profissional, confirmando-se como uma síntese histórica e dialética” (p. 119).

Na tentativa de entender “uma pessoa que se faz professor”, Farias *et al.* (2014) compreendem que os diversos espaços sociais contribuem para a constituição da identidade docente do professor. Desse modo, suas múltiplas experiências – no campo pessoal, social e profissional, compõem uma “teia de significados” (Geertz, 1989 *apud* Farias *et al.* 2014), o que permite entender que a constituição da identidade docente envolve um conjunto de saberes.

Para Pimenta, em sua compreensão por constituir a identidade temos,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta, 2012, p. 20).

Na compreensão de Maurice Tardif (2002, p. 18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Essa diversidade e heterogeneidade, características marcantes dos saberes docentes, revelam sua complexidade, composta por múltiplas combinações de perspectivas, conhecimentos e experiências, que se entrelaçam de forma dinâmica e variada.

Desse modo, entendemos que a constituição da identidade docente é um processo dinâmico e multifacetado, que se desenvolve inclusive durante o estágio docente, o qual, para muitos alunos, ocorre apenas nesse período do curso de licenciatura. Em síntese, a identidade docente “é um processo de construção historicamente situado”. (Pimenta, 2002, p. 76).

Na relação entre o Estágio e a construção da identidade profissional docente, Pimenta e Lima (2012), enfatizam que a identidade do professor é construída durante

toda a sua trajetória docente, porém, é válido considerar que “[...] é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar” (Pimenta e Lima, 2012, p. 62). Dessa forma, o estágio apresenta-se como *locus* oportuno de reflexão acerca da construção e o fortalecimento da identidade.

As autoras citadas apontam ainda para o que:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. (Pimenta e Lima, 2012, p. 67-68).

É interessante notar que, ao analisar a perspectiva das autoras, podemos entender que o Estágio Curricular Supervisionado, para além de um componente curricular dos cursos de licenciatura, é um elemento importante da prática docente dos futuros professores. É na escola-campo que a relação teoria e prática é vivenciada, possibilitando aprendizagens para além daquilo que é vivido na universidade.

3 METODOLOGIA

Com base na abordagem qualitativa de pesquisa o estágio em questão a ser discutido foi realizado na área da educação infantil ministrada pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI no curso de Pedagogia realizado no segundo período de 2022.2 em relação à faculdade e no segundo semestre em relação à escola dos meses de agosto a novembro.

Com as orientações fornecidas pela orientadora em sala, fomos divididos e direcionados para a escola onde deveríamos realizar o estágio. Na cidade de Jucás – CE, a escola escolhida foi a EEIF Nossa Senhora do Desterro, que atende desde o ensino infantil até o 2º ano do ensino fundamental. A sala do Infantil II, no período da tarde, foi destinada para esse trabalho, realizado entre os dias 30/09 e 09/12 de 2022, com uma carga horária de 4 horas semanais, totalizando 60 (sessenta) horas de estágio, divididas entre observações, planos e regência.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito aos encontros na universidade são realizadas as orientações de como acontece o estágio, estabelecendo cronograma e esclarecendo sobre os documentos norteadores de referência, como: carta de apresentação, frequência, cronogramas, projetos, termos de compromissos, avaliações e relatórios finais.

No decorrer do semestre, os momentos em sala de aula na Universidade se caracterizam e são enriquecedores pelas trocas de experiência, estudos dirigidos, técnicas grupais que possibilitam uma ampliação reflexiva da experiência do estágio de diferentes formas e linguagens. É na sala de aula que elucidamos dúvidas, compartilhamos planos realizados, dentre outras coisas que possibilitam uma melhor forma de realizar o estágio.

Os momentos na escola foram divididos em dois dias na semana, segunda com encontros pela manhã, sendo duas horas-aula de planejamento com a supervisora, professora da sala, e pela tarde com quatro horas-aula em sala com as crianças e dia de sexta pela tarde em sala. Trabalhamos na turma do PRÉ II com aproximadamente 20 crianças.

Realizamos observações, planejamentos e regência, onde observamos as práticas, os conteúdos, os diálogos, os alunos, a sala, o ambiente, a rotina, dentre outras coisas que faziam parte do convívio da turma. Oportunizando ajudar nas atividades, trabalhos, explicações, etc., o que possibilitava um melhor convívio com os educandos. Os planos eram feitos semanalmente pela supervisora, no qual a estagiária podia participar e observar a produção. Na parte da regência, a docente dizia qual era o conteúdo a ser trabalhado e a futura educadora dava aula segundo a sua metodologia, onde levava músicas, dinâmicas, danças, atividades lúdicas, entre outras, que possibilitavam uma participação e interesse melhor dos educandos. As aulas eram divididas em acolhimento, escrita e leitura do nome, estudo do alfabeto, sílabas, palavras ou números e depois do recreio tinha o conteúdo proposto para aquele dia. Um exemplo disso:

Na aula do dia 21/10/2022, o conteúdo foi sobre a cultura do município. Podemos planejar e aplicar a aula, pois o ato de planejar é mais do que um roteiro a ser seguido é uma “atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (Ostetto, 2009, p.186). Em outras palavras, “Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (Ostetto, 2009,

p.186). Com isso, tivemos a oportunidade de pôr em prática essa área que é de suma importância a ser absorvida e realizada da melhor forma possível.

Como de rotina, tivemos acolhida da qual participamos, depois os alunos produziram o nome dos números estudados, o número em si e a posterior leitura. Em seguida, o tema foi percorrido: iniciamos colocando o hino do município para eles ouvirem, depois discutimos os pontos turísticos ou culturais que o hino fala (Ex. – Rio Jaguaribe, Carmelo – padroeira, entre fatos cantados). Em seguida, mostramos algumas imagens dos pontos principais da cidade, explicando e discutindo cada um desses pontos, como – Rio Jaguaribe (lenda do bicho do rio), a igreja matriz, a ponte, a banda, o santuário, as praças. Falamos um pouco também sobre a história da cidade. Perguntamos a eles se já conheciam ou se já foram em cada ponto. Trabalhamos algumas palavras referidas e ditas na explicação. Por fim, eles desenharam o que mais gostaram ou alguma parte da cidade que mais gostassem. Todos participaram.

Figura 1 – Estágio na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo geral, não houve dificuldades nem de interação com as crianças, nem com a professora regente de sala, assim, vale salientar que a oportunidade de planejar as aulas com a professora e produzir materiais para aplicação nas aulas foi de fundamental importância para o nosso desenvolvimento acadêmico e pessoal. Sobre as intervenções feitas em sala de aula, podemos participar de tudo que estava acontecendo em sala, pois a docente nos deixava à vontade para ajudar e intervir quando precisasse.

Após ter visto a área da educação infantil, na teoria, pudemos ver e rever o quanto o estágio supervisionado é importante para nosso aprendizado acadêmico, profissional e pessoal. Poder constatar na prática aquilo que nos foi dito e estudado em sala é uma

experiência incrível que levamos para a vida toda, já que é nesses momentos que vemos se é essa carreira que queremos seguir e trabalhar.

Figura 2 – Momentos da Prática



Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante o estágio docente, conseguimos perceber a realidade existente entre professores e alunos em seu cotidiano escolar, o uso de diferentes metodologias de ensino e demais processos que só podem ser acompanhados *in loco*, para se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à Educação Infantil, o aprendizado da criança é etapa essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Estes desenvolvimentos contribuem para as novas fases da vida escolar e para a vida em cidadania.

5 CONCLUSÃO

Neste texto, a partir da questão: qual a contribuição das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado da Educação Infantil para a construção de uma identidade docente? Balizamos a aproximação teórica e prática do conceito de Identidade Profissional Docente ao Estágio Curricular Supervisionado, sendo este último, elemento que compõe tanto o campo da formação de professores como da prática docente vivenciada no cotidiano escolar.

Podemos perceber nos autores que compõem o campo da identidade docente que a história de vida, a formação e as práticas pedagógicas são elementos que, durante o processo de desenvolvimento dos professores, vão constituindo a identidade deste. Destarte, o estágio docente é um componente curricular dos cursos de licenciatura

essencial para a formação docente, mas também, espaço de vivências da prática docente que dá a conhecer a escola, sua cultura, seus valores, é eixo privilegiado das práticas cotidianas de reflexão sobre a prática.

Em nossa experiência no estágio da educação infantil, podemos constatar que a observação, o planejamento e os momentos de regência foram fundamentais para nossa experiência docente, constituindo, assim, saberes necessários à nossa identidade docente.

6 REFERÊNCIAS

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008, p. 195-205. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n23/v08n23a12.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LOBO, T. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2005.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MARCELO, C. **Aprender a ensinar y inserción profesional**. Aprender, n. 21, p. 53-78. 1998.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Orgs.). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PONTE, J. P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 31-45, 2001. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-\(Indu%*c3%a7%*c3%a3o-RE**\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-(Indu%c3%a7%c3%a3o-RE).pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Capítulo 6
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA
TURMA MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS NA ESCOLA ADOLFO RIBEIRO

Beatriz Pereira Santos
Edjane Freitas Teixeira
Bernardino Galdino de Sena Neto



DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA TURMA MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NA ESCOLA ADOLFO RIBEIRO

Beatriz Pereira Santos²³

Edjane Freitas Teixeira²⁴

Bernardino Galdino de Sena Neto²⁵

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce a partir de um trabalho interdisciplinar realizado nas disciplinas de Investigação da Cultura Escolar II, Educação de Jovens Adultos, Políticas Públicas em Educação I, Alfabetização II e Ludicidade, oferecidas no V semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo como temática “Desafios e estratégias na prática docente em uma turma multisseriada da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) na Escola Adolfo Ribeiro”, o qual objetivou realizar uma análise sobre a prática pedagógica do docente, diante de uma turma do Ensino Fundamental Anos Iniciais da EPJAI.

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) no Brasil desempenha um importante papel na democratização do acesso à educação e na promoção da inclusão social. No contexto histórico, a EPJAI se constitui como resposta à necessidade de oferecer

23 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: beatrizps1999@gmail.com.

24 Mestre em Educação Científica e Formação de Professores. Professora da Área de Metodologia e Prática de Ensino – UESB, Jequié-BA. E-mail: edjane.teixeira@uesb.edu.br.

25 Doutor em Educação. Professor da Área de Metodologia e Prática de Ensino – UESB, Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: bernardino.neto@uesb.edu.br.

oportunidades de aprendizagem para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular.

Ao longo dos anos, a EPJAI no Brasil passou por diferentes fases e enfrentou diversos desafios. Segundo Freire (2005) durante décadas a EPJAI foi vista como uma modalidade educacional marginalizada, marcada pela falta de investimentos, infraestrutura precária e ausência de políticas públicas eficazes. Como resultado, muitos jovens, adultos e pessoas idosas ficaram excluídos do sistema educacional, perpetuando ciclos de desigualdade e marginalização social.

No entanto, nas últimas décadas, houve avanços significativos na área da EPJAI. Políticas públicas como o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) têm contribuído para expandir o acesso à educação de jovens e adultos em todo o país. Além disso, iniciativas como o Projovem (2005) e o Proeja (2005) têm buscado oferecer uma educação mais qualificada e alinhada às necessidades dos alunos, promovendo sua inserção no mercado de trabalho e incentivando sua continuidade nos estudos.

Apesar dos avanços, de acordo com Oliveira (1999) a EPJAI ainda enfrenta uma série de desafios, incluindo altas taxas de evasão e repetência, falta de recursos materiais e humanos, desigualdades regionais e dificuldades específicas relacionadas à aprendizagem. Além disso, a pandemia de COVID-19 exacerbou as desigualdades educacionais, impactando de maneira significativa os estudantes da EPJAI, muitos dos quais enfrentam dificuldades de acesso à tecnologia e de conciliação entre estudo, trabalho e família.

As turmas multisseriadas são definidas como agrupamento de estudantes de diferentes idades e séries que compartilham o mesmo espaço de aprendizagem. Essa modalidade de ensino é comum na EPJAI devido à diversidade de perfis dos alunos, que frequentemente retornam aos estudos após longos períodos afastados da escola e com experiências educacionais variadas.

A importância das turmas multisseriadas na EPJAI, reside na capacidade de atender às necessidades específicas de uma população heterogênea de estudantes. O diagnóstico do nível de escrita e leitura no início do ano letivo; a organização da sala de aula de forma estratégica, buscando favorecer a troca de informações entre os educandos, formando grupos conforme o objetivo que se deseja alcançar, são ponto-chave para o aprendizado nas turmas agrupadas. Essas adaptações proporcionam um ambiente de

trocas de conhecimento e experiências de vida, que podem potencializar mutuamente o processo de aprendizagem.

Com base nesse contexto, o presente trabalho teve como objeto central de investigação a prática docente e como é realizado o trabalho educativo na Escola Adolfo Ribeiro, em uma turma multisseriada da EPJAI, buscando compreender como é possível garantir a aprendizagem de todos os alunos, diante de um público com dificuldades, necessidades e níveis de escolarização distintos.

Diante da necessidade de compreender como o público da EPJAI pode superar a ausência de escolarização da qual foram inseridos, potencializando o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados na prática docente do Educador em uma turma multisseriada da EPJAI?

Portanto, o interesse por desenvolver esta pesquisa, deu-se através de uma atividade realizada em uma turma em uma escola pública, com o público da EPJAI, onde foi desenvolvido três encontros, sendo o primeiro para coleta de dados e observação e outras duas aulas divididas entre diagnóstica e intervenção, com estudantes agrupados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Sendo assim, esse artigo justifica-se pela necessidade de analisar como o educador organiza as aulas, atividades e forma de ensino, quando não se tem estudantes no mesmo grau de escolarização, mas que por causa de um sistema que permite a unificação de turmas, caracterizando-se como “Multisseriadas”, precisam estar juntos em uma sala, aprendendo e desenvolvendo de maneira satisfatória.

Salientando que, apesar de estar em sala como regente da turma, o educador não constrói o trabalho sozinho, precisando está fundamentado e informado sobre os conteúdos e objetivos que precisam ser oferecidos a cada estudante, de acordo com o ano escolar que cada um está. Essa tarefa do educador, põe em desafio a sua capacidade de ser dinâmico, flexível, posto que, sua prática docente não se sustenta apenas com o Plano Político Pedagógico, realizado no início do ano letivo, onde há a participação e adequações de acordo com as salas não agrupadas, visto que, a realidade vivida nas turmas multisseriadas é diferente.

Desta forma, como objetivos específicos, buscamos analisar a partir da perspectiva do educador da EPJAI, como é feito o planejamento para as turmas multisseriadas de modo que contemple a todos os educandos. Bem como, compreender a dinâmica utilizada

pelo educador e perceber as vantagens e desvantagens do agrupamento de turmas para aprendizagem.

Mediante propósitos, objetivos e questões de pesquisa optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa, que abrange técnicas para obter uma visão detalhada do tema estudado. Inicialmente, realizamos uma pesquisa de campo que segundo André (2013) favorece a investigação de fenômenos complexos em contextos sociais e educacionais, destacando-se pela sua profundidade analítica e pela ênfase na compreensão para observar e coletar dados diretamente no ambiente escolar. Além disso, foram conduzidas entrevistas com o educador da turma em questão, permitindo obter informações aprofundadas e específicas sobre as práticas e dinâmicas educativas observadas.

A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que serviram de sustentação para essa pesquisa, buscando discussões feitas por outros autores sobre o tema como forma de garantir a qualidade científica do trabalho.

MARCO TEÓRICO

Observando o cenário educacional da EPJAI, é possível identificar lacunas que essa modalidade de ensino sofre. A partir disso, é de fundamental importância discutir sobre como é ser docente da EPJAI, e assumir a responsabilidade de lecionar e alfabetizar para turmas multisseriadas, compostas por jovens, adultos e pessoas idosas que por razões sociais e pessoais não puderam concluir as etapas do ensino regular, na idade adequada.

Nesta pesquisa foi utilizado como referencial teórico Paulo Freire, que oferece uma base sólida para a EPJAI, propondo uma abordagem educativa que visa a conscientização e promoção da autonomia dos educandos. As abordagens e discussões estão fundamentadas em conceitos centrais da obra de Freire, como a Pedagogia da Autonomia (1996), a Pedagogia do Oprimido (1968) e a Educação como prática da liberdade (1967).

Freire apresenta o conceito de consciência crítica como um processo através do qual os indivíduos se tornam conscientes das condições sociais, políticas e econômicas que afetam suas vidas. Na obra "Pedagogia da Autonomia" (1996) Freire argumenta que a educação deve promover a autonomia dos educandos, capacitando-os a serem sujeitos ativos e responsáveis por suas próprias decisões e ações. Na EPJAI, isso demanda criar um ambiente educativo que respeite e valorize as experiências de vida dos alunos, incentivando a participação ativa e a construção conjunta do conhecimento.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968) ele propõe uma educação que se coloca ao lado dos oprimidos, buscando a transformação social através do diálogo e da reflexão crítica. Freire apresenta abordagens e fundamentos para que a educação seja um processo de libertação, onde os estudantes possam reconhecer suas próprias opressões e trabalhar coletivamente para superá-las. O educador nesse contexto, deve assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

Segundo Gadotti (2003) no trabalho com pessoas jovens adultas e idosas, o principal objetivo do educador deve ser garantir o avanço dos educandos de maneira progressiva e satisfatória buscando alfabetizar letrando, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita, contribua para a emancipação do estudante. Desta forma, faz-se necessário primeiramente compreender como o educador conduz sua proposta pedagógica; se faz a utilização de métodos que assegure sua prática, visto que por meio metodologia escolhida pelo educador, é possível perceber qual modelo de Educação e o tipo de sujeito que se pretende formar.

Posto isso, durante a entrevista com o educador da escola analisada, um desafio citado, é ter que lidar com a falta de recursos didáticos adequados, pois, de acordo com o mesmo, o material ofertado para o público da EPJAI traz uma linguagem e metodologias infantilizadas, desconsiderando a vivência e experiência de vida do público-alvo.

Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 90) afirma que a “[...] concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar de uma 'visão regressiva': considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente”.

Ninguém detém todo o conhecimento, mas cada um de nós possui saberes valiosos que podem enriquecer o aprendizado coletivo. Paulo Freire, em sua sabedoria, enfatiza essa ideia ao afirmar: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Freire, 1989. p. 20)

Essa citação sublinha a importância do respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo que todo indivíduo que chega à escola com um considerável conhecimento de mundo e que a aprendizagem é um caminho compartilhado e contínuo, onde cada indivíduo contribui com suas experiências. Assim, podemos observar que o público em questão passa por desafios não só sociais, mas também estrutural, pela falta de valorização de uma Educação libertadora no país.

No contexto da escola pública que deu motivação a essa pesquisa, foi percebido por meio da entrevista, que há um grande percentual de evasão escolar dos estudantes que efetuam a matrícula. Esta evasão é resultante das más condições de acesso enfrentadas pelo público da EPJAI, onde não encontram oportunidades para dar continuidade. Após a pandemia, constatou-se que o número de estudantes que retornaram ao ensino presencial na EPJAI era inferior a 2020, o que motivou a unificação de cinco turmas do 1º ao 5º ano, visto que, cada ano não tinha quantidade suficiente de educandos para serem separadas de maneira individual.

Mediante a estas questões, adentra-se na problemática desta pesquisa: Quais os desafios enfrentados na prática docente do Educador em uma turma multisseriada da EPJAI?

Quando é investigada as turmas heterogêneas, é necessário considerar que apesar de estarem agrupados em sala única, ali está presente pessoas de diferentes idades, sexo, sonhos, que carregam consigo modos de vida diferentes, condições financeiras, socioculturais, e não menos importante, experiências que marcaram sua vida e lhe motivaram a procurar a escola, como forma de criar condições para se emancipar. Sendo assim, quando não é reconhecida as características da multisseriação, o trabalho do educador torna-se mecânico e apenas teórico, o que leva a uma série de problemas para a aprendizagem dos educandos.

Cássia Ferri (1994) explicita três problemas fundamentais nas turmas multisséries:

- 1) A compartimentalização, a divisão em partes cada vez menores, cada vez mais específicas para serem mais bem analisadas é o pressuposto que norteia a divisão dos alunos, das tarefas, dos conteúdos, do conhecimento.
- 2) A organização escolar das classes multisseriadas – igual a outras organizações escolares – submete-se a uma determinada estrutura e funcionamento. [...] Esta organização, que desrespeita as peculiaridades das classes multisseriadas, agrava e cria a precariedade que se percebe nas práticas pedagógicas.
- 3) A impregnação do ideário escolanovista e de algumas contribuições da psicologia na prática escolar, que mantém a ideia de que as aprendizagens são individuais e ocorrem, particularizadamente, em cada indivíduo. Este dado leva as professoras a desejar tempo para poder sentar e trabalhar com cada criança em particular, pois estariam desta forma evitando que dificuldades ou não-aprendizagens acontecessem. (Ferri, 1994, p. 70-73)

Na citação 3, é abordado sobre a necessidade de o educador analisar o nível de dificuldade de cada estudante, tendo um momento individual de diagnóstico, para

também constatar se a aprendizagem está sendo desenvolvida, e o direito de cada educando esteja sendo garantido.

Na localidade geográfica das escolas que se concentra o maior número de turmas multisseriadas, é na zona rural. Porém, por se tratar da EPJAI onde os números de matriculados costuma ser inferior ao ensino regular, as escolas da zona urbana que atendem ao público da EPJAI também tiveram que formar salas agrupadas, para garantir que o público oriundo dos distritos que não possuem escola e também as pessoas da cidade, pudessem estudar a noite, onde é concentrado o público dessa modalidade.

Estudar à noite, foi um dos desafios destacados pelos alunos da turma da Escola Adolfo Ribeiro, pois, por serem adultos, muitos trabalham durante o dia e só conseguem frequentar a escola, caso seja ofertada a oportunidade no turno noturno. Sendo assim, é imprescindível o olhar atento e empático, que o docente que atua com público da EPJAI, deve ter, considerando que os discentes são trabalhadores da classe popular, que se dedicam a estar na escola a noite com o objetivo principal de conseguir sua emancipação do que diz respeito a ler, escrever, ter consciência crítica libertadora para lidar na vida em sociedade.

Segundo Soares e Pedroso (2013)

[...] cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância. (Soares; Pedroso, 2013, p. 252)

A procura por uma melhoria salarial, foi também uma das razões citadas pelos educandos com distorção de série/idade, buscando o sistema de educação como uma forma de conseguirem mais oportunidades e mudarem sua condição social.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo se configura como uma pesquisa de campo com enfoque na abordagem qualitativa, para investigar a prática docente em uma turma multisseriada, na modalidade de ensino da EPJAI na Escola Adolfo Ribeiro. A escolha por uma abordagem

qualitativa, segundo Bruce Bogdan e Steven J. Biklen (1994) permite uma exploração profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, pois, ao invés de focar apenas em números e estatísticas, os pesquisadores podem mergulhar nas experiências, perspectivas e significados dos participantes. Segundo André (2013),

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2013, p. 97).

Esta pesquisa foi desenvolvida em 3 etapas, sendo a primeira etapa uma análise bibliográfica, a qual Andrade (2010) descreve como,

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Nessa perspectiva, foi realizada a escolha de dois artigos, para produções de resenhas críticas com a finalidade de compreender e auxiliar na produção deste presente trabalho. Dessa maneira, foram trabalhados o artigo "A prática docente na EPJAI multisseriada" da autora, Ada Guimarães Ribeiro (2019) e "O que revelam as pesquisas sobre as classes multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA?" das autoras Ada Guimarães Ribeiro e Regina Magna Bonifácio de Araújo (2019). Como também, para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados autores como: Ferri

(1994), Cássia (1994), Rosa (2008) Soares (2013), André (2013), Andrade (2010), Gonsalves (2001), Freire (1987), Vasconcellos (2009), Soares (1998) Mendonça (2007).

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo para coletar os dados que embasam este artigo, encontrando subsídios científico com o que afirma Gil (2008), ao dizer que na pesquisa de campo o pesquisador enfoca uma comunidade, que no caso da pesquisa realizada para este artigo e na construção dos dados, o objeto de estudo foi uma turma multisseriada na modalidade de ensino EPJAI, que atendia alunos do 1º ao 5º ano na Escola Municipal Adolfo Ribeiro, no qual foram realizadas atividades diagnosticas de escrita e leitura. Também, foi feita uma entrevista com o educador da turma, a fim de responder o questionário que continha 10 perguntas relacionadas ao tema da pesquisa.

Chamaremos o educador pelo seguinte nome fictício: Roque. Nesta pesquisa serão apresentadas duas falas de estudantes, colhidas no período de intervenção e os chamaremos pelos nomes fictícios: Larissa e Bernardino. A escolha dos nomes partiu da ideia de homenagear os docentes da disciplina de Investigação da Cultura Escolar, no qual surgiu o trabalho de intervenção realizado.

Por fim, a última etapa desta pesquisa, teve como o seu produto a elaboração de um artigo, que tem como objetivo explanar sobre os dados colhidos nas visitas e discussões acerca do tema e também apresentar informações obtidas durante a intervenção na Escola.

Esta pesquisa foi estruturada com tópicos, contendo Resumo, Palavras-chaves, Introdução, Marco Teórico, Metodologia, Desenvolvimento, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

1. EPJAI E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL: PELO DIREITO DE APRENDER A LER E ESCREVER

No Brasil, a EPJAI é respaldada por diversas legislações que reconhecem o direito à educação ao longo da vida e estabelecem diretrizes para sua implementação. Um marco importante para a educação, foi Constituição Federal de 1988, ao estabelecê-la como um direito de todos e dever do Estado, incluindo a EPJAI como uma das modalidades de ensino a serem oferecidas gratuitamente pela rede pública. Esse reconhecimento legal foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as bases da educação nacional e reconheceu a EPJAI como uma

modalidade específica de ensino, destinada a jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular.

Além disso, em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.836, que instituiu o Programa Bolsa Família, um importante instrumento de combate à pobreza que incluiu entre suas condicionalidades a frequência escolar de crianças e adolescentes na escola e a participação de jovens e adultos e pessoas idosas na EPJAI. Essa medida contribuiu para aumentar a oferta e o acesso à esta modalidade em todo o país.

Outro marco legislativo importante para a EPJAI foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo a expansão da oferta de vagas na EPJAI e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nessa modalidade. No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva da EPJAI ainda enfrenta desafios, como a falta de estrutura e recursos adequados, a necessidade de formação continuada de professores e a garantia da qualidade do ensino oferecido.

A visão de Paulo Freire sobre a educação como um ato político ressoa profundamente na EPJAI, onde a luta pela justiça social e pela igualdade de oportunidades é central. Freire argumenta que a educação nunca é neutra, mas sim um ato político que pode servir para perpetuar ou para transformar as estruturas de poder existentes.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (Freire, 1995, p. 46).

Na EPJAI, muitos alunos são provenientes de comunidades marginalizadas e enfrentam desafios sociais e econômicos significativos. Freire defende que a educação desses alunos deve ser mais do que apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos; ela deve ser um instrumento de conscientização e de capacitação para a ação social. Com isso, ele diz que a educação política na EPJAI envolveria a consciência crítica, no qual os educadores devem ajudar os estudantes a entenderem as raízes das desigualdades sociais e a questionarem as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades. Isso pode incluir discussões sobre questões como pobreza, racismo, sexismo, e outras formas de opressão. Também trabalhar com o empoderamento, buscando formar os alunos a se

tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades e a participação democrática, promovendo uma cultura de participação democrática na sala de aula e além dela, onde os alunos sintam que têm voz e poder para influenciar as decisões que afetam suas vidas.

Sendo assim, para Paulo Freire, a educação na EPJAI é intrinsecamente política, pois é um ato de intervenção no mundo e precisa ser destinada a promover a conscientização para uma reflexão crítica, superando uma consciência intransitiva, capacitando os educandos a se tornarem cidadãos ativos e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

2. CLASSES MULTISSERIADAS E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O conceito de turmas multisseriadas está frequentemente presente em contextos rurais, onde a população escolar é menor e a demanda por salas de aula separadas para cada série é reduzida. No entanto, também pode ocorrer em ambientes urbanos, como é no caso da Escola Adolfo Ribeiro, que oferece a modalidade específica de ensino, a EPJAI, onde os educandos retornaram à escola em diferentes momentos de suas vidas e com diferentes históricos educacionais.

Em turmas com variedade de idades/séries, é imprescindível que o ensino aconteça respeitando as individualidades, o que demanda tempo e capacitação adequada. Os educadores das turmas multisseriadas precisam ser flexíveis, criativos e capazes de planejar atividades que possam ser adaptadas às necessidades específicas de cada indivíduo, garantindo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Em sua análise, Rosa (2008) destaca que as classes multisseriadas desafiam o modelo tradicional de ensino rigorosamente segmentado por idade e série. Essas salas de aula promovem uma dinâmica de aprendizagem colaborativa e horizontal, onde educandos mais velhos podem ajudar os mais novos, criando um ambiente de tutoria natural. Isso não apenas fortalece os laços, mas também desperta um senso de responsabilidade compartilhada pelo progresso acadêmico de todos.

Além disso, as classes multisseriadas incentivam a aprendizagem ao longo da vida de maneira prática e tangível. Durante o período de intervenção feita na escola Adolfo Ribeiro, foi observado que ao interagir em sala com os colegas de diferentes níveis de

desenvolvimento cognitivo e acadêmico, os estudantes são expostos a uma variedade de desafios e experiências de aprendizado.

O processo de ensino/aprendizagem acontece na distância entre o que um aluno pode alcançar de forma independente e o que ele é capaz de alcançar com a ajuda de um parceiro mais experiente, como um professor, colega ou adulto. Segundo Freire (1987, p. 79) “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A escola é, portanto, um espaço onde a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz, pois está além do alcance imediato do indivíduo, mas ao mesmo tempo é acessível com o apoio adequado. Isso os prepara não apenas para absorver conhecimento acadêmico, mas também para desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para colaborar efetivamente em ambientes diversificados ao longo de suas vidas.

No entanto, não se pode ignorar os desafios associados às classes multisseriadas, como a necessidade de educadores altamente qualificados, para diferenciar o ensino e atender às necessidades individuais de cada aluno, independentemente de sua idade ou série. A gestão do tempo e dos recursos didáticos utilizados também se torna crucial para garantir que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade.

Em resumo, as classes multisseriadas representam uma abordagem educacional que não apenas desafia as normas convencionais, mas também capitaliza a diversidade de habilidades e experiências dentro de um único ambiente de aprendizado. Ao promover a aprendizagem ao longo da vida de maneira prática e colaborativa, essas classes preparam os alunos não apenas para os desafios acadêmicos imediatos, mas também para se tornarem cidadãos participativos em uma sociedade em constante evolução.

3. CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO ATENDIDA PELA EPJAI NA ESCOLA ADOLFO RIBEIRO

A população atendida pela EPJAI apresenta uma série de características distintas que a diferenciam do público estudantil tradicional. Na turma da EPJAI alvo dessa pesquisa, foram matriculados 23 alunos, entretanto, a frequência ativa era de 12 alunos. Os alunos desta turma já possuíam experiências de vida significativas, incluindo experiência profissional, como por exemplo, pedreiros, serventes, secretária do lar,

autônomo e um vaqueiro que morava no distrito de Jequié e vinha todos os dias para aula, trazido pelo carro da Prefeitura.

Devido à diversidade de idades, níveis de escolaridade e experiências educacionais, os alunos tinham necessidades educacionais específicas, que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às suas realidades individuais. Nesta turma, também havia um aluno com DI (Deficiência Intelectual). O educador entrevistado relatou que:

A escola possui a sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) porém, os alunos da EPJAI não utilizavam e nem tinham aulas com os profissionais especializados. As psicopedagogas atuavam na escola durante o dia, então, elas me passavam o material e um certo suporte, mas a intervenção em sala era feita apenas por mim (Educador Roque).

Os motivos que levaram estes alunos a ingressarem na EPJAI também são variados, incluindo o desejo de obter melhores oportunidades de emprego, a realização de um sonho pessoal, o desejo de promover mudanças em suas vidas e o acesso a conhecimentos que possam enriquecer sua vida pessoal e profissional. Durante o período de intervenção, quando perguntado sobre o motivo que os levaram a procurar a escola já na fase adulta, dois alunos responderam:

Eu tenho muita vontade de saber ler a Bíblia. Quando meus filhos eram crianças, eu nunca conseguia ajudar nas tarefas de casa e isso me entristeceu muito, aí agora como eles já estão grandes eu disse que ia estudar para realizar esse sonho (Larissa).

Eu dirijo há um tempo, mas por causa da leitura que não tenho, não consigo tirar minha habilitação. Agora estou aprendendo a ler para fazer a prova do DETRAN (Bernardino).

Na obra "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire, ele propõe uma abordagem educacional que visa a emancipação dos indivíduos, especialmente aqueles marginalizados e oprimidos, através de um processo de conscientização crítica. Esse método é particularmente relevante para os alunos da EPJAI, que muitas vezes enfrentam exclusão social e educacional. Freire defende uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente, respeitando as vivências e saberes prévios dos alunos.

Na EPJAI, essa abordagem permite que os alunos não apenas adquiram habilidades acadêmicas, mas também desenvolvam uma compreensão crítica de sua realidade para atuar como agentes de transformação em suas comunidades.

O diálogo é uma das matrizes de meu pensamento, porque o mundo é feito por homens e, por isso mesmo, educável. Diálogo aqui não significa que eu fale e o outro ouça, nem que eu ouça enquanto o outro fala. Significa uma comunhão dinâmica em que o que um diz modifica o que o outro dirá. Significa, pois, ação e reflexão (Freire, 1968, p. 92).

Muitos alunos dessa modalidade de ensino, enfrentam desafios socioeconômicos significativos, como baixa renda, falta de acesso a serviços básicos, condições precárias de moradia e discriminação social, o que pode impactar seu desempenho acadêmico e sua permanência na escola. Outro fator determinante é que devido a compromissos de trabalho, familiares e pessoais, muitos alunos da EPJAI têm disponibilidade limitada de tempo para frequentar as aulas e se dedicar aos estudos, o que pode exigir flexibilidade por parte das instituições educacionais.

4. DESAFIOS ESPECÍFICOS ENFRENTADOS PELO EDUCADOR EM UMA TURMA MULTISSERIADA NA ESCOLA ADOLFO RIBEIRO

Para a coleta de dados, referente aos desafios específicos enfrentados pelo professor da turma, realizamos uma entrevista semiestruturada, sem jamais perder de vista os objetivos que nos levou a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para nossa investigação. Construímos um roteiro prévio, com perguntas sobre o objeto de estudo, o que tornou o diálogo natural e dinâmico. A seguir, apresento as informações obtidas.

Iniciamos a entrevista perguntando sobre a vida acadêmica e profissional do professor da turma em pesquisa: “Qual a sua formação acadêmica? Há alguma especialização? se sim, quais?” e obtivemos as seguintes respostas:

Minha formação se deu no ensino médio, concluindo o curso do Magistério primário, com um ano adicional o que garantiu o Nível 2, pelo plano de carreira do magistério estadual. Tendo ingressado no curso universitário, por razões particulares, tive que deixar a faculdade. Conclui o curso de Magistério pelo Instituto de Educação Régis Pacheco. IERP. Ingressei na UESB, mas infelizmente não pude concluir a faculdade (Educador Roque).

Sobre o tempo atuando na EPJAI, fizemos a seguinte pergunta: “Qual instituição realizou sua graduação? Há quanto tempo atua como professor e há quanto tempo está atuando com o público da EPJAI?” e o entrevistado respondeu: “*Leciono desde 1995 nas séries iniciais, substituindo nas séries finais do ensino fundamental, durante a carência de*

professores por licenças e outros afastamentos. No ensino da EPJAI, desde 2003” (Educador Roque).

A formação contínua do educador é crucial para o trabalho com turmas de EPJAI, dado o caráter singular e desafiador desse público. Segundo Arroyo (2005), os educandos da EPJAI possuem uma diversidade de vivências e conhecimentos prévios que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às suas realidades socioculturais. Freire (1996) destaca a importância de uma prática educativa que seja dialógica e respeitosa, o que implica um professor preparado para mediar o conhecimento de forma crítica e emancipatória.

Sobre a formação específica que recebeu para trabalhar com o público da EPJAI. Perguntamos: “Participou de algum curso, evento ou atividade de formação sobre a EPJAI? Caso responda sim, quais cursos, eventos ou atividades?” Como resposta ele disse: *“Sim! Programa de regularização do Fluxo Escolar. Cursos promovidos pela Secretaria de Educação com o objetivo de capacitar professores do meu nível (Educador Roque).*

O educador Francisco, apesar de já lecionar em turmas da EPJAI desde 2003, só começou a trabalhar em salas multisseriadas após o retorno das aulas presenciais, depois da pandemia do Covid-19.

Segundo Lima e Yáñez (2019), a heterogeneidade dos estudantes, tanto em termos etários quanto cognitivos, demanda uma diversificação de métodos e materiais didáticos que possam atender simultaneamente às necessidades de cada grupo. Essa realidade obriga os professores a adotarem uma abordagem pedagógica flexível e personalizada, o que pode ser exaustivo e demandar um planejamento meticuloso e contínuo.

Freire (1996) enfatiza que a interação dialógica e a construção coletiva do conhecimento são essenciais, pois promovem a troca de experiências e saberes entre alunos de diferentes séries, favorecendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

As turmas multisseriadas da EPJAI enfrentam desafios singulares que exigem adaptação e criatividade por parte dos educadores. Nesses ambientes, alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado compartilham o mesmo espaço educacional, criando demandas variadas em termos de ritmo de ensino, métodos de instrução e suporte individualizado. Sobre os desafios, perguntamos ao educador: “Quais foram os maiores desafios enfrentados, no seu trabalho como docente na sala multisseriada da EPJAI, em questão?” e obtivemos como resposta:

Sem dúvida a falta de material didático adequado e recursos metodológicos apropriados. Nem mesmo a internet dispõe de material diversificado. As atividades de alfabetização, por exemplo, são sempre realizadas para crianças e raramente para adultos ou idosos” (Educador Roque).

A resposta do entrevistado destaca dois pontos críticos na educação: a escassez de material didático adequado e a falta de recursos metodológicos diversificados. Além disso, ao apontar que as atividades de alfabetização são predominantemente direcionadas para crianças, negligenciando o público da EPJAI, ele sublinha uma lacuna na educação continuada e na inclusão de diferentes faixas etárias no processo educacional. Essas observações destacam a necessidade urgente de investimentos e inovações na produção e distribuição de materiais didáticos que atendam às diversas necessidades e contextos de aprendizado ao longo da vida.

Ainda sobre os recursos didáticos, perguntamos: “Você utiliza algum material ou recurso didático para trabalhar com os alunos em sala? Se a resposta for sim, que tipo de material ou recurso você utiliza (livros didáticos, jogos, alfabeto, informática, etc?) Obtivemos a seguinte resposta: “*Sim! Apostilas, cartazes, bingos didáticos, fichas silábicas, cartões, além do material convencional, a saber: lousa, caderno, alguns poucos livros didáticos, etc” (Educador Roque).*

Os recursos didáticos desempenham um papel crucial na promoção de uma aprendizagem inclusiva e eficaz. Adaptados para atender às diversas faixas etárias e contextos, esses materiais são utilizados para possibilitar a participação dos estudantes. Sobre os recursos utilizados, questionamos: “Esse material ou recurso didático é exclusivo da EPJAI? Como você tem acesso a esses materiais ou recursos?”

O material didático aplicado durante as atividades de EPJAI não é exclusivo das atividades docentes, mas há adaptações e criações com o objetivo de facilitar a compreensão dos conteúdos. Segundo Piaget, crianças na fase de aprendizagem operatório-concreto precisam manipular objetos... Muitos adultos, embora cronologicamente não se enquadrem mais nesta classificação, parecem compreender melhor os conteúdos com visualização e manipulação de materiais” (Educador Roque.)

Foi observado através das respostas dadas pelo entrevistado nas duas questões anteriores, que a implementação efetiva dessas práticas é dificultada pela escassez de recursos didáticos apropriados e pela formação insuficiente dos professores para lidar com a complexidade dessa dinâmica educativa. Dessa forma, as salas multisseriadas representam não apenas um desafio logístico, mas também uma oportunidade para

repensar e inovar nas práticas pedagógicas, com foco na inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes.

5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE NÍVEIS DE APRENDIZADO

Em um contexto de EPJAI, onde pessoas de diferentes idades e estágios de desenvolvimento convivem no mesmo espaço, é essencial que os educadores adotem abordagens flexíveis e diferenciadas para garantir que cada estudante receba o apoio necessário para seu progresso. Para Tomlinson (2001), as práticas de diferenciação pedagógica que envolvem a adaptação de conteúdos, processos e produtos de acordo com as necessidades individuais dos alunos, são cruciais para garantir que cada estudante seja desafiado e apoiado de maneira adequada.

Nesse contexto, perguntamos ao educador sobre as estratégias pedagógicas: “Quais estratégias pedagógicas e metodológicas você utilizava para conseguir contemplar a aprendizagem de todos os alunos da turma? Era adepto a atividades por nível de escrita?” e ele respondeu:

Professional tem que ser muito dinâmico para atender o público que lhe está confiado. Sou favorável sim, às atividades por nível de escrita; sequências didáticas etc. Conduzo meu ministério profissional seguindo uma perspectiva positivista com atenção ao construtivismo e as ideias de Célestin Freinet (Educador Roque.)

A perspectiva positivista citada na resposta anterior pelo entrevistado, enfatiza a objetividade, a observação empírica e a quantificação dos fenômenos educacionais, contrasta com abordagens construtivistas que valorizam a construção ativa do estudante. Já no âmbito do construtivismo também citado, destaca-se Célestin Freinet, cujas ideias revolucionaram a educação ao promover um aprendizado baseado na experiência e na cooperação.

Freinet acreditava na importância do ambiente escolar como um espaço de liberdade, onde os educandos são incentivados a participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, utilizando técnicas como a "impressão escolar" e o "texto livre".

Ao evocarmos por uma educação emancipatória, faz-se necessário destacar as ideias de alfabetizar letrando proposta por Magda Soares (2003) para garantir uma

educação mais completa e significativa. Soares, distingue entre alfabetização, que envolve o aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita, e letramento, que se refere à capacidade de utilizar essas habilidades de maneira competente e funcional em contextos sociais diversos. Na EPJAI, muitos indivíduos chegam com experiências de vida e conhecimentos prévios que podem enriquecer o processo educativo.

Portanto, aplicar a visão de Soares significa reconhecer e valorizar essas experiências, promovendo uma educação que não só ensine a ler e escrever, mas que também capacite os alunos a usar essas habilidades de forma crítica e prática em suas vidas cotidianas. Isso torna o aprendizado mais relevante e empoderador, contribuindo para a inclusão social e a transformação pessoal dos educandos.

Na atuação do educador, um planejamento pedagógico bem-estruturado e adaptativo não só promove o desenvolvimento das habilidades de escrita de todos os educandos, mas também contribui para um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Sendo assim, fizemos a seguinte pergunta: “Como era feito o Planejamento para essa turma multisseriada da EPJAI? A resposta foi: *“O planejamento para esse tipo de público tem que ser mais um roteiro amplo e flexível do que um planejamento didático nos padrões do ensino fundamental regular” (Educador Chico).*

Por fim, questionamos ao educador: “Há alguma situação marcante que aconteceu com essa turma em específico?” E ele respondeu: *“Episódios isolados de contestação por parte de alguns alunos, que infelizmente, às vezes, não compreendem que o único mal que um professor quer ao aluno, é ensinar...”(Educador Chico).*

A resposta do entrevistado enfatiza a visão comum entre educadores de que o papel do “professor” é fundamentalmente benéfico, voltado exclusivamente para ensinar e orientar os educandos. Ao mencionar “episódios isolados de contestação”, ele reconhece que nem todos os alunos podem compreender plenamente os esforços dos professores em ajudá-los a aprender e a crescer. Isso sugere um desafio contínuo na educação: a necessidade de comunicação e compreensão mútua entre educadores e alunos, para garantir um ambiente de aprendizado positivo e colaborativo.

6. CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO

Para a educação, o método sociolinguístico de Onaide Mendonça (2007) desempenha um papel fundamental na alfabetização de jovens adultos e pessoas idosas,

ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de linguagem presentes nas comunidades educativas. Ao entender que as diferentes variações linguísticas são reflexo das experiências e identidades dos aprendizes, o educador consegue compreender as disparidades na comunicação e no ensino. Sendo assim, o método de Onaide proporciona uma abordagem que não apenas ensina a ler e escrever, mas também respeita e celebra a identidade linguística dos educandos.

Para Freire (1981) por sua vez, o método contribui com a concepção de uma educação libertadora, na qual os estudantes são agentes protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. Em turmas multisseriadas, nas quais assimetria de escolaridade coexistem, essa abordagem se torna ainda mais fundamental. O educador, ao utilizar os princípios freirianos, busca contextualizar os conteúdos de forma significativa para os alunos, partindo de suas realidades concretas e incentivando a reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor.

Para essa contextualização, Freire apresenta a importância de sistematizar aquilo que pretende ser ensinado, ressaltando como um processo dinâmico e participativo que utiliza a Palavra Geradora como ponto de partida. Esta palavra não é apenas uma unidade linguística, mas simbolicamente representa os temas, problemas ou desafios significativos vivenciados pelos educandos em seu contexto social e cultural.

Diante disso, durante o período de intervenção que realizei na Escola Adolfo Ribeiro, a aula foi sistematizada utilizando o método sociolinguístico. Foi orientado pela direção escolar que a temática trabalhada naquele período letivo era: “Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Posto isso, a palavra geradora escolhida foi “Reciclagem” e as atividades foram realizadas respeitando o nível de escrita e leitura de cada estudante.

Segundo Freire (1967) a escolha da palavra geradora pelo educador deve ser estratégica, buscando engajar os alunos de maneira crítica e reflexiva, fortalecendo a conexão entre o conteúdo educacional e suas realidades cotidianas, tornando a alfabetização um processo mais significativo. Posterior a escolha da Palavra Geradora, é apresentado por Freire os dois primeiros passos essenciais para a exploração das potencialidades mentais dos educandos.

O primeiro procedimento denominado como Codificação, que deve ser apresentado em forma de desenho e pode ser utilizado como intermediário a linguagem oral, códigos de acordo o entendimento já existente pelo educando, possibilita que o

professor consigo extrair o conhecimento de leitura de mundo que o estudante possui sobre a palavra Geradora e determinada temática.

Segundo Freire (1989) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Posto isso, dada a oportunidade de falar sobre o tema eixo (Natureza) da aula, apresentei a imagem de um espaço poluído, deixando-os livres para a interpretação da imagem. Neste momento, algumas pessoas idosas começaram a lembrar de como era o Rio de Contas existente na localidade, relatando suas memórias da infância e juventude, fazendo correlação com a situação atual do rio.

O segundo procedimento que Freire e Onaide apontam como fundamental no processo de Alfabetização é a Descodificação. Freire destaca a necessidade de o educador aguçar a reflexão crítica dos estudantes durante o processo de descodificação, fazendo com que a compreensão não seja superficial sobre o conteúdo, mas sim, conscientização profunda das estruturas sociais, culturais e políticas que influenciam suas vidas. Segundo Weffort (1991, p. 12) “o processo de conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão.

Durante a descodificação, levamos para a aula, junto ao meu grupo, caixa de som e apresentamos a música “Herdeiros do Futuro” do compositor Toquinho. Neste momento, foram feitas várias perguntas que possibilitassem a reflexão crítica sobre o assunto da música e a realidade vivenciada na cidade de Jequié. Também, foram feitas indagações para solucionar o problema, possibilitando um momento de troca, partilha de conhecimento e construção de saberes para além da sala de aula.

Diante do trabalho realizado para o fortalecimento dessa pesquisa, foi percebido que o método sociolinguístico desenvolvido por Onaide Mendonça, reafirma sua relevância fundamental no processo de alfabetização ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística como um recurso educacional enriquecedor. Ao promover uma abordagem inclusiva que respeita e utiliza as variedades linguísticas presentes na comunidade, Mendonça não apenas incentiva a aprendizagem dos alunos, mas também fortalece sua identidade cultural e capacidade de se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos.

Assim, o método não apenas ensina habilidades linguísticas, mas também ajuda na promoção de uma educação qualificada e enriquecedora, preparando os educandos para participar ativamente em uma sociedade multicultural e globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises e estudos, pode-se afirmar que turmas multisseriadas na EPJAI permitem uma maior flexibilidade no planejamento e na condução das aulas, possibilitando ao educador a separação do que será ensinado de maneira coletiva; o que será ensinado por séries/níveis de conhecimento, e as tarefas individuais; organizando as atividades coletivas, valorizando a diversidade de conhecimento e o aprendizado colaborativo, trabalhando temas; formação de duplas ou grupos heterogêneos. Sistematizar as Atividades por séries/níveis de conhecimento, favorecem o contato com novos conteúdos e aprofundamento de aprendizados mais específicos. Já nas atividades individuais, cada aluno fará a sua tarefa – que será específica para o nível de conhecimento dele. Por fim, o aprendizado extraclasse – tempo fora da escola, favorece a fixação do conhecimento.

O investimento em formação específica, com momentos de estudos; formação de comunidades de investigação ou grupo de pesquisa para tratar do tema, onde a troca com os seus pares contribui para uma melhor gestão da classe e da construção de etnométodos, são exemplos de suporte que contribui com a sistematização do trabalho do educador. As estratégias fundamentadas no método sociolinguístico, também podem contribuir significativamente para o sucesso profissional dos educadores e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecido aos alunos da EPJAI. Desta forma, durante a pesquisa, observou-se que a formação continuada dos professores é um fator importante para a melhoria da prática pedagógica em turmas multisseriadas. A aplicação de diferentes abordagens pedagógicas, adaptadas ao nível de compreensão e às necessidades individuais dos alunos, mostrou-se crucial para o avanço do ensino.

Assim sendo, é fundamental o fortalecimento de políticas públicas para apoiar os educadores que atuam na modalidade de ensino da EPJAI, oferecendo-lhes remuneração salarial valorizada, melhores condições de trabalho, recursos adequados para trabalhar com o público de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas e o investimento em formação continuada. Desta forma, é possível sistematizar uma educação personalizada e centrada

no estudante, favorecendo o aperfeiçoamento de competências e a superação de desafios individuais encontrados em turmas multisséries.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88 Livro EC91 2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 de mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de mai. 2024

BRASIL. Lei nº 10.836/2004, que **institui o Programa Bolsa Família**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm. Acesso em: 25 de mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 de mai. 2024.

FERRI, C. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. 1994.

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

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. **Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7 - 146.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** São Paulo. Revista Brasileira de Educação, n 12, p. 59-73, set 1999.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2010, p 89-101.

RIBEIRO, A. G. **A prática docente na EJA multisseriada.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 180 f. 2019.

RIBEIRO, A. G; ARAÚJO, R. M. B. de. O que revelam as pesquisas sobre as classes multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA?. **REVES - Revista Relações Sociais**, 2 (2), 0175–0189. 2019. doi.org/10.18540/revesv2iss2pp0175-0189.

ROSA, A. C. S. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades.** São Paulo: Umesp, 2008. p.222-237.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação Temática Digital**, Campinas- SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio de 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 1998.

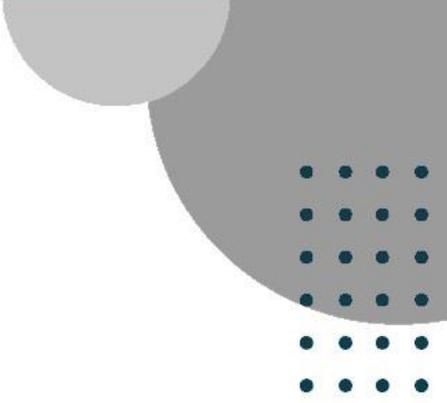
SOUSA, A. S; OLIVEIRA, S. O; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.** Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2008.



Capítulo 7
DOCES MEMÓRIAS, ALICES e ERÊS:
experiências sinestésicas como estímulo para a criação cênica
e para a mediação de aulas de teatro nas escolas
Ana Carolina Fialho de Abreu
Évelyn Dias





**DOCES MEMÓRIAS, ALICES e ERÊS:
experiências sinestésicas como estímulo para a criação cênica e para a
mediação de aulas de teatro nas escolas**

*Ana Carolina Fialho de Abreu*²⁶

*Évelyn Dias*²⁷

Ouçam-me ao pé do ouvido, sintam, eu estou indo, vou levá-los comigo...

Vovô tinha um cheiro bom de castanha de caju assada no final da tarde, as brincadeiras de aniversário tinham um cheiro específico de uma rua de Jitaúna/Ba, chamada popularmente de “Rua do Ginásio”. As plantas que enfeitavam os quintais de quem morava nessa rua ficavam felizes quando anoitecia. Final de tarde com o céu alaranjado tem gosto de água de coco e textura de pano molinho e fresco.

Alguns seres humanos têm a capacidade de ver sons, cheirar certas palavras, ouvir cores, saborear a música ou atribuir cores a números e letras, o que pode advir de experiências relacionadas à sinestesia: “Trata-se de uma condição neurológica que apesar de ser muito antiga só nas últimas décadas tem vindo a ser cientificamente investigada” (PRESA, 2008, p. 2).

O termo *sinestesia* (com s), “deriva das palavras gregas *syn*, que significa união ou junção, e *aisthesis*, que significa percepção ou sensação” (PRESA, 2008, p. 12). Já o termo *cinestesia* (escrito com c) ou *kinestesia* (escrito com k), segundo o *Dicionário de Teatro* de

26 Docente no curso de Licenciatura em Teatro da UESB e do Programa de pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Contemporaneidade (PPGREC/UESB). E-mail: anacarolinaabreu@uesb.edu.br

27 Discente no curso de Licenciatura em Teatro da UESB.



Patrice Pavis (1991, p. 225) deriva das palavras gregas, *knesis* que significa movimento e *aisthesis* (como em sinestesia) que significa percepção ou sensação.

Cinestesia – percepção dos movimentos – não é a mesma *sinestesia* que significa junção das percepções, conforme foram relatadas por mim nos parágrafos anteriores e tida como condição neurológica. Lembrando que, segundo a pesquisadora Carla Patrícia Magalhães Presa (2008, p. 7), a comunidade científica confundiu durante muito tempo a condição dos fenômenos advindos da *sinestesia*, atribuindo a ela patologias mentais ou o uso de substâncias tóxicas. Para a autora, a *sinestesia* ocorre quando grupos específicos de células nervosas criam algum gênero de ligação entre si, ou seja, combinações de sentidos, causadas “pela criação de ligações activas específicas entre áreas do cérebro que normalmente estão separadas (PRESA, 2008, p. 24).

Já a *cinestesia* – é a percepção e a sensação interna do movimento e das partes do corpo – como ensina Pavis (2017) em seu outro dicionário, intitulado *Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo*: “Ela diz respeito à sensação do movimento, do espaço, da tensão do corpo do outro, da energia do ator e do espetáculo” (2017, p. 58). Pensando na evocação de um espetáculo, afirma o autor que a cinestesia se empenhará em avaliar e reconstituir a qualidade dos gestos e do movimento²⁸.

Apesar das diferenças elas são muito parecidas, a *sinestesia* permitiu-me acessar a *cinestesia* com mais intensidade, quando por exemplo, meu corpo reagia e identificava os espaços com muito mais detalhes, através de cheiros, gostos, toques e sons. Por anos, durante a minha infância eu quis ser muitas coisas, escolhi de maneira feliz e assertiva ser atriz, mesmo brincando e fazendo arte muito antes, desde o ventre das minhas mães²⁹. Mas, essa escolha não foi tomada de maneira rápida, muito menos apoiada por todas as pessoas que ao meu redor insistiam que eu soubesse quem eu queria ser quando crescesse, enquanto eu ainda era uma criança.

28 Para aprofundar os estudos sobre as qualidades dos gestos e do movimento fazer a leitura dos textos e livros de Rudolf Laban, criador da Dança da Expressão, fundador das bases da Dança-Teatro e do Teatro-Físico como por exemplo, o livro *Domínio do Movimento* de 1978.

29 Minha mãe Iemanjá que me gerou, sendo ela a dona do meu *orí* e se fazendo presente na espiritualidade que vivo (Candomblé e Umbanda). Minha mãe Oxum que sendo mãe, como Iemanjá, me acolheu e me acolhe em seu ventre quando preciso renascer e permitiu que minha mãe Silvana me gerasse em seu ventre carnal. E, não menos importante, todas as *Yabás* presentes nas religiões de matriz africana. *Orí* significa cabeça e *Yabás* é uma palavra em iorubá que significa “mãe rainha”, é o nome utilizado para se referir às Orixás femininas, que também podem ser chamadas de: Aiabás, Lyagbas, Iabá, Lyabá ou Aiabá. O significado de *Yabás* foi retirado do material publicado pelo Coletivo Mulheres de luta: <http://www.mulheresdeluta.com.br/yabas-as-orixas-femininas/>

Sobre a infância, enquanto a *adultização* quer acelerar o processo de desenvolvimento da criança, para que a mesma se torne adulta a *infancialização* (o oposto de infantilização) ou o ato de *infancializar* quer dizer: “experimentar a vida de uma maneira brincante que assume a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres como uma forma de autoconhecimento interdependente” (NOGUERA, 2018, p.638).

Para o autor Renato Noguera (2018), a definição de *infancializar* pode parecer misteriosa à primeira vista, mas sua compreensão pode ser intensificada, por exemplo, através de interpretações afroperspectivistas de passagens africanas religiosas com Exu: orixá iorubá. Não como infante, mas com Exu, curioso, sagaz, movimento e boca que tudo come, que sempre precisa ser alimentado.

A seu respeito é dito: foi o último orixá a ser criado. Em certa medida, um tipo de primeiro ser humano. Num verso iorubá transmitido oralmente encontramos a seguinte descrição. Iemanjá e Orunmilá tiveram quatro filhos: Ogum, Xangô, Oxóssi e Exu. Este último, o mais novo, ainda era uma criança quando os outros eram jovens. Exu nasceu e permaneceu com uma fome fora do comum. Exu comeu todos os animais da aldeia. Exu comeu os de quatro patas, os que tinham penas e asas. Exu comeu frutas, inhames, pimentas. Exu bebeu água, vinho e cerveja. Exu comia tudo que via pela frente, comia bichos, plantas, comidas frias e quentes. Exu comeu árvores, bebeu o mar e estava de olho no céu, na constelação. Orunmilá, seu pai, pediu que Ogum parasse o irmão. O mundo todo seria devorado. O orixá Ogum precisou dar cabo do irmão. Exu mesmo morto, continuava com fome. As pessoas estavam ficando sem ter o que comer. O oráculo de Ifá foi consultado e foi recomendado que antes de comer qualquer coisa, as pessoas deveriam dar os primeiros pedaços para Exu (NOGUERA, 2018, p. 639).

O que isso tem a ver com infância? Exu, a criança e o alimento são novos mundos, vividos e a serem vividos, idealizados e possibilitados durante a infância, quando a pessoa cresce vivendo o ciclo natural de desenvolvimento, desta forma, o adulto leva consigo a infância como parte de quem foi, de quem é e de quem vai se tornar. Para Noguera, o ato de comer de Exu funciona como uma metáfora da curiosidade pelo mundo, ele interpreta a infância como a característica da qual Exu está investido: a curiosidade por tudo que existe. A ameaça de “acabar com o mundo” indica apenas “um desejo incontrollável das crianças – seres que habitam a infância por excelência – em descobrir os sabores do mundo” (NOGUERA, 2018, p. 639).

E o que isso tem a ver com sinestesia? A sinestesia, os sabores sinestésicos, segundo Presa (2008), Grossenbacher e Lovelace (2001), começam na infância. Para

Blakemore (2005), as experiências de infância podem ser uma influência socioambiental da sinestesia. Investigadores como Baron-Cohen (*in* PRESA, 2008) acreditam que todas as pessoas nascem sinestésicas, mas que a trajetória de desenvolvimento faz com que as ligações próximas entre áreas do cérebro se distanciem. Não se sabe, afirma Presa (2008), porque os sinestetas retêm algumas dessas conexões.

Neste ponto, se torna importante diferenciar a sinestesia de desenvolvimento, a sinestesia adquirida e a sinestesia relacionada à arte. A sinestesia desenvolvimental, também chamada de sinestesia primária, existe desde o início da vida da pessoa, sem que outro fenômeno a tenha desencadeado, ela tem várias características:

a) início na infância, em todos os casos antes dos quatro anos de idade; b) é diferente da alucinação, delírio e outros fenômenos psicóticos; c) é descrita como sendo algo diferente da simples imaginação; d) não é induzida pelo uso de drogas; e) é algo nítido, vivo; f) é automático e involuntário; e g) não é aprendido (CYTOWIC, 1993 *in* PRESA, 2008, p. 32).

No caso da sinestesia adquirida ela pode ocorrer pelo uso de substâncias alucinógenas, segundo Presa (2008, p. 34), existem muitos relatos de pessoas que descrevem sensações sinestésicas desencadeadas pelo uso de drogas, entretanto, a sinestesia causada pelo uso de substâncias difere da sinestesia de desenvolvimento em vários aspectos: ela é, muitas vezes acompanhada de alucinações e perda da noção de realidade; é passageira; usualmente tem início na idade adulta (ou quando a droga é usada); e pode produzir combinações sensoriais que de outra forma não ocorreriam. Também existem relatos de episódios de sinestesia em casos de epilepsia, degeneração neuronal, tumores localizados no cérebro, lesões de medula e outras lesões neurológicas (PRESA, 2008, p. 33).

Por fim, a sinestesia presente na arte, no processo criativo, quando algum pintor (a) usa combinações de sentidos nas suas obras, quando um escritor (a) recorre às metáforas nos seus textos e no teatro como compartilharemos, por exemplo neste texto a partir das minhas experiências artísticas vivenciadas na universidade, especialmente nos estágios supervisionados, orientados pela professora Ana Carolina Fialho de Abreu, juntas escrevemos este trabalho.

Sobre a relação entre a sinestesia e a arte, Presa (2008, p. 56) explica que a sinestesia aparece em todas as formas de arte, que ambas são resultantes da união de sensações e que a arte oferece formas multissensoriais de comunicar. Se a experiência

sinestésica é vivida na primeira pessoa, não sendo visível para os outros, através da arte, a experiência sinestésica pode ser compartilhada, pode ser visível aos outros.

Minha jornada universitária começou no ano de 2019, mais precisamente no mês de agosto e vem me rendendo descobertas, diversas sensações jamais exploradas, dentre outras que fazem parte da minha formação humana e profissional, mesmo com todas as suas atribulações.

Eu sou Alice e tenho uma história engraçada para contar: *Alice(s)* no Casarão Nestor Ribeiro...

As matérias que mais me proporcionaram boas descobertas, para cena e em cena, para a escola e com a escola, foram as montagens artísticas e os estágios supervisionados. Tanto que me recordo com facilidade de todas as falas, movimentações e entonações das personagens que tive o prazer de dar vida coletivamente.

A minha entrada para o mundo maravilhoso, que tanto se conta em *Alice no País das Maravilhas* escrito por Lewis Carroll (2019)³⁰ não foi pela toca do coelho – porque a toca do coelho sempre esteve ali e aqui, sempre pude entrar e sair quando bem entendesse – mas pelo espetáculo *Alice(s)*³¹ que só viera aparecer no *Estágio em Interpretação Teatral II: rupturas, vanguardas e referências contemporâneas*, disciplina ministrada pela professora Ana Carolina Fialho de Abreu em 2020 com a minha turma que estava no 6º Semestre do curso de Licenciatura em Teatro.

Interpretei Alice na hora mais esperada, a hora do chá. Alice me fazia lembrar a minha fase pré-adolescente, cheia de sede por coisas/sensações novas, mas também me fazia rememorar a infância, nas buscas e descobertas por novas aventuras e novos mundos. Pelo que aprendi com Noguera, hoje eu penso que *infancializar* é assumir a infância durante toda a vida, é ter sempre um tempo para o chá, muitas vezes estou atrasada para ele, por viver em um mundo somente meu. Afinal, como afirma o autor, *infancializar* é resultado de uma encruzilhada em que tudo corrobora para encarar a existência como um fantástico mistério (NOGUERA, 2018, p. 641).

30 A obra original foi publicada em 1865, o livro que referencio é da editora DarkSide Books, edição de 2019.
31 O espetáculo *Alice(s)* é o resultado prático da disciplina *Estágio em Interpretação Teatral II: Rupturas, Vanguardas e Referências Contemporâneas*, Ocorreu nos dias 18 e 19 de novembro de 2022 no Casarão Nestor Ribeiro (Jequié-Ba).

Durante a montagem de *Alice(s)* pude explorar todos os sentidos, ou as vivências da sinestesia, eu conseguia sentir todos os gostos dos deliciosos aperitivos imaginários e imaginados que o elenco comia durante toda a cena. Apesar de estar sentada em um balcão fixo de mármore gelado da cozinha, eu sentia como se estivesse em uma cadeira confortável e acolchoada que, no decorrer da cena, virava um divã macio e fresco.

A sede e a fome de Alice me consumiam pós cena a ponto de sentir um calor pulsante como a euforia da primeira menstruação: o choque, a fome, a alteração de hormônios que traz consigo novas sensações. Então, muitas vezes 500ml de água não eram suficientes para me “saciar”:

A euforia da primeira menstruação é tratada de maneira diferente pela Alice Juventude e pela Alice Saudade no texto *A Quintessência de Alice*, na primeira cena. Para a nossa montagem nos inspiramos neste texto, escrito pelo dramaturgo Márcio Oliveira (2011). Quando li esse trecho senti uma potência e uma necessidade de colocar em cena tamanha força da natureza feminina e tamanha descoberta para as Alices, mas, por consequência de escolhas que devem ser feitas, essa cena em questão não entrou no nosso espetáculo, mas faz parte deste trabalho:

Alice Juventude: (com uma movimentação desconfortável e um olhar desagradável, desvia o olhar do espelho e olha para baixo, para o centro do seu corpo, logo abaixo do umbigo, leva a mão até o baixo ventre envergonhada) Ah, não de novo, não, não compreendo (após um olhar disperso para baixo a garota desmaia) [...] (OLIVEIRA, dramaturgia, 2011).

Preencho-me do que senti quando li a cena, quando menstruei pela primeira vez e o que sinto sendo uma outra Évelyn hoje, podendo ver de maneiras diferentes as descobertas que o corpo feminino traz e, de que formas, o meu corpo sinestésico se conduz e é conduzido por tais descobertas.

Na sequência dessa fala, a Alice Saudade aparece para a Alice Juventude através do espelho, após o desmaio, indagando se a mesma não compreende o que está acontecendo. Essa cena, presente no espetáculo vai chegando ao fim com as falas das Alices que são dadas, uma após a outra, quase se sobrepujando, com mesmo ritmo e intenção, direcionadas de forma panorâmica para o público:

Alice Juventude - Pular sei que às vezes não deveria, mas como evitar muitas vezes simplesmente ecoa na minha mente, não paro ao menos para pensar, e sentir e já lá, o vento simplesmente rebate o meu corpo ao se lançar contra as lâminas de ar, sinto por dentro todo meu corpo

sangrar! O que é isso não sei explicar, é como se eu pulasse do centésimo andar!

Alice Saudade - Pular sei que muitas não se deve, mas como evitam, o simples ecoar na mente, não se para ao menos para pensar, e sentir e estar lá a se lançar, o vento simplesmente rebate o seu corpo sentindo os cortes das lâminas de ar, sinto por dentro o meu corpo sangrar! O que é isso não sei explicar, é como se pulasse do centésimo andar!

Alices (juntas) Todas as vezes! E claro, o mais incrível de tudo, sem se machucar, ao menos um pouquinho, se machucasse com certeza não haveria mais pulos (OLIVEIRA, dramaturgia, 2011).

Senti a queda de Alice como um convite para mergulhar em si, em mim e mergulhei. Mergulhei me permitindo ser conduzida por Alice e durante toda a encenação senti intensamente as passagens e mudanças dela a cada situação vivida, como se o sentir do sangrar do corpo fosse mais um pulo para uma nova descoberta e, até mesmo, um novo recomeço, uma hora do chá novamente, como um eterno e leve retorno para si, para ti, para mim.

Sendo assim, a hora do chá foi repetida na encenação, não mais na cozinha, mas em frente a imagem de Santo Antônio que fica em uma capelinha na sala principal do Casarão Nestor Ribeiro. No desenrolar da cena, a Alice-Érica (minha colega de cena) está deitada no colo da Alice-Viviane (outra colega de cena), enrolada no pano vermelho na entrada da capelinha, aos pés do santo. Essa imagem é como um abraço em mim mesma, me acalentando e tem gosto de lágrima com toque de cravo e canela e cheiro de alfazema.

Uma das ideias que levei como proposta para essa montagem da minha turma - que não à toa foi nomeada de *Exús Evoé* - é que ela tivesse um cheiro, para que a memória olfativa do público tivesse uma lembrança disparada através de um perfume específico. Diferente das ligações próximas entre as áreas cerebrais que sinestetas retêm, no sentido de aproximá-las eu acreditava e desejava que todo o público de *Alice(s)* deveria ter uma experiência multisensorial, deveria sentir, ao menos, três sentidos associados durante o espetáculo, ou seja, o olfato, a visão e o tato. Esse desejo foi acatado pela turma, realizado por Ana Carolina Abreu, professora e diretora do espetáculo, que trouxe o perfume aconchego da linha águas naturais da *Avatim*, com notas de baunilha, patchouli e rosas para os nossos corpos e figurinos.

Rosas dos perfumes e a rosa branca que foi cultivada no espetáculo, marcada de diversas maneiras juntamente com sensações deliciosas e desafiadoras, que trazem gosto de vermelho mais aberto, que se nasce vivo. Esse vermelho que em nosso figurino é

apresentado em um tecido de cetim com elastano me traz a sensação de uma pétala de rosa recém cortada de um jardim perfumoso que ao longo dos tempos foi cuidado com muito afincos e talvez com um tanto de ternura.

O vermelho do figurino também me remete à imposição e à necessidade que a sociedade tem de “encaixotar”, de padronizar todas as coisas, colocando-as em linha cronológica, reta, traçadas por uma régua fria e sem vida, como uma rosa depois de arrancada de um jardim, por uma mão cruel. Esse vermelho também me remete às feridas que situações dolorosas me causaram, o sangrar das mudanças, sejam elas boas ou ruins.

Quando viramos o figurino do avesso, temos o mesmo tecido, porém branco, que também me faz sentir como uma pétala de uma rosa, mas uma rosa do meu jardim, cultivada com muitas outras que nascem diferentes e que desafiam até mesmo as estações, seja em julho ou em janeiro, trazendo consigo um gosto intenso de bolinhos de chuva no piquenique, feitos na beira de um rio numa tarde de primavera.

Esse branco do figurino representa a liberdade de ser verdadeiramente quem se é. Mesmo que sejamos muitas pessoas, ou que tenhamos muitos cantinhos de pessoas que passam por nossas encruzilhadas. Sendo assim, no final do espetáculo *Alice(s)* as pessoas-personas já destituídas de suas personagens, que ainda não tinham se revelado, ou seja, contado suas histórias pessoais para o público, após seus depoimentos, manifestos, se despiam e vestiam seus figurinos do avesso, avesso branco.

Lembro que em todas as quatro sessões do espetáculo eu me questionei: será que o meu avesso é o meu lado “certo”? Será que o meu avesso é minha liberdade construída com muito custo a ponto de deixar aparecer somente quando eu quisesse que aparecesse? Será que esse avesso sou eu mesma ou sou uma nova? Muitos foram os questionamentos todas as vezes que eu iria contar a minha história, mesmo não sendo contada do mesmo jeito nas variadas sessões. Acredito que em todas elas, era eu mesma, mesmo não sendo a mesma de antes:

Eu sou Alice, tenho uma história engraçada pra contar do meu nascimento, é que, um dia de noite aí, minha mãe e meu pai beberam um litro de conhaque e nove meses e um dia depois nasce eu, acho que é por isso que eu nem gosto. Mas assim, se me chamar pra um vinhozinho, eu tô dentro. Ah outra coisa, desde que eu nasci eu nunca estive sozinha, ainda bem né?! Ah! Sou feiticeira, graças a Deus e aos Orixás. Ah! Eu sou tempestuosa também, quem me conhece sabe. Tem uma coisa que eu gosto muito em mim sabe?! Que é uns cantinhos, uns cantinhos dessas pessoas que ficam passando pela gente e deixam um tantinho de si num cantinho da gente, aí eu amo cada cantinho meu. Se eu fosse falar desses

cantinhos ia ser a noite inteira e iria estar falando de mim também. Mas uma coisa que eu aprendi nessa minha vida, é que definir é limitar-se, odeio isso, né mãe? Odeio isso. Então eu vou parar por aqui porque todo dia eu tenho que continuar reexistindo (depoimento pessoal, 2022).

Ao assistir novamente *Alice(s)* para transcrever aqui essa fala, percebi o quão diferente atualmente estou da Évelyn que fala de si (dessa maneira acima). Percebi também que certos dias Alice-Évelyn me visita em transformações e descobertas diárias e que desde, então, existem rosas brancas e vermelhas cultivadas no meu jardim interior.

Por falar novamente nas rosas, na literatura já citada de *Alice no país das maravilhas*, a rainha ordena que sejam cultivadas rosas vermelhas em seu jardim, mas por descuido dos jardineiros, é plantada uma roseira branca, e por imposição da mesma, eles precisam pintar todas as rosas dessa roseira de vermelho. Lembro-me de sentir um enjoo quando li esse trecho e dor nos joelhos, como estivesse ficado por horas de castigo em cima de milhos.

Esse trecho serviu de inspiração para a criação dos figurinos e para a metáfora revelada por ele através das cores e do avesso, do ser quem se é, da transição entre o vermelho e o branco (da ideia de manter-se branco), entre a interpretação das personagens, de Alice (outra) e de Alice (eu mesma, dentro cada uma, de cada um), da/o performer, da atriz e do ator. As sensações que tenho frente a leitura do trecho original compartilhado, são bem diferentes das que sinto ao lembrar da música/poema que em *Alice(s)* é cantada por todas e todos em diversos ritmos e momentos do espetáculo (ela também fala de rosas):

Cultivo uma rosa branca
Em julho como em janeiro
Para um amigo sincero
Que me dá sua mão franca
E para o cruel que me arranca
O coração com que vivo
Cardo nem urtiga cultivo
Cultivo uma rosa branca (MARTÍ, 1953).

Esse poema do poeta revolucionário cubano José Martí, musicada pelo grupo de teatro peruano *Yuyachkani* e traduzida pela professora Ana Carolina Abreu, foi um presente gostoso para *Alice(s)*, aparecendo em três momentos durante a encenação (inclusive no momento de finalização da mesma).

Ritmos e intenções diferentes fazem a mesma música disparar sensações diferentes em mim. No primeiro momento, a música, cantada no aquecimento tem cheiro

suave de arruda e gosto de bala de morango, com sensação refrescante de gelo na boca. Deu-me muita energia cantá-la. No segundo momento a música é cantada em ritmo de ladainha logo após o segundo chá, enquanto desenrolamos a Alice-Érica do pano vermelho. Nesse momento o cheiro sentido por mim é de vela e rosas, como em um velório, mas o gosto é de acarajé recém saído do dendê fervente.

O último momento em que cantamos a música/poema é quando a peça é finalizada, em ritmo de funk, com palmas e resenhas. Sinto gosto de um doce específico, chamado *dip-loko*, que tem um pozinho um pouco azedo que quando entra em contato com a saliva estoura e efervesce, tem também um pirulito doce do mesmo sabor do pozinho. Sinto também cheiro de amaciante *Downy*, sabor brisa de verão e hit³²!

Doces memórias: sabores sinestésicos na cena e na escola de educação básica pública...

A montagem de *Alice(s)* foi um divisor de águas e um impulso para explorar ainda mais a sinestesia da/em minha vida, no meu fazer artístico, no exercitar da minha criatividade. Por consequência, no semestre seguinte levei, também, *Alice no país das Maravilhas* para as minhas aulas no *Estágio supervisionado II: encenação com prática de montagem na educação básica*, ministrado pela professora Ana Carolina Abreu e realizado com crianças das turmas do Quinto ano A e B dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Doutor Celi de Freitas da cidade de Jequié/Ba e para o *Estágio supervisionado I com encenação: prática de montagem* também ministrado pela professora Ana Carolina Abreu, com atores e atrizes que convidei para participar. Vale lembrar que ambos os estágios aconteceram simultaneamente. No primeiro criei dezoito planos de aula de 1h/aula que foram mediados na escola e no segundo dirigi uma cena de quinze minutos que foi apresentada para as crianças no I Festival de Teatro com a Escola da UESB no ano de 2023.

Alice vive em suas jornadas diversos dilemas e no momento de escolha do público alvo da minha cena do referido *Estágio I*, vivi um deles que me levou para uma hora do chá interior, uma hora só para mim. Esse retorno me fez questionar como eu deveria me

32 Hit é um termo exclamado durante alguns exercícios que fizeram parte do treinamento da atriz e do ator que realizamos durante a preparação do espetáculo, mediados pela professora Ana Carolina Abreu, aprendidos por ela durante o laboratório realizado com o Yuyachkani, no Peru.

saciar, para onde eu deveria ir. Eu poderia mediar a cena para as crianças que participariam das minhas aulas ou para um público adulto, em outro evento de mostra de final de semestre.

Então, senti mais um chamado da espiritualidade e fui procurar respostas de meus/minhas guias. Pedi que meu colega de turma, irmão e amigo Otacílio José fizesse um jogo de cartas para que minha resposta fosse dada. A resposta chegou tão objetiva que se perdeu diante dos olhos de Otacílio. Ela acalmou o coração, entendo que a carta da criança foi a resposta dos meus questionamentos, foi o caminho que deveria trilhar e trilhei, até porque a carta saiu diversas e repetidas vezes no jogo. Ao ver a carta senti em minha boca gosto de pirulito redondo colorido, pipoca e rapadura e aceitei meu presente gerado por Oxum e dado pelos Erês/Ibejis³³. Afinal, nada mais justo do que retornar para a infância sendo conduzida por crianças que não deixam de vivê-la.

Para minhas aulas, para além de contar a história do livro, compartilhei a metáfora da nossa encenação, onde todas as pessoas são Alice – um recurso teatral da multiplicação da personagem proposto pela professora Ana Carolina. Na escola, todos os meus/minhas aluno(a)s foram Alices também. Idealizamos seus países maravilhosos e aproveitei para idealizar meu país maravilhoso junto com elas e eles, além disso, levei elementos das histórias das infâncias contadas pelo meu elenco³⁴ de *Doces Memórias*, cena que assistiriam posteriormente.

Além da história contada e não apenas lida, levei materialidades para as aulas, como estímulo composto, afinal Célida Salume Mendonça (2010), na sua tese *Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica* me fez refletir sobre como o teatro é para além de peças e espetáculos prontos, uma incrível ferramenta que permite todo o corpo presenciar de maneira consciente o aprendizado e como o estímulo composto ataçam ainda mais a criatividade em atividades infantis na sala de aula.

No seu trabalho, Mendonça compartilha que a primeira vez que teve contato com a noção de estímulo composto foi em 2001, em uma oficina com o professor Jhon Somers, para o professor, com a tradução de Beatriz Cabral:

33 Erês são as entidades-crianças na Umbanda. Os Ibejis são entidades no Candomblé que expressam aspectos gerais das dualidades humanas, sorte e azar e são representados por dois orixás gêmeos, crianças. Assim, também é possível associá-los às concepções de “infância” dentro do contexto cultural iorubano e de forma macro, dentro dos contextos culturais do continente africano. Informações retiradas do site: https://artsandculture.google.com/story/ibejis-e-a-infancia-negra/cQLiHsDANj_bKA?hl=pt-BR

34 O elenco é formado pelas atrizes Isis Ferreira, Kelvin Matos, Victória Botelho.

Há uma enorme variedade de recursos para introduzir os participantes no mundo da ficção. (...) O estímulo composto, aqui descrito, pode ser visto como um foguete que conduz a nave principal - a história, seus personagens e o mundo em que vivem em voo, antes de se soltar. A energia e o interesse gerados pelo estímulo composto promovem o 'reforço' inicial para a criação da história, e uma vez esta tenha sido iniciada, serve como uma referência contínua no processo de criação (SOMERS, 2011, 178).

Levei então materialidades que remeteram à história de *Alice no país das maravilhas* como a fantasia do Chapeleiro, a mesa de chá, cartas de baralho e um espelho. Em contrapartida, para o elenco de *Doces Memórias*, levei Alice como uma quarta personagem. De acordo com cada história contada, a partir da infância de cada atriz e ator, a gente decidia coletivamente a presença, como Alice iria fazer parte do elenco. Uma amiga imaginária? Uma personagem apenas citada? Uma amiga que apareceria no final da cena?

O país maravilhoso de Alice foi usado também como inspiração para que o elenco me contasse como idealizavam seus países maravilhosos na infância e para minha segurança, todos os países maravilhosos continham brincadeiras populares e comidas/doces típicos que passaram a ser nosso aquecimento nos encontros do processo criativo de *Doces Memórias*.

Então, iniciei todos os ensaios levando um doce da infância das atrizes e dos atores, como bala de maçã, pipoca, cocada de coco, paçoca, entre outros, para que o paladar pudesse ajudar na revisitação de memórias de infância. Logo após entregar os doces eu sempre colocava músicas de uma *playlist* montada por nós, com músicas que costumávamos ouvir quando crianças. Ouvimos canções de Amado Batista à Turma do Balão Mágico. A audição desse repertório nos levou para memórias únicas, o que foi incrível e interessante.

Histórias surgindo, dois sentidos sendo acessados ao mesmo tempo – paladar e audição – chegou então a hora de incluir mais um sentido – o tato – o, portanto jogamos brincadeiras populares como pega-pega, pique gelo, cabra-cega, gato mia, entre outras. Essa sequência de atividades passou então, a acontecer em todos os encontros.

Sempre após o aquecimento e o alongamento coletivo, fazíamos o jogo do prato, que é apresentado pela professora Ana Carolina, em sua tese de doutorado³⁵. Porém, senti

35 ABREU, Ana Carolina Fialho. **Hôxwa e Llamichu: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas**. Tese (Doutorado). Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

a necessidade de adaptá-lo, porque no jogo original quem faz a mediação é quem sugere o nome dos pratos, como por exemplo, macarronada, comida baiana, etc. para que os jogadores formem com o corpo, as imagens dos ingredientes que o compõe. Mas, nos ensaios senti que as atrizes e atores tinham muito o que dizer, sugeri, então que eles propusessem pratos para que eles fossem “montados”. Experimentamos imagens inusitadas e, muitas vezes, engraçadas, cheias de possibilidades.

Os pratos que faziam parte das infâncias foram muitos, muitos sabores, muitos ingredientes. Os pratos traziam consigo sentimentos únicos para cada um (a) do elenco, então fiz desses sentimentos novos pratos e vários mundos de possibilidades. Como por exemplo, o da saudade, onde as atrizes e os atores citaram brigas como ingredientes. Aí surgiu a história do ator Kelvin que contou que o motivo do seu “ingrediente” ser briga no prato da saudade, foi porque ele sentia saudade de brigar com seu irmão, que já é falecido há alguns anos. Esse ensaio específico teve para mim gosto de castanha de caju assada, cheiro de sabonete *pom pom* do amarelinho e som do assobio que vovô dava assim que chegava da rua.

Além dos jogos populares, músicas e do jogo do prato, a contação de história foi usada como mais uma possibilidade para a criação cênica. Pedi para que o elenco escrevesse suas memórias em um papel, do jeito que gostariam de contar a história em questão, para que trocassem as escritas enquanto outra pessoa estivesse lendo. Assim, o “dono” ou a “dona” da memória iria representando através do corpo, sem falas, como aquela história acontecera.

Todas as memórias lidas e encenadas na contação de história tiveram sensações únicas quando apresentadas para mim. A memória da atriz Isis, me levou de volta para um dia específico, quando fiz piquenique no quintal da casa de vovó, embaixo da jabuticabeira. Ali, ao ouvir esse relato eu tomava suco de acerola bem gelado e via bolhinhas de sabão no ar.

Já na memória da atriz Vick, eu ouvia as gavetas e portas do meu primeiro guarda roupa sendo abertas e fechadas, sentia o cheiro do perfume *Thaty* do O Boticário e o gosto de bala da boneca Barbie que vinha em formato de pulseira. Na memória do ator Kelvin eu sentia gosto do brigadeiro que comi antes da hora no aniversário do meu irmão, via luzes de um globo de boate improvisado com bola e espelho quebrado que minha tia fez uma vez e ouvia a abertura da novela América.

No cronograma da disciplina de *Estágio I* tínhamos agendado um dia de ensaio geral aberto para a turma, para que pudéssemos ouvir sugestões dos colegas sobre a cena, então, nesse dia apresentamos *Doces Memórias* (em construção), porque poucas coisas estavam decididas de fato. Atuantes ainda liam suas histórias (texto na mão), o que limitava suas movimentações em cena, enquanto experimentavam todas as possibilidades de Alice, como uma quarta personagem, de diversas formas, seja como amiga imaginária, como “citação” e como a quarta personagem a aparecer em cena.

Muitas possibilidades em aberto e muitas sugestões surgiram na roda de conversa, todas foram ouvidas, anotadas e filtradas por mim e pelo elenco que se fazia presente no momento. Tantas foram as sugestões que comecei a sentir um embolar de linhas de diferentes materiais em minha boca, com misturas de sabores e sensações. Porém, vale lembrar que as memórias contadas em *Doces Memórias* não eram as minhas e se tem uma coisa que acho preciosíssima são memórias de infância que ficam marcadas, guardadas e são compartilhadas em dados momentos.

Por acessar pelo menos duas sensações ao ouvir cada história, pedi para que cada pessoas do elenco descrevesse em seus relatos as sensações predominantes para cada uma; que contassem ou representassem essas sensações para o público na cena final. Com base neste pedido surgiram o som das abelhas, a descrição de cada doce comprado na venda, os sabores de sopas diferentes para cada personagem, entre outras sensações pessoais.

E Alice? Discutimos as ideias anotadas em um ensaio na hora do chá, com comidinhas, café e conversas sobre cada memória que havia virado história. Lembro-me de conversarmos sobre a importância de voltar a ser criança para assistir a cena, pois seria exibida para crianças, então, todas as decisões deveriam estar de acordo com cada criança interior, da infância, do agora e do candomblé. Todas as atrizes e os atores do elenco, e eu também, fazemos parte ou do candomblé ou da umbanda, religiões de matrizes africanas.

Entretanto, esse voltar a ser criança, não seria em momento algum como um retorno a épocas passadas da vida de cada uma/um do elenco, tratou-se de um retorno a uma infância que não precisa e não deve ser superada, como sinaliza Noguera (2018). Para o autor, “só poderemos nos educar para vivências notáveis quando formos capazes de lembrarmos da nossa infância” (NOGUERA, 2018, p. 642).

Nós não iríamos infantilizar, “abebezar” um elenco adulto, nem tratar as crianças como seres vazios que precisam ser preenchidos de conhecimentos, mas exercitar o que Nogueira (2018, p. 638) chama de educar: “colocar as infâncias em polidiálogo, propor uma conversação fértil entre diversos seres”. Iríamos, portanto, *infanciarizar*, perceber e inventar com a infância novos modos de vida, enquanto honrávamos nossa ancestralidade caminhando para o futuro, aprendendo com o passado. Pelo viés da ancestralidade, ou seja, do pressuposto afroperspectivista, aprofunda o autor:

Infanciarizar é ativar a infância em adultos, tornando viável a percepção de que as ações éticas e políticas precisam levar em conta quem já esteve aqui (ancestralidade) e quem estará (futuridade), além das pessoas que estão vivas na atualidade. Ubuntwana é assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de contínua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações. Por fim, ubuntwana remete, no contexto da filosofia ubuntu, a compreender a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos (NOGUERA, 2018, p.631-632).

Recordo especificamente de uma discussão levantada pelo elenco, sem querer Kelvin bateu a bexiga na cabeça de Vick durante um ensaio, então pensamos que se tal ação fosse para a cena, certa atitude que parecia ser minúscula, que efeito, talvez gigantesco pudesse surtir nas crianças que assistisse às cenas. Da mesma forma, acreditávamos que descrever e/ou representar partes na cena faria com que os espectadores com suas criatividades fantasiassem ainda mais cada trecho dos relatos.

Então, unimos a aula que apresento Alice para estudantes do *Estágio II*, que compartilharei no próximo tópico, com a importante decisão de como Alice apareceria na encenação de *Doces Memórias* e, dessa forma, decidimos que cada atriz/ator iria descrever Alice como a via em sua imaginação. Assim como as crianças na escola imaginaram o chapeleiro através da fantasia em uma aula que foi usado estímulo composto. Isso se deu em todas as outras cenas onde discentes iriam representar, dramatizar a narrativa, ou iriam descrever, contar para que o público pudesse ser instigado a imaginar.

Vale ressaltar que valorizei cada sugestão que foi apresentada pelos meus colegas de turma para compor a cena, mas por se tratar de um trabalho coletivo, por isso mesmo, todas as decisões foram discutidas, experimentadas e decididas com os donos das memórias-tesouros que faziam parte do meu doce elenco. O sagrado íntimo de cada um (a) foi guia das escolhas e decisões do nosso processo-sagrado. Honrando assim o que os Erês/Ibejis, entidades cultuadas em culto de matriz africana, crianças e vivendo uma

“eterna” infância trazem para cada participante dessa pesquisa, sendo que cada pessoa tem sua entidade e por fé zela do que a mesma orienta e guia.

Cultivo uma rosa, branca: Escola Municipal Dr. Celi Freitas e Alice-crianças nos Anos iniciais do Ensino Fundamental...

O gosto que esse tópico em questão traz é muito alegre, portanto, convido a imaginar um chá da tarde repleto de guloseimas e os mais deliciosos doces já inventados nesse mundo, não deixando de lado os bolos e comidas suculentas e cheias de um delicioso carboidrato. Mas, apesar de deliciosas comidas, desejo que sinta e inclua nesse chá, maravilhosos países particulares, afinal, nem todo gosto gostoso é sentido por comidas.

As vivências que a sinestesia me permite ter são intensas e não seria diferente durante o *Estágio supervisionado II: prática de montagem na educação básica*, que pude atuar com crianças de duas turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal Doutor Celi de Freitas, levando o tema *Alice no país das maravilhas* juntamente com *parkour*³⁶ que foi a técnica corporal escolhida pelo meu parceiro de estágio e colega, Filipe Pimentel.

Como esse estágio em questão foi realizado em dupla, pensamos que o melhor seria mesclar as pesquisas, mesmo tendo aulas com temas específicos escolhidos por nós. Então, normalmente as aulas se iniciavam com alongamento, jogos de concentração, aquecimento e treinamento com *parkour* e jogos improvisacionais e brincadeiras inspiradas na literatura *Alice no país das maravilhas* (pois todas as duas pesquisas eram importantes para os respectivos estagiários, para mim e para Filipe).

Recordo-me que a primeira coisa que me veio à mente quando decidimos dividir as aulas foi um gosto muito forte de baunilha e bolo de milho com café passado na hora, então, me lembrei do chá e da importância da hora do chá para mim na montagem *Alice(s)*. Tinha que ter uma hora do chá para as turmas também.

36 *Parkour* é um tipo de atividade física idealizada por Georges Hèber (ANO), consiste em usar o próprio corpo como equipamento e tem como objetivo transpor obstáculos urbanos ou naturais das cidades como degraus e rampas. Informação retirada do site: <https://all.accor.com/a/pt-br/limitless/thematics/sports-events-activities/le-parkour-o-que-e-origem-modalidades-e-beneficios.html>

Percebi o quanto a *sinestesia* está impregnada em meu fazer artístico e o quanto está presente no professorar, o quanto me impulsionou para que as coisas boas que eu sentia através da *sinestesia* também fossem sentidas por discentes com que me relacionei durante esse estágio em questão. A ideia foi criar ambientes sinestésicos na sala de aula, estimular, a partir dos planos e da mediação das aulas de teatro, o maior número de sensações possíveis.

Os nomes de todas as dez aulas de 50 minutos deste estágio foram também pensados com base em *Alice no país das maravilhas*, todas as brincadeiras pensadas e adaptadas para a imersão de estudantes no tema com a ajuda da ampliação dos sentidos, para que os/as mesmos/as pudessem realmente adentrar na toca do coelho e vivenciar esse mundo do país maravilhoso.

Desejo compartilhar com carinho uma aula elaborada com certa brandura, intitulada *Rosa Branca*, sendo essa a quarta aula mediada. Pensei que seria o momento ideal para esses estudantes conhecerem Alice, não apenas ouvirem a gente contar histórias sobre suas aventuras em um país maravilhoso ou nem sempre tão maravilhoso assim. Apesar da grande expectativa depositada por mim sobre esse encontro com Alice, lembro que, infelizmente, essa aula não teve um gosto, tampouco um cheiro, menos ainda um toque agradável para mim, pois tive um mal-estar e por consequência de dor de cabeça me ausentei, logo no início da aula. Porém, como já havia sido elaborado no plano de aula, nesse dia Ísis, atriz do espetáculo e professora de teatro, iria aparecer como professora-personagem, e iria se apresentar para as crianças e levar mais um estímulo composto.

A expressão "professor-personagem" foi a tradução escolhida para a convenção inglesa "teacher-in-role", justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. No contexto do ensino fundamental, a eficácia deste procedimento se adéqua especialmente ao período de alfabetização, durante as séries iniciais (CABRAL, 2012, p. 11).

Ísis surgiu segurando uma caixa toda branca, sem nenhum detalhe ou textura, a curiosidade das crianças foi imensa, tanto para saber o que continha na caixa, como para conhecer a atriz. Dentro da caixa deveria conter, além do espelho, rosas brancas, que de acordo com a história que seria contada, teriam sido retiradas por Alice antes que a

Rainha da história do livro, ordenasse que os jardineiros pintassem de vermelhas. Na sequência, compartilho o relato de Ísis que esteve conosco durante toda a manhã na escola:

A visita à escola foi um misto de muitos sentimentos, primeiro, indignação por ver como os estagiários de teatro são tratados na escola pública de ensino, o susto de ver tantas crianças cheias de energia que não paravam quietos um minuto, mas também a satisfação em ver tantas crianças pretas se olhando no espelho e percebendo que elas também podem ser princesas e contar suas próprias histórias. Saí da escola aquele dia com a sensação de dever cumprido e grata por ter feito parte desse processo incrível. Alice-espelho, Alice-Ísis, Alice-estudantes, Alice-imaginária, Alice-muitas, Alice-todes. Ainda assim, Alice que pergunta, que responde e que se faz presente até na minha ausência. Alice que cultiva rosas esquecidas por Filipe, que fariam parte do ver-se Alice e/ou Alices (Ísis, depoimento, 2023).

Alice-espelho, Alice-estudantes, presentes no conhecer Alice, pois todos eram Alice a partir do momento que conheciam ela. Alice era espelho, mas também era cada estudante no reflexo do espelho dentro da caixa depois que Ísis perguntava: quem quer conhecer Alice? De um a um, cada estudante foi até a caixa e olhou dentro dela, a procura de uma Alice, para conhecê-la ou reconhecer-se. Muitos se viram, muitos outros viram Alice, ou melhor, Alices.

É como se pulasse de um precipício, e é claro, o mais incrível de tudo...sem se machucar...

Depois de ter lido, vivido, apresentado e invocado Alice, torno-me Alice-criança, para assistir *Doces Memórias* juntamente com as crianças na mostra de estágio. Muitas foram as vivências sinetésicas que me atravessaram, que me fizeram sentir e que compartilhei sobre e através de uma aventura que me leva a muitos outros países maravilhosos, como uma toca de coelho, ou muitas tocas, que farei/serei Alice e entrarei. Nesta aventura me proponho também navegar, sendo conduzida pela *sinestesia*, pela arte, pela criatividade e pela infância viva durante toda a vida.

Parafraseando Noguera (2018, p.642), meu desejo é tornar viável através das minhas práticas artísticas e escolares a concomitância entre restaurar caminhos e inventá-los, primando por vivências, interações sinestésicas na escola e na cena, nas aulas de artes, de teatro, na vida e no palco. Trata-se de possibilitar, como sugere o autor que

crianças, adolescentes, adultos e idosos mantenham a conexão com a curiosidade, com a criatividade, com a sinestesia, com a infância.

Algumas horas de chá apenas não me saciaram e não me saciam, então na sede de ampliar e iniciar novas descobertas ainda mais intensas, como a relação que pode existir entre sinestesia e a cinestesia, até mesmo em como uma pode potencializar a outra e principalmente como a arte se faz presente em ambas, me despeço (re)abrindo as portas para a presença do meu professorar e do meu fazer artístico na minha vida. Afinal:

A ligação da sinestesia à arte não é recente e está cada vez mais em voga, pois, na Era Digital, consegue alcançar uma dimensão muito maior devido ao aparecimento de novas tecnologias. Os artistas podem agora utilizar uma grande variedade de sensores e interfaces físicas para criar seus trabalhos, permitindo novas e diferentes formas de interação entre o usuário e a obra artística. Assim sendo, o artista vai conseguir passar para maior número de sensações com o seu trabalho (PRESA, 2008, p.2).

Concluimos pensando o futuro, com esse desafio imenso que é fazer arte no nosso país e entre os recursos das novas tecnologias digitais. E, também, refletimos acerca da continuidade da pesquisa, que nos atravessa por fazer parte de quem nós somos, professoras de Teatro e com a certeza de que o Sagrado nos levará para onde devemos ir, acompanhadas dos Erês, Alices e das infâncias, podendo ser e sentir Arte, Teatro e Hit!

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Carolina Fialho. **Hôxwa e Llamichu: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas**. Tese (Doutorado). Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BASBAUM, Sérgio R. **Sinestesia, arte e tecnologia: fundamentos da cromossonia**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

BLAKEMORE, C. **Derek Tastes of Earwax**. 2005. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/sn/tvradio/programmes/horizon/derek_trans.shtml

BASBAUM, Sérgio R. Sinestesia e percepção digital. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, v. 6, p. 245-266, 2012.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

CYTOWIC, R. **The Man Who Tasted Shapes**. London: Abacus, 1993.

GROSSENBACHER, P. G. e LOVELACE, C.T. Mechanisms of synesthesia: Cognitive and physiological constraints. **Trends in cognitive sciences**, 2001. Disponível em: <http://home.comcast.net/~sean.day/MechSyn.pdf>

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus editorial, 1978.

LEOTE, Rosangella. Multisensorialidade e sinestesia: poéticas possíveis? **Ars**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 43-61, p. 56, 2014.

MARTÍ, José. **Obras completas**. La Habana: Editorial Lex, 1953.

NOGUERA, Renato. Infância, ununtu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p.625-644, 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. **Ars**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 9-29, 2003.

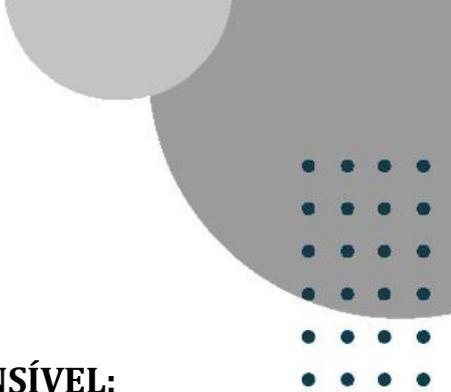
PRESA, Carla Patrícia Magalhães. **Sinestesia na Arte**. (Dissertação) Mestrado em Design Multimídia, Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Comunicação e Artes. Covilhã, 2008.

SOMERS, John; CABRAL, Tradutora: Beatriz. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 175-185, 2011.



Capítulo 8
POR UMA FORMAÇÃO DO SABER LUDO-SENSÍVEL:
O Ateliê didático ludo-sensível e o PIBID PEDAGOGIA – UESB
Bruna Nascimento da Hora
Conceição Maria Alves Sobra
Jaíne de Souza Santos
Joyce Santos Moraes
Pamela Alves de Jesus





**POR UMA FORMAÇÃO DO SABER LUDO-SENSÍVEL:
O Ateliê didático ludo-sensível e o PIBID PEDAGOGIA – UESB**

*Bruna Nascimento da Hora*³⁷

*Conceição Maria Alves Sobra*³⁸

*Jaíne de Souza Santos*³⁹

*Joyce Santos Moraes*⁴⁰

*Pamela Alves de Jesus*⁴¹

1. Introdução

A incoerência entre os discursos e as práticas na área da Educação, atualmente, corroboram para que pesquisadores se debrucem em busca de novas propostas, reflexão, aportes e caminhos para uma formação docente pautada numa visão de sociedade mais justa, humana e democrática. Entendemos que alguns discursos educacionais, como os da teoria crítica/social, têm procurado romper com o paradigma dominante, pois essa proposição é vista por alguns estudiosos pós-modernos como uma busca incessante de alternativas para a ressignificação da realidade.

Efetivamente para uma possibilidade metodológica construída e/ou vivida no ensino superior, que tem como tarefa/desafio formar profissionais, considerando a diferença e a diversidade, o uso da linguagem metafórica cumpre importante papel. Em relação à formação inicial de professores, o Programa Institucional de Iniciação à

37 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

38 Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Email: csobral@uesb.edu.br

39 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

40 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

41 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.



Docência – PIBID⁴², tem como norte, melhorar a qualidade da formação de licenciandos e, também, estabelecer uma relação mais estreita entre universidade e escola básica.

A experiência intitulada “Ateliê ludo didático por uma formação do saber ludo-sensível” aqui discutida, alicerça-se a partir do PIBID, subprojeto de Licenciatura de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié, atendendo ao segmento da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental I, e tem possibilitado um campo fértil de investigação em temáticas sobre a formação docente, saber ludo-sensível, metáforas lúdicas e narrativas (auto) biográficas (Ferrarotti, 2010).

O objetivo principal desta ação foi refletir acerca do uso dessas metáforas lúdicas nos ateliês ludo didáticos, na formação dos bolsistas e do professor supervisor, juntamente com o coordenador do subprojeto, para compreender melhor a importância que os vestígios, as marcas, os pedaços, as cores, os movimentos e a dinamicidade que esta ação propõe para a formação de sujeitos singulares, na cotidianidade de seus espaços-tempo, bem como os saberes e conhecimentos produzidos, construídos, mobilizados e acionados por eles.

Santos (2003) afirma:

[...] que tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e a amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como autobiografia (2003, p. 72).

Concordamos com essa definição, e vimos também aqui uma relação entre a definição dessa analogia e a metáfora lúdica, pois entendemos por analogia comparações e relações de ideias, ou seja, ideias na mesma linha de raciocínio, justificando os dois conceitos. Nesse viés, o uso de metáfora lúdica, permite-nos ultrapassar essa visão dicotômica entre razão e sensibilidade.

Assim, trabalhar com o tripé: ateliê ludo didático, metáfora lúdica e as memórias narrativas (auto) biográficas na formação docente no ensino superior é uma possibilidade de reconstituir a história do lugar, e de onde falam seus sujeitos e portadores de saberes.

42 O Pibid é uma das iniciativas da política de formação inicial de professores do Governo Federal, criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, que visa ao incentivo e à formação de docentes para a Educação Básica por meio da inserção de licenciandos no cotidiano da escola.

O Ateliê didático ludo-sensível é um dispositivo de formação com o uso de metáforas, e está pautado em uma mediação pedagógica compartilhada, entre docente e discente, cujos pilares são a didática do sensível (D'Ávila, 2016) e o saber ludo-sensível (Sobral, 2020), materializados por meio das narrativas (auto) biográficas (Ferrarotti, 2010) capaz de oportunizar aos sujeitos a sua apreensão sensorial, sensível e inteligível, na busca por uma formação onde a razão e a sensibilidade estão amalgamadas no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, e em todos as etapas de ensino.

Nesse contexto, denominamos como ateliê didático ludo-sensível, sendo ele uma oportunidade de mobilizar uma didática sensível, vivenciar a ludicidade, acionar o saber ludo-sensível e, conseqüentemente, o uso das metáforas lúdicas, por meio de suas mais variadas linguagens e sentidos, que estão sobre os pilares do sentir, metaforizar, imaginar e criar, e, dessa forma, construir nexos de sentido ao favorecer a uma aprendizagem alegre, viva, afetiva, lúdica, viva e sensível (Sobral, 2023). A didática sensível é um caminhar de mãos dadas entre o sensível (reação natural do corpo ao sentir, ouvir ou tocar algo) e o inteligível (relação lógica entre os signos), capaz de favorecer uma práxis indissociada da cognição e afeição, como afirma D'Ávila (2016):

Não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. A educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão da globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade - fundamentos importantes à construção do conhecimento. (D'Ávila, 2016, p.105.)

Nesse contexto, acionar o uso da metáfora lúdica, as diversas linguagens dos sentidos e a narrativa (auto) biográfica na formação docente no ensino superior é uma maneira de reconstituir a história do lugar, de onde falam seus sujeitos. E o Ateliê didático ludo-sensível é um espaço pautado pela ludicidade, criatividade, afetividade e sensibilidade, regado pelas narrativas e saberes dos sujeitos envolvidos.

Portanto, pensar a formação docente na sua singularidade, na cotidianidade de seus espaços-tempo, com relações e vínculos estabelecidos, práticas e ações deflagradas e buscar, nesta dinâmica, entender saberes e conhecimentos produzidos, construídos, mobilizados e (re)significados por eles, faz parte do papel do ateliê.

Ao recorrer à literatura atual sobre formação de professores, percebemos uma certa consonância no que diz respeito à necessidade dos programas de formação por uma base balizada por uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida. Este tipo de formação vincula-se ao que Nóvoa (2002 *apud* Souza, 2008, p.16) conceitua de

reflexividade crítica, porque a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida”. Logo, o que enriquece esta formação é a possibilidade de promover a auto compreensão, investigação e reflexão de forma indissociável da ação do professor.

Compreender o processo de cada indivíduo na sua trajetória formativa, significa, “ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (Moita, 2000, p. 115). Esse novo movimento reconsidera a formação como trabalho de reflexão sobre as trajetórias de vida (Nóvoa, 2002), podendo ser considerada uma nova abordagem de formação e auto formação.

2. Formação de Professores

O Programa Institucional Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental na prática docente, o que ajuda a potencializar e proporcionar o contato com a sala de aula no processo de formação, obtendo uma experiência diferenciada do estágio supervisionado pelo contato direto com o chão da escola. O que relaciona de forma imediata a teoria aprendida nas aulas do curso de formação inicial de professores e a prática docente, o que fomenta e traz uma forte contribuição dos profissionais, a fim de promover grande intervenção no contexto da escola pública.

Nesse campo de experiência, o programa proporciona a vivência na docência, além de provocar o amadurecimento profissional, isso acontece por meio de construção e desconstrução na formação do indivíduo. Freire (1987) reforça esse pensamento, quando afirma “por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1987, p.27).

Fica claro, que umas das primeiras coisas que o educador em sua formação inicial precisa saber e entender, é que, ensinar não é transferir conhecimento. Ninguém transfere nada, mas sim, oportuniza uma ação de troca e partilha. Nessa direção, o PIBID vem sendo forjado, na partilha, nas trocas, e na experiência e vivência que cada sujeito passa ao longo do seu processo formativo.

O PIBID, torna oportuno, que o processo formativo da docência seja proporcionado pelos professores, de forma autônoma, colaborando com a formação dos próprios colegas, produzindo assim uma troca de saberes, ou seja, um olhar apurado de dentro da área de conhecimento. Ação essa, que possibilita ao bolsista ter uma compreensão em que

consiste a construção de identidade docente, onde os elementos técnicos e profissionais se inter-relacionam entre si, dialogando entre ensinar e aprender.

Entendemos que as questões que tangem a formação de professores no Brasil, desembocam em muitas questões de ordem social, econômica e cultural. Podemos notar que ao longo da história o sistema de educação abre um precedente para captar novos profissionais na ideia de preencher as lacunas da educação básica para suprir a carência de profissionais qualificados.

Dito isto, observamos surgir alguns investimentos voltados para o sistema educativo, especialmente, quanto a necessidade de recrutar profissionais para a área de ensino, onde muitas vezes os professores selecionados não tinham tempo hábil para que tivesse um processo formativo e de integração adequado a fim de contribuir para uma prática docente efetiva às questões atinentes para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo.

Por outro lado, o Programa Institucional de Iniciação à Docência, sendo um programa totalmente voltado para o processo de formação inicial (dos discentes da graduação) e continuada (os professores em exercício), tem como primazia o cuidado de assegurar a esse processo formativo os conhecimentos e saberes docentes necessários à uma prática docente viva, crítica, inventiva, real e lúdica, ou seja, uma formação *in loco*, durante o seu processo de formação inicial, bem como, a possibilidade de revisitar a sua prática docente (supervisores e coordenadores dos Subprojetos).

Essa ação está pautada em uma metodologia onde o processo acontece com a coordenadora e as supervisoras do programa que auxiliam e contribuem para uma formação de qualidade, baseando-se, nas experiências, orientações, observações e intervenções, no planejamento das aulas e atividades que são pensadas de forma colaborativa, interativa e coletiva, contribuindo, assim, para que possamos entender e tornar o processo de formação leve e eficaz. A participação dos bolsistas é efetiva em todo esse processo, através das leituras, reflexões, produções acadêmicas, bem como, o planejamento e ação docente na prática cotidiano no chão da escola.

Vale ressaltar, que diante das dificuldades enfrentadas pelos discentes dentro do curso de graduação a contribuição das supervisoras e coordenadora, é muito importante. Os incentivos, a compreensão e as histórias de vida, e/ou até mesmo as dificuldades que elas enfrentaram na sua formação, desde as injustiças, falta de recursos, racismo e preconceitos foram algumas das barreiras enfrentadas no seu processo formativo.

Portanto, essas trocas de experiências contribuem de maneira inexorável aos bolsistas uma aprendizagem e formação que ultrapassa, muitas vezes, as paredes da universidade.

Além das orientações e os devidos cuidados na elaboração do planejamento didático, todo esse processo é um aprendizado para os bolsistas, de que não basta apenas aplicar as atividades na sala de aula e esperar que os alunos façam, mas sim, viver e perceber todas as nuances que tangem a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem, ou seja a formação docente vivenciado ao longo da experiência do PIBID nos forjam como pessoas num processo que envolve professores e alunos, e no qual o ensino e aprendizagem são elementos mútuos, vivos e intrínsecos.

Logo, entendemos que a formação de professores mobilizada pelo trabalho do PIBID é um processo de reflexão e mediação de uma prática docente ludo sensível e viva. E esses momentos reflexivos coadunam para entender como o educador pode executar a teoria e a prática de maneira fluída, crítica e ativa, contribuindo para uma prática docente viva e atuante frente a resolução dos problemas nos caminhos formativos de cada um dos sujeitos envolvidos no processo.

2.1 Saber Ludo-Sensível e Ludicidade

É de suma importância compreender o quanto a formação do pedagogo a partir do saber ludo-sensível pode contribuir na prática pedagógica relacionada com a dimensão intuitiva, analógica, artística de ser e viver com os sentidos. Para tanto, Lima (2014) traz a terminologia do *saber lúdico-sensível* que é a junção do saber lúdico com o saber sensível, haja vista que por estar de acordo com a autora e além disso, por entender que ao passar por uma experiência lúdica, ocorre uma experiência sensível. Visto que, o estado da ludicidade é uma conjunção das diversas dimensões do sujeito- sentir, pensar e agir.

Dessa forma, a ludicidade e a sensibilidade nos processos formativos aparecem como pontos imprescindíveis para diferentes autores como: (D'Ávila, 2007; Luckesi, 2005; 2014), permitindo uma formação mais saudável, integral e solidária. Diante disso, Luckesi (2014) traz o conceito de ludicidade como uma vivência interna do indivíduo que provoca o estado de plenitude.

Nessa mesma perspectiva, D'Ávila (2007) aponta que “[...] o ensino lúdico significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]” (D'Ávila, 2007,

p. 89). Nesse viés, fica claro que o uso da arte e da estética quando trazidos à tona através das metáforas criativas, potencializam uma educação mais lúdica e sensível a partir da dimensão cognitiva, física, emocional e espiritual, quando em contato com essa inteireza.

É fundamental salientar que, uma formação elencada numa educação sensível corrobora na valorização da capacidade humana de sentir o mundo, além de valorizar a expressão da sua subjetividade, tendo em vista extensões não conceituais, possibilitando que emoções, vivências e saberes sejam compartilhados. Todavia, não é sempre que acontece aulas para reconhecimento das capacidades cognitivas, afetivas e corporais.

Duarte Júnior (2006), afirma que há uma anestesia do sensível. Isto é, práticas educativas que priorizam a memorização de conteúdos e fragmentação do conhecimento e do saber. Por consequência, o que se espera é uma aprendizagem sem relação com a realidade do estudante e aprendizagens significativas.

Diante do exposto, é perceptível que a sensibilidade pode ser aprimorada no decorrer da nossa trajetória pessoal e profissional, além de educar os sentidos físicos e emocionais, proporcionando a oportunidade de compreender a vasta universidade que deve aprimorar a prática pedagógica do professor. Mas também, dialogar com Luckesi (2005), quando afirma que pensar o desenvolvimento humano está interligado com a harmonização das dimensões: cognitiva, psicomotora, do sentimento e da afetividade, conciliando com a tríade da atitude lúdica: sentir, pensar e agir.

Assim, fica claro a necessidade de relacionar a formação do professor com as práticas pedagógicas para além da técnica, com ênfase no potencial criativo que uma formação sensível pode oferecer, a fim de proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos educandos ao acionar e mobilizar as seguintes particularidades: amar, criar, socializar, sentir, distanciando-se de um ambiente intransigente e pragmático.

2.2 O PIBID e a Formação do Professor

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é uma importante iniciativa na formação de professores dos cursos de licenciaturas. Ao aliar teoria e prática, o PIBID proporciona aos alunos de graduação uma ponte entre a universidade e a escola de ensino básico, nos aproximando cada vez mais do cotidiano das escolas públicas, oportunizando vivências educacionais essenciais para a nossa formação enquanto docentes. Nesse sentido, podemos afirmar que:

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 153).

Esta afirmação enfatiza a relevância das atividades proporcionadas pelo PIBID, e seu papel fundamental na formação teórica e prática dos bolsistas, permitindo-lhes que participem ativamente da dinâmica escolar. Tal interação com o contexto escolar possibilita aos futuros professores enfrentar desafios, experimentar diferentes abordagens, metodologias, e reflexão sobre a prática.

Nesse contexto, de acordo com Freire, "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 58). Dessa forma, a reflexão constante sobre a prática é imprescindível para o desenvolvimento contínuo do professor. É necessário buscar e repensar novos métodos e estratégias de ensino, avaliar a prática, adaptar-se aos desafios, e às necessidades dos alunos.

Logo, a formação do professor é um processo constante, que se fundamenta na reflexão, buscando sempre a evolução e o aperfeiçoamento da prática educativa. O programa permite aos bolsistas vivenciarem justamente essas reflexões, além de proporcionar a construção coletiva do conhecimento, o compartilhamento de saberes e experiências entre coordenadora, professoras e bolsistas. Esses momentos de reflexão conjunta, consolidam e mobilizam saberes, onde teoria e prática se entrelaçam, enriquecendo e potencializando assim a nossa formação, tanto profissional como pessoal.

A formação se torna, um espaço de reflexão e diálogo, onde os indivíduos podem buscar respostas para suas inquietações e encontrar caminhos para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse processo a formação desempenha um papel importante, permitindo que os adultos em formação compartilhem suas preocupações e reflexões, e descubram novos recursos e estratégias para lidar com as transformações em suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, ela também contribui para a ressocialização e redefinição dos projetos dos indivíduos, promovendo a solidariedade e a reconstrução dos laços sociais.

Em suma, o PIBID se revela como um programa importante e bastante positivo para a formação do professor. Durante a graduação, o contato limitado com o ambiente

escolar, pode resultar em profissionais que, embora tenham conhecimentos teóricos, sentem-se inseguros para o dia a dia da sala de aula, enfrentando desafios para aplicar tais conhecimentos na prática. Posto isso, é de extrema importância a criação de projetos como o PIBID, para a qualidade do processo formativo, garantindo aos futuros professores maior segurança da prática e a oportunidade de aliar teoria e prática, contribuindo para uma formação mais reflexiva, além de formar profissionais mais conscientes do papel que desempenham na sociedade.

Para fundamentar o nosso aporte teórico buscamos dialogar com os autores como Nóvoa (2002), Freire (1987, 1991, 1996), Josso (2007), Luckesi (2014, 2017), D'Ávila (2007, 2016) e Sobral (2020) a fim de corroborar nas reflexões acerca da importância de uma formação docente pautada na reflexão, ludicidade e inteireza.

3. O caminho do Ateliê didático ludo-sensível: abordagem biográfica e as mandalas

A abordagem biográfica em situações educativas não tem como prioridade a construção da identidade, mas o trabalho biográfico foca na compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizagem, enfatizando a questão da identidade e da formação do sujeito.

A história de vida é uma mediação do conhecimento de si, oferecendo oportunidades de tomada de consciência sobre os diferentes registros de expressão de si e das representações de si, assim como sobre as dinâmicas específicas que orientam sua formação.

O estudo dos processos de formação, conhecimento e aprendizagem é feito a partir da construção da narrativa da história de formação de cada indivíduo, das experiências com as quais ele aprendeu, de suas escolhas, pertencas, interesses, valores e aspirações.

Formar professores para atuarem na mudança e no encontro dela, exige dos formadores muita criatividade. Um dos recursos utilizados nos encontros formativos do (PIBID), além do uso dos relatos de experiência e do diário de bordo, são as Mandalas, através delas nos encontros dos ateliês didático ludo-sensível, a atmosfera dos encontros na universidade torna-se cada vez mais alegres, intensos e carregados de energia.

Sendo assim, nos (re) fazemos a cada encontro, no contato cotidiano com os pares, nas narrativas desde a infância, a fase de escolarização, e especialmente o momento de

formação neste programa, onde o lúdico acontece durante as experiências (Diário de bordo, bolsista 1, 2023).

No ateliê didático ludo-sensível vivenciamos uma imersão no universo do ludo-sensível, onde os sentidos são mobilizados constantemente de maneira fluída e intensa, trazendo à baila um momento de trocas, de autoconhecimento e de muitas reflexões sobre o processo formativo de cada um dos sujeitos ali presente.

As metáforas lúdicas mobilizadas com o uso da música, poesia, filmes, escritas e narrativas do processo de formação pessoal e profissional dos bolsistas, supervisores e coordenador, nos convida a entender que o brincar constitui traços da nossa personalidade, restaurando nosso equilíbrio emocional, sensível, é um vai e vem de reencontros entre as dimensões do mundo interno e externo nesse sentido. Segundo Pena (2005)

As experiências lúdicas não existem por si, existem como vida vivente, enquanto experiência do ser *sensiente*. Na atividade lúdica, o que importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade (Pena, 2005, p. 92).

Todos somos lúdicos, sentimos, tocamos e enxergamos de alguma forma, precisamos do outro, desde que se ative, que se desperte, que se permita perceber e ressignificar. Posso dizer que sou sujeito lúdico, justamente por ser sensível, por acolher as possibilidades e deixar que, o interno se manifeste de diversas formas, seja ao refletir, durante conversas, durante a elaboração de atividades para as idas à escola ou quando

Falo e escrevo, que escrevo sobre mim, mas não somente para mim, a escrita também relembra o outro. Por quando criança brincar, criar, imaginar, acreditar e expor, cresci sim, ludicamente (Diário de bordo, bolsista 1, 2023).

Quais os saberes necessários à docência? Qual o papel do professor na contemporaneidade? Em vista disso, Tardif (2011) nos diz que "Uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho" (2011, p. 57). Isso quer dizer que o professor em formação inicial e continuada deve compreender as dimensões, tanto do saber ser; saber ensinar, quanto no saber aprender. (Woods, 1999) discorre que sobre ensinar:

O ensino é uma ciência ou uma arte? Esta questão, revestindo-se de diferentes formas, há muito que intriga todos aqueles interessados na educação. Essencialmente, o debate centra-se sobre a questão de ensino ser uma atividade relativamente à qual se podem identificar algumas leis ou princípios gerais, podendo ser entendido em termos científicos, facultando processos de planeamento ou de previsão ou, ao invés, se se trata de um processo essencialmente individualista, intuitivo e espontâneo, implicando tantos fatores que se torna impossível especificar linhas gerais de direcionamento. Desta questão a uma outra bastante popular e intrigante vai apenas um pequeno passo: nasce-se ou aprende-se a ser professor. Podemos basear-nos no conhecimento e na sabedoria acumulados para fazer sempre melhor. Caso se baseie essencialmente em competências intrínsecas, instintos, na imaginação e na emoção, pode-se, então, argumentar que as pessoas são ou não dotadas destas capacidades. Este debate pode, igualmente, e até certo ponto, ser identificado com a questão progressivo-tradicional, que comporta algumas implicações para a prática do professor (Woods, 1999, p. 27, *apud* FERREIRA, 2019, p.2-3).

Fica evidente que, os educadores e educadoras precisam buscar saberes necessários à prática, (Luckesi, ano??, p. 43) fala que o educador e o educando, pessoas diferentes são e devem ser os sujeitos da prática pedagógica e nesse processo de tomar conhecimento do outro, também nos vemos no outro ou deveríamos. É por esse viés, que os professores em formação inicial precisam aprender a educar no sentir. Maturama & Varela (2004) constituem esse tipo de formação e ensino como:

Educar no sentir é pensar valores sociais em convicções, e atitudes crítico-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e solidariedade. É formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura do coração” (Maturama; Varela, 2004, p. 60).

Sendo assim, a sociedade seria igualitária, justa, se todos fossem educados no sentir, sentindo se reflete e se emancipa. Roldão (2017), destaca que ensinar é entendido como “fazer aprender alguma coisa a alguém”, nesta ótica, há um processo, o processo ensino-aprendizagem, e é necessário que haja o destinatário da ação. Desse modo, ensinar e aprender são aspectos de um mesmo processo e envolve ensinantes e aprendentes (Ferreira, 2019, p. 63).

Tanto na escola, como na universidade os sujeitos experimentam esse processo de retroalimentação do conhecimento, das formas de ser, fazer, dos jeitos. O aprender a aprender e aprender a ensinar, partem do ensinar-aprender. Moretto (2014), entende que “aprender é construir significado” (p. 48) e “ensinar é mediar esta construção” (p. 50).

Desse modo, os significados são criados por meio dessa interação entre aquele que ensina e o outro que aprende e ambos que juntos aprendendo e ensinando constroem, desconstruem, amadurecem os saberes, “pois ensinar e aprender são elementos indivisíveis da formação docente; são intrínsecos da formação.” (Ferreira, 2019, p. 63)

Nesse contexto, o uso das Mandalas⁴³ entra como destaque no processo formativo. As Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem potencializam os saberes na formação docente de forma ativa, sem que seja mera transmissão de conteúdos prontos.

Os ateliês como propostas formativas, os usos das Mandalas e dos diários de bordo como dispositivo de narração de histórias de vida, podem amplificar o processo de aprendizagem, principalmente, na graduação, onde os sujeitos aprendem a aprender e a reaprender métodos e técnicas direcionadas para o ensino e a formação é reconhecido que são partes importantes do eu-pessoal-profissional.

Assim sendo, a Mandala parte da perspectiva de ativar o modo criador dos professores em formação, que para se tornarem ensinantes, precisam aprender a ensinar e reaprender, além de se fazerem lúdicos. Dahlke (2007) aponta que:

[...] vamos agora nos dedicar inteiramente ao jogo com as mandalas. Sendo a própria imagem do jogo cósmico, ela naturalmente é apropriada para brincar – no sentido em que as crianças brincam – mas também para que os adultos “aprendam” novamente a brincar. “Aprender” pode dar origem aqui a mal-entendidos, visto que o associamos quase sempre ao esforço. Nesse sentido, seria mais correto dizer: a mandala pode ajudar a recuperar ludicamente a capacidade de brincar (2007, p. 285).

O brincar nas escolas tem sido encarado como descomprometimento ou falta de foco, nas universidades muito tem se discutido acerca disso. Segundo Fortuna (2018, p. 1) [...] “educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar”.

Ainda pensando nisso, brincar pode ser visto como aquilo que dá suporte ao jogo, no caso das Mandalas, o que ocorre é um tipo de jogo, jogo de pensamento, pois os bolsistas e os supervisores são convidados a pensar, a elaborar, a questionar-se, a sentir. Além do mais, o lúdico não deve ser apenas inserido no contexto da recreação, no sentido de “passatempo” e sim como uma dimensão que por natureza desafia, encanta, traz

43 Mandala significa círculo em palavra sânscrito. Mandala também possui outros significados, como círculo mágico ou concentração de energia, e universalmente a mandala é o símbolo da integração e da harmonia.

movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livre, o caderno e o lápis.

Por sua dimensão lúdica, o jogar e o brincar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. (Souza, 2018, p. 18)

Durante a confecção da minha Mandala, associei tanto o lúdico, o invisível (abstrato), coloquei no verso, tudo ou quase tudo que me atravessa. Coisas que são fortes em minha persona desde a mais terna infância. Os amores pela escrita e leitura me fazem até hoje crítica e tenho levado para minhas práticas. As narrativas sobre mim me refazem, motivam a reavaliar meu fazer pedagógico, onde, o eu-professora tem se refeito com as experiências, responsabilidade e compromisso. Resistência para ser existir, onde não só como educadora, mas como eu- pessoal militante. Trago marcas do brincar livre, tudo o que me atravessa me move. Outra coisa que me move: os desafios para ingressar na universidade e hoje mais que nunca continuo enfrentando desafios para permanecer e concluir, que fazem parte da trajetória de muitas e muitos. No entanto, a força de vontade é um motor propulsor de realizações (Diário de bordo, bolsista 1, 2023).

Fica claro, que o lúdico não se manifesta apenas na infância, porém acompanha o indivíduo ao longo da vida. E no Subprojeto do PIBID Pedagogia – UESB/Jequié é ratificado pelas experiências vividas nos ateliês didáticos ludo-sensível, pois a cada escrita das narrativas auto biográficas, a confecção das Mandalas, leituras deleites todos sentiam o desejo e a vontade de falar sobre si, sobre os pares e pessoas que trilharam ou cruzaram nossos caminhos. Tudo sempre gira em torno das histórias de vida e vamos nos refazendo, nos avaliando como pessoas, profissionais.

Desse modo, Josso (2007), centraliza que sobre as escritas e narrativas sobre si:

[...] Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (Josso, 2007, p. 416).

Sobre a leitura deleite em nossos encontros presenciais, introduz-se a leitura deleite, para Pinto e Bardella (2019, p. 45, citado por Santos (2021) “A leitura deleite deve

estar presente nos anos iniciais como parte da rotina escolar [...] “A leitura na escola é referida como uma prática essencial do cotidiano da sala de aula”. Esse aspecto presente sempre em nossas reuniões faz com que se tenha mais intencionalidade no chão da escola, com que se pense sempre em levar a leitura que é uma parte indissociável do processo de alfabetização e letramento.

[...] Logo após mais uma leitura deleite, em todos os encontros somos provocados a questionar mais e a avaliar nosso eu pessoal e professor, começamos o planejamento das ações para a escola, de modo que este contemplasse ainda a temática de diversidade, dentro disso, os grupos de ida a escola dialogaram com as supervisoras a fim de construir oficinas, interessante pensar na compreensão de educação escolar para uma mediação e ação teórico-prática adequada (Diário de bordo, bolsista 1, 2023).

Segundo Vasconcellos (2000)

[...] “a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade — consciência, caráter, cidadania —, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade” (Vasconcellos, 2000, p. 98).

Ou seja, a educação é um instrumento social de formação, que contribui integralmente para a comunidade escolar, desde que seja intencional, não alienada, é preciso buscar entender a dimensão do espaço da realidade para se chegar a um plano que esteja de acordo com as necessidades da coletividade (Diário de bordo, bolsista 1, 2023).

4. O Caminho Trilhado

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado ao longo das atividades realizadas nos encontros semanais que ocorriam sempre as quarta feiras, na universidade, no horário das 17h às 19h, tendo como base epistemológica a abordagem (auto) biográfica (Ferrarotti, 2010) utilizando a escrita narrativa de diários de bordo (feito por cada bolsista para narrar semanalmente as vivências, situações e reflexões), com a intenção de compreender e interpretar o processo formativo em seus sentidos e significados.

Nos encontros realizados na universidade começava com o acolhimento onde a leitura deleite de poemas, histórias e música era o convite para um encontro dinâmico e inspirador. A cada leitura do diário de bordo tanto o individual quanto o coletivo (a cada encontro um bolsista ficava responsável por registrar), registro esse feito sempre usando

da ação e reflexão, pautado nos estudos dos teóricos escolhidos, o que permitia a todos uma reflexão sistêmica e profunda da nossa base: formação docente com rigor científico onde a sensibilidade, ludicidade, leveza, compromisso ético e democrático estão entrelaçados, a fim amorosa.

Ao final de cada encontro a sensação de estarmos no caminho certo e na perspectiva de que nos tornamos professores ao longo do caminho e com muito estudo, pesquisa e dedicação. Esse movimento, centrado na experiência, nas narrativas de si, sobre o vivido e experienciado misturado com as memórias afetivas e biográficas da trajetória pessoal e profissional de cada um dos sujeitos envolvidos, consiste em um elemento importante para o exercício da docência lúdica, sensível e viva.

Os encontros dos nossos ateliês foram desenvolvidas no período de março de 2022 à dezembro de 2023, contando com os 25 bolsistas (discentes e supervisores da escola), utilizamos o ateliê didático ludo-sensível (2022) como dispositivo de formação pensado, construído e mobilizando o saber ludo-sensível (Sobral, 2020), e, ancorados pelo uso das metáforas criativas, acionando as diversas linguagens que compõem os nossos sentidos (2022), e por fim, a produção de uma Mandala Formativa ludo-sensível para representar os sentidos das experiências que elegeram o desvelar nesta etapa formativa de nossas vidas.

Nos encontros realizados na universidade no período acima citado, tivemos 20 destinados especificamente a criação das Mandalas. Cada encontro tinha um tema e objetivo, tendo como mote uma formação ludo-sensível. Para tanto, elegemos a abordagem auto biográfica e o uso das narrativas de si como bandeira formativa.

Segundo Bakhtin (2000)

“o valor biográfico [...] pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida” (Bakhtin, 2000, p. 166).

Ou seja, a narrativa auto biográfica aqui defendida não é terapêutica, mas ela permite organizar e dar sentido a própria vida, portanto, desse modo, a expressão dos bolsistas, nos seus relatos, acerca da atividade narrativa, demonstrou a possibilidade formadora deste dispositivo.

Constatamos na confecção da Mandala Formativa do Saber ludo-sensível, as interpretações das experiências formadoras, forjadas pelas subjetividades dos sujeitos

que as tecem. Ou seja, os bolsistas imprimem na confecção das mandalas as suas compreensões a propósito de seus saberes e suas itinerâncias, assim como puderam tecer tramas existenciais, as quais engendram a sua identidade profissional.

O que vimos ao longo das trocas e partilha de cada um foi que se colocaram frente a frente com as suas próprias histórias e buscaram entender os quereres internos e as influências externas, para declararem-se a si mesmos sobre o que alimenta o estar no exercício da profissão.

Ao analisar, estritamente os resultados, percebemos que os bolsistas selecionaram figuras que descreveram sentimentos de felicidade de estar concretizando algumas etapas na vida acadêmica, e também, que seus saberes produzidos têm referências em sua história de vida e que seu modo de trabalho reflete multimagens. Assim, observou-se que o movimento de reflexão da Mandala do saber ludo-sensível é reconhecido pelos bolsistas como uma ação importantíssima na ressignificação dos saberes que compõem a sua formação docente.

A formação é um espaço onde se pode refletir sobre o significado de eventos pessoais, sociais e profissionais, a fim de facilitar uma visão global e melhorar as interações entre os atores envolvidos.

Considerações Finais

Esta experiência vivenciada no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, junto ao grupo de bolsistas do PIBID, subgrupo de Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental I, revelou-nos momentos de autoconhecimento, o reconhecimento de si, no intrincamento das diversas experiências vividas ao longo do processo.

No desvelar dos ateliês, encontramos imagens\registros que compõem a prática pedagógica desses bolsistas. Deparamo-nos com uma série de possibilidades de construção sobre formação de professores, prática docente, saberes e fazeres que compõem o trabalho do pedagogo.

Por fim, percebemos que as vozes dos bolsistas, ditas e escritas, foram delineando e tecendo algumas imagens e conceitos, desvelando o que pensam sobre ser professor no contexto atual para e no processo de formação docente e nas diversas possibilidades de aprendizagens, evidenciando que ensinar é um ato teatral que une coragem, sensibilidade entrega e inteireza (Sobral, 2022).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em nov. 2023.
- D'ÁVILA, C. Eclipse do lúdico. In: D'ÁVILA, M.C. (org.). **Educação e ludicidade**. Ensaio 04. Salvador: UFBA/FAED/GEPEL, 2007, p.89.
- D'ÁVILA, C. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Brasília, 2016, p.105.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2012, p. 359-371.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006, p.13-31.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. dos S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2016.
- JOSSO, C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014, p. 19.
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: nov. 2023.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª ed. Porto, PT: Porto Editora, 2000, pp. 111-140.
- NÓVOA, A. (2002). **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa/Portugal: EDUCA.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOBRAL, C. M. A.; PORTO, B. de S. O Caleidoscópio Para Uma Formação Docente Ludo-Sensível Do Pedagogo: É Possível! **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade**. 2022. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11030>>. Acesso em: nov. 2023.

SOBRAL, C. M. A. **O saber ludo-sensível na visão de docentes em um curso de Pedagogia**: estudo exploratório na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Orientadora: Bernadete de Souza Porto. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57016>>. Acesso em: 28/ julho/2021.

SOUZA, E.C. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. 2018, p.1-16. Disponível em: <www.famettig.br/entrevista/docs>. Acesso em: 7/fev./2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



Capítulo 9
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Paulo Roberto Nogueira Silva
Bernardino Galdino de Sena Neto



A EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Roberto Nogueira Silva⁴⁴

Bernardino Galdino de Sena Neto⁴⁵

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma etapa considerada de essencial importância no processo formativo do estudante. Neste sentido, é realizado no ambiente de trabalho, com o objetivo de dar o aporte ao estudante na preparação para um trabalho produtivo, fazendo parte do itinerário formativo e do projeto do curso, preparando o estudante para o exercício da docência. Para tanto os objetivos são: destacar as experiências vivenciadas e analisadas no período de observação, coparticipação e regência no período entre agosto e setembro do ano de 2022 e refletir acerca das habilidades e competências que o estudante deve adquirir durante o período do estágio. Este relato se justifica por descrever as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado em Educação Infantil, salientando que se trata de uma etapa de essencial importância no processo formativo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

É oriundo da atividade avaliativa da disciplina Estágio na Educação Infantil, componente da grade curricular do VI semestre de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, realizada em uma turma do Grupo B da educação infantil, de crianças entre 2 e 3 anos, do turno vespertino, no Centro de

⁴⁴Historiador, Pedagogo e Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade. E-mail: pnogueirasilva@yahoo.com.br

⁴⁵ Historiador, Pedagogo e Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: bernardino.neto@uesb.edu.br

Convivência Infantil – Casinha do Sol, Localizado na avenida Lions Clube, Jequié-BA.

Tendo em vista, o estágio como uma das bases para o reconhecimento da identidade e o papel do profissional da educação, uma vez que o período do estágio possibilita mudanças na concepção dos estagiários a partir de um campo de conhecimento prático e formativo, vinculado ao embasamento teórico. Contexto marcado por diversos elementos que interferem no trabalho docente, desconstruindo certezas e respostas definitivas, tornando-o imprevisível e instável.

Pensando a partir desse contexto, a temática proposta apresenta uma contextualização formada a partir da principal dificuldade vivenciada pelos integrantes do grupo no período de estágio supervisionado no centro de convivência infantil - Casinha do Sol. Justifica-se na percepção das dificuldades enfrentadas na primeira semana de regência, em razão da falta de participação das crianças e, principalmente, da necessidade de envolvimento de um dos integrantes (deficiente visual) nas atividades e dinâmicas desenvolvidas na sala de aula.

Este cenário nos fez refletir acerca das práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, reelaborar o planejamento das atividades e nossa própria metodologia nas aulas. Diante de tais constatações, buscamos respostas para a seguinte pergunta: Qual a importância da reelaboração dos planos de ensino no processo de ensino e aprendizagem? Nos conceitos e compreensões de Drummond (2019), Nóvoa (2019), Freire (1997), Bondía (2002) sobre a educação e em específico, sobre o planejamento na educação infantil.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a realização do estágio supervisionado utilizamos a observação participante no Centro de Convivência Infantil – Casinha do Sol, buscando o aporte de leituras e estudos bibliográficos que dialogam com as práticas pedagógicas e a relevância do estágio na formação do pedagogo, subsidiando os direcionamentos pedagógicos para a educação infantil, dando o embasamento para ressignificar as práticas do conhecimento docente. Freire (1996) relata que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a

reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo (Freire, 1996, p. 39).

Portanto, pensar em prática docente na perspectiva de possibilitar ao pedagogo relacionar teoria e prática, sobretudo, conhecer a docência e os desafios que serão enfrentados em sala de aula. Para Saviani (1999, p. 21) “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e o professor”.

Neste sentido, deve-se proporcionar as crianças da educação infantil um ambiente estimulante para que elas criem o interesse pela aprendizagem de forma autônoma, lúdica e prazerosa.

Neste texto, temos o objetivo de descrever o campo de estágio, com o intuito de situarmos o trabalho pedagógico observado e vivenciado junto com as crianças. Por fim, apresentamos nossas considerações acerca da realização do estágio para a nossa formação acadêmica e profissional.

2.1 O ESTÁGIO COMO PESQUISA

Pensar no estágio como pesquisa dá o aporte ao futuro professor, através de uma prática de investigação, análise e reflexão crítica da realidade, subsidiando a elaboração de novas formas de ensinar, proporcionando a base que o aluno levará para toda a sua vida profissional e acadêmica. O estágio em educação infantil revela práticas que visam o desenvolvimento de várias habilidades e competências desenvolvidas pela criança, explorando seu potencial criativo, questionando e tornando-se autônoma e ativa na descoberta do conhecimento.

Lima (2001, p. 16) enfatiza que o estágio “é o lugar por excelência para trazer questões sobre a prática docente, aprofundar os nossos conhecimentos e discussões. Ocasão para revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor e compreendermos o papel da escola na sociedade”. Carvalho (2013, p. 323) ressalta que “o estágio é um momento de observação mais próxima da prática real, mesmo que isso implique na tomada de ações tipicamente práticas, ele ainda se configura numa relação de (re)conhecimento da realidade”.

Neste sentido, pensar no estágio como pesquisa de campo, no chão da unidade escolar, conhecendo a realidade, o dia a dia dos alunos, enfrentando os desafios, e se preparando para o exercício da docência. Para Pimenta (2004, p. 114) “a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente.

Assim, pensar o estudante que dialogue constantemente com os elementos da pesquisa antes das práticas e durante o processo, se faz necessário para uma formação mais alinhada aos desafios cotidianos da sala de aula.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

Partindo das instruções e organização realizada e repassada pela professora Conceição Maria Alves Sobral da disciplina de Estágio na Educação Infantil do VI semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia (UESB), Campus de Jequié, no período letivo de 2022.1. Foi realizado, nos dias 15 a 19 de agosto, a etapa de observações do espaço escolar, da gestão, das práticas pedagógicas, e diversos outros fatores que compõem a educação infantil no Centro de Convivência Infantil – Casinha do Sol.

Assim, iniciamos essa trajetória motivados pela necessidade de compreender sobre a educação infantil, seus aspectos, seus processos e seus teóricos para compreender acerca da realidade da nossa profissão, principalmente no que diz respeito aos métodos de ensino, uma vez que iniciamos a disciplina com uma falsa e/ou pouca compreensão sobre essa realidade e os conhecimentos necessários para agir sobre ela. Nos dias dessa primeira etapa observamos as diversas maneiras de agir das professoras e estagiárias, porém, iremos destacar apenas duas dessas atitudes, as quais nossa atenção se centrou.

A primeira atitude se caracterizava pela falta de iniciativa das responsáveis pela sala no acolhimento às crianças, ação que dificultava a recepção, porque elas apenas aguardavam uma ação dos responsáveis das crianças, e da mesma forma, os responsáveis também aguardavam essa ação das professoras. A segunda atitude, observada com bastante frequência, foi a divisão de funções entre professoras e estagiárias. Assim, as professoras ficavam responsáveis pelo planejamento e organização das atividades e materiais das dinâmicas desenvolvidas, e com o cuidado para preencher as agendas das crianças, informando o nome do projeto, as habilidades desenvolvidas e repassando

informações sobre o lanche das crianças; e as estagiárias ficavam responsáveis pela observação e o cuidado com as crianças.

É importante neste viés, pensar em gestão de sala de aula com uma oferta de um ambiente de aprendizado efetivo, dando o aporte para que as crianças se sintam seguras e estimuladas a aprender. Tardif (2002, p. 221) ressalta que “a ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos”. Corroborando com Tardif em relação a ordem da sala de aula que é construída pela ação do docente em interação com os discentes.

Demonstrando, a nosso ponto de vista, um ótimo trabalho de colaboração, visto que, enquanto as regentes estavam confeccionando os materiais para as dinâmicas e produzindo as atividades, as estagiárias brincavam com as crianças. Contudo, essa definição de funções também pode ser observada como algo prejudicial na formação das estagiárias, uma vez que, a falta de rotação de funções pela forma de organização da creche não oportuniza novas experiências e, conseqüentemente, novos aprendizados.

Nesse primeiro momento, também estabelecemos uma ótima relação com as professoras regentes, assim como, com as estagiárias, mantendo um diálogo sobre a realidade da creche, as práticas desenvolvidas e compreensões sobre educação infantil e principalmente sobre suas escolhas e envolvimento na educação. Momentos que contribuíram na nossa formação, uma vez que buscamos naqueles que possuem experiência na educação o conhecimento que servirá como base para fortalecer nossa atuação como profissional da educação no futuro; e facilitaram o planejamento das ações pedagógicas para o período de regência. Neste sentido, essa relação com as professoras nos forneceu conhecimentos na partilha de experiências destacadas por Nóvoa (2022):

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar na coisa certa é agir (Nóvoa, 2022, p. 73).

Após esse primeiro momento de observações, retornamos à sala para discutir sobre cada uma das vivências. A partir dos relatos de nossos colegas observamos as dificuldades apresentadas por cada um, em uma realidade totalmente diferente da nossa. Realidade que não oferecia para as crianças e para os professores os materiais necessários para a criação em sala de aula que, conseqüentemente, influencia na aprendizagem e

desenvolvimento das crianças. Os relatos também expressavam sobre práticas pedagógicas distantes da realidade das crianças ou que não as envolviam, uma vez que, as atividades e dinâmicas não as interessavam.

A realidade vivenciada e apresentada pelos demais colegas de turma despertou em nós uma camada de inseguranças e temores comuns sobre o início do trabalho docente, principalmente, por ser o primeiro estágio no curso. Contudo, superamos esses anseios compreendendo que se tratava apenas de uma inquietação comum em nosso processo de aprendizagem, dessa forma, não deixamos o medo nos paralisar, assim como cita Paulo Freire (1997):

O educador não é um ser invulnerável. É tanta gente, tanto sentimento e emoção quanto o educando. O que o contraindica, em face ao medo, a ser educador, é a incapacidade de lutar para sobrepujar o medo e não o fato de tê-lo ou de senti-lo. O medo de como se sair no seu primeiro dia de aula diante, muitas vezes, de alunos já experimentados e que adivinham a insegurança do professor novato é algo mais do que natural (FREIRE, 1997, p. 45).

Nas duas semanas seguintes das discussões sobre as vivências no período de observação, direcionamos a nossa atenção ao planejamento das atividades e dinâmicas a serem realizadas no período da regência, nesse momento, utilizamos dos conhecimentos partilhados no período de observação para a formulação das nossas práticas. Por meio delas, novos questionamentos surgiram e foram ressignificados em conjunto, caracterizando um processo de trabalho coletivo entre os integrantes desse grupo.

Ao fim do período de planejamento, retornamos à creche extremamente motivados para o início do período de coparticipação, para as novas experiências e conhecimentos a serem adquiridos. Seguindo o mesmo padrão de destaques do período anterior, evidenciamos as principais experiências desse período, mediante nossas observações e especialmente em nossas atuações na sala de aula. Assim, a primeira ação observada foi a saída e a alteração das estagiárias com bastante frequência, essa atitude planejada pelas professoras possibilitou a nossa participação com as propostas de atividades e nos aproximou das crianças, contribuindo para a adaptação das crianças a nossa presença e sua ausência; A segunda ação foi caracterizada pelo diálogo das professoras com as crianças, momentos que proporcionaram diversos conhecimentos na troca de informações nos comentários das crianças as temáticas apresentadas e até mesmo a sua contradição, como apresentado a seguir:

Diálogo entre Antonio e a professora regente:

Professora: Vocês lembram da nossa temática desta semana?
Antônio Sim... comidas saudáveis;
Professora: Que bom que Antônio lembra... E quais são as comidas saudáveis;
Antônio: Cenoura... laranja... frutas!;
Professora: E quais são as comidas que não são saudáveis?;
Antônio: hambúrguer... refrigerante!;
Professora: Antônio prestou atenção no que falamos na semana... E vocês lembram o que nós fizemos ontem?;
Antônio: Comeu no parquinho!
Professora: Sim, nós fizemos um piquenique.
Antônio: Oh pró... depois que eu cheguei em casa, eu comi salgadinho.
Alguns segundos de risada.
Professora: Olha Antônio... Você sabe que não podemos comer esses alimentos todos os dias... Precisa avisar ao papai e a mamãe que só pode comer poucas vezes na semana... Lembra o que pró disse sobre as doenças?
Antônio: Mas eu gosto.

Após esse diálogo a professora regente decidiu contextualizar novamente o conteúdo para todas as crianças e mesmo assim algumas ainda se negavam a aceitar a recusa dos doces e alimentos não saudáveis. Situação que possibilitou o acréscimo de novos conhecimentos sobre a temática e o confronto das crianças com sua realidade. Semelhante ao período de observação, o período de coparticipação também contribui na aquisição de conhecimento sobre as condutas das professoras, bem como, no conhecimento sobre a gestão da sala de aula, diálogo com as crianças, respeito à rotina e principalmente a superação das dificuldades imprevistas em cada momento.

Com o planejamento finalizado e a aproximação da regência, as inseguranças e temores comuns retornam com mais força. Em seu início, o novo período vai acumulando novas inseguranças que vão sendo acumuladas ou superadas a cada momento em sala de aula, desde a chegada dos responsáveis até a ida ao parquinho no final da tarde. E novamente, vamos nos superando aos poucos. A primeira semana de regência demonstra a nossa inexperiência com a educação infantil, o período apresenta diversos momentos de dificuldades no controle da sala, das crianças, da gestão do tempo e das práticas desenvolvidas.

Contudo, estávamos cientes dessa realidade de adversidades e assim buscamos, na reelaboração do planejamento superar os obstáculos, objetivando o maior envolvimento e o despertar da atenção e protagonismo das crianças. Ao analisar a situação ao término da regência, foi compreendido que as dificuldades foram geradas pela continuação das

atividades padrões, propostas pelas professoras regentes e a falta da nossa própria metodologia, mesmo as considerando muito imatura.

No início da segunda semana de regência, voltamos restaurados e comprometidos a alterar as situações a nosso favor, a partir de um planejamento totalmente diferente do primeiro apresentado. Utilizando de estratégias metodológicas diversificadas, desenvolvidas com base na compreensão dos dados observados em todos os períodos, na interação com as crianças e no estímulo à curiosidade, adaptando-as às necessidades de todos os envolvidos na sala de aula com o intuito de incluir a todos. Assim como apresentaram Mantovani (1999, p. 93):

Nós acreditamos que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela seja as bases da preparação pedagógica. Uma vez que o adulto entende isto e continua aprendê-lo pela observação, quase sempre ele descobrirá qual é o jogo ou o material mais adequado para uma determinada criança ou para um determinado grupo em um determinado momento, o que dar à criança, o que dizer a ela, como organizar ou intervir. Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo.

Dessa forma, refletimos acerca do processo de ensino e direcionamos nossa atenção ao ambiente, as necessidades e interesses das crianças, compreendendo seus contextos, suas especificidades e principalmente as suas características. Descobrimos novos significados em nossa prática pedagógica, a partir da localização das manifestações de problemas e compreensão da necessidade de mudança. Nessa reelaboração do planejamento, consideramos a contextualização do processo educativo, visto que, um dos pontos para a alteração das metodologias foi a atenção e participação das crianças.

Nesse sentido, as novas propostas buscavam trabalhar com a proximidade da realidade em que vivem e mediar a construção de aprendizagens individuais, sem deixar de oferecer ou restringir os desafios necessários para a ampliação dos processos no campo cognitivo, afetivo e simbólico das crianças. A reelaboração do planejamento também possibilitou as dinâmicas e trabalhos cooperativos e comunicativos entre as crianças e os adultos também, proporcionando novas interações e novas relações em experiências múltiplas e significativas, na exploração do desconhecido e na partilha de significados.

Percebemos que as crianças necessitam dos momentos lúdicos, das brincadeiras para se desenvolverem, porque o brincar torna o aprendizado mais prazeroso. Neste viés, buscamos o aporte da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que descreve:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 39).

Destarte, as brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças da creche, tornando o aprendizado mais prazeroso, além de dar o aporte para que elas sejam crianças autônomas no desenvolvimento de suas atividades. Por fim, percebemos que o aprendizado aliado à ludicidade, primando pelo afeto e pelo cuidado, contribui de forma crucial para o desenvolvimento das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa primeira vivência com a educação infantil, presenciamos diversas situações do dia a dia da maioria dos profissionais da educação. Esses pequenos momentos, despertaram em nós uma visão mais abrangente sobre a gestão de tempo, conteúdos e sala de aula, entre outros aspectos que estão relacionados a diversas práticas docentes.

Durante as atividades do estágio docência buscamos o aporte de estratégias metodológicas diversificadas, com base na compreensão dos dados observados anteriormente em todos os períodos, na interação com as crianças e no estímulo à curiosidade, adaptando-as às necessidades de todos os envolvidos na sala de aula com o intuito de incluir a todos para participarem de todos os momentos das atividades que forma desenvolvida.

Dessa maneira, essa experiência em sala de aula contribui para nossa formação, pois essa vivência inicia nossa caminhada como profissionais da educação, testando nossos aprendizados e nossa conduta em sala de aula, demandando uma análise mais detalhada dos nossos conhecimentos, uma vez que, eles influenciarão diretamente nas nossas práticas. Nesse sentido, acreditamos que conseguimos analisar as ações positivas e negativas, internalizando um pouco de cada aspecto que envolve a educação; e

possibilitar o aprendizado e formação de cada uma das crianças durante esse período do estágio.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

BRASIL. Legislação Federal - Estágio - **Lei 11788, de 25.09.08 LEI Nº 11.788**. Brasília – DF, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Ministério da Educação. Brasília – DF, 2017.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico crítica**. Revista HISTEDBRon-line, Campinas, nº 52, p. 321-339, set2013.

DRUMMOND, Viviane. **Estágio e Docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, e-13856.2019.209209218358, 2019. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**, v. 10, p. 27, 1997.

LIMA, Maria S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MANTOVANI, Susanna. **Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. Pro-posições**, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt>

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador SEC/IAT, 2022 PIMENTA, Selma G. (Org). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora. 32ª edição, 1999.

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



Capítulo 10
**O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA**
Williane Santos Trindade
Larissa Monique de Souza Almeida



O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Williane Santos Trindade⁴⁶

Larissa Monique de Souza Almeida⁴⁷

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil na primeira infância é considerado o período mais importante na vida de uma criança, uma vez que esta fase é tida como a base para toda a sua vida. Neste sentido, podemos citar vários aspectos que estão em constante evolução, como a cognição, a emoção, entre outros. Neste mesmo contexto, destacamos a aprendizagem como um processo interligado ao desenvolvimento, antes mesmo do seu nascimento, os bebês estão em constante evolução, adquirindo novas habilidades através da interação com o ambiente em que vivem.

De acordo com Mota (2005) o desenvolvimento infantil é um conjunto de aprendizados que torna as crianças cada vez mais independentes. Desta forma, essa ideia sugere que o desenvolvimento envolve diversos aspectos, inclusive a capacidade de lidar com funções mais complexas, que neste caso não se limita apenas a uma área específica de desenvolvimento humano, e é por esta razão que podemos dizer que este processo é multidimensional, não estático e contínuo. É válido ressaltar que o processo de desenvolvimento se inicia antes mesmo do nascimento, ou seja, na vida intrauterina, que se refere aos processos relacionados ao bebê no útero de sua mãe.

46 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. E-mail: 201920394@uesb.edu.br / Willyanetrindade2001@gmail.com

47 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br

Faz-se necessário lembrar que o desenvolvimento e a aprendizagem andam de mãos dadas, não se desassociam. Neste sentido, podemos definir a aprendizagem como um fenômeno que envolve diversos aspectos, inclusive aspectos cognitivos e emocionais, citados anteriormente. Dentro deste contexto, este artigo trará contribuições dos estudos de grandes teóricos renomados para melhor compreensão do desenvolvimento infantil, bem como a perspectiva sociointeracionista e as implicações do espaço da creche nesse processo na vida do (s) bebê (s).

Compreendemos que as teorias sociointeracionistas configuram o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, em que os bebês não são considerados meros receptores e nem passivos das informações que estão ao seu redor. Neste caso, podemos definir o desenvolvimento como uma construção que ocorre a partir de trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, propulsoras de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e interesses coerentes que sucedem numa ordem necessária que liga uma etapa a outra, sendo indispensável para o aparecimento da seguinte.

Essas teorias foram estudadas e esmiuçadas por alguns teóricos renomados que contribuíram e ainda contribuem para a análise de processos de desenvolvimento até nos dias atuais. São eles: Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Nesta pesquisa, destacamos apenas Wallon e Vygotsky para corroborar com a análise dos estudos acerca do desenvolvimento infantil.

É através desses teóricos que podemos pensar nesse processo de desenvolvimento elencado a vieses e perspectivas diferentes. Partindo dessas reflexões, questionamos: Quais as implicações do espaço da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, tendo como base os estudos de Vygotsky e Wallon? Portanto, este trabalho teve como objetivo geral analisar as implicações do espaço da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, tendo como base os estudos de Vygotsky e Wallon. Tivemos como objetivos específicos compreender a concepção de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva dos referidos teóricos e refletir a relação do espaço da creche no processo de ensino e aprendizagem dos bebês e crianças.

Para responder aos objetivos citados acima, este trabalho foi organizado em torno de uma pesquisa bibliográfica, que se configura de maneira na qual o pesquisador é colocado em contato com materiais já publicados, promovendo assim, o enriquecimento do tema em questão.

De acordo com Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se também o estudo de caso, que vem sendo utilizado há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, sendo esta, uma abordagem de pesquisa que envolve uma análise detalhada e aprofundada de um caso específico, seja ele uma pessoa, grupo, comunidade, organização ou evento. Em nossa pesquisa, analisamos o caso de um bebê do berçário de uma creche, da cidade de Jequié, na Bahia, pesquisa esta realizada ao longo do Estágio Supervisionado em Educação Infantil no ano de 2023.

Justificamos que a escolha acadêmica por esse tema ocorreu a partir de uma experiência de Estágio Supervisionado, em que foi possível perceber o papel importante que a creche apresenta no processo de desenvolvimento infantil. Identificamos que, no âmbito pessoal, o tema se justifica a partir do momento em que minha rotina foi impactada pelas vivências ocorridas na creche durante o período do referido estágio. Imersa na profissão, foi necessário reaprender que o espaço da creche é de extrema importância para o desenvolvimento dos bebês, sendo um ambiente de grandes aprendizados e descobertas.

Nessa perspectiva, o artigo está estruturado em cinco tópicos: O primeiro tópico apresenta as considerações iniciais do estudo; o segundo tópico trata da Discussão Metodológica sobre o Caminhar da Pesquisa; o terceiro discute o Desenvolvimento Infantil, destacando brevemente o conceito, seguido pela abordagem da perspectiva interacionista e apresentação dos autores utilizados como embasamento desta pesquisa; o quarto tópico discorre sobre a Educação Infantil e a abordagem específica sobre os bebês, subdividindo-se em três subtópicos, o primeiro e o segundo apresentam o ponto de vista de cada teórico estudado acerca do desenvolvimento na primeira infância; o quinto e último tópico trata das considerações finais sobre o estudo e a importância do espaço da creche no desenvolvimento dos bebês.

2. CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

O caminhar metodológico da pesquisa foi definido como uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e para além dessas metodologias, utilizaremos também o estudo de caso, realizado numa turma de berçário no Centro de Convivência

Infantil (CCI), na cidade de Jequié-BA. Nesta mesma ótica é válido lembrar a importância que a experiência de pesquisa no estágio supervisionado oferece, uma vez que o ambiente nos oportuniza diversas reflexões, informações e conhecimentos a serem explorados. Uma pesquisa no estágio nos permite investigar de forma minuciosa diversas situações, e neste caso não foi diferente, e a partir das experiências obtidas neste período foi possível desenvolver esta pesquisa e fazer diversas análises embasadas nos estudos dos teóricos responsáveis por corroborar com a mesma.

Para tais análises é necessário o uso da pesquisa bibliográfica, que é importante no levantamento de informações relevantes que contribuem para o desenvolvimento do artigo, da elaboração do tema e da revisão bibliográfica ou quadro teórico. Deste modo, para levantamento dos dados a seguir foi realizado este tipo de pesquisa, de caráter qualitativo. Para a concretização da pesquisa foram realizadas leituras de livros e artigos que fomentaram a mesma. Nesta perspectiva, fez-se necessário compreender as teorias defendidas por Wallon e Vygotsky, bem como o conceito de alguns termos presentes na pesquisa.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Lakatos e Marconi (2019) afirmam que esse tipo de pesquisa permite melhor exame do tema, para se obter uma abordagem ou conclusão que sejam inovadoras.

Como base teórica para embasamento desta pesquisa, utilizamos dois livros: “Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil”, cuja autora é Isabel Galvão e abrange a teoria do desenvolvimento infantil evidenciada por Henri Wallon, que traz reflexões pertinentes e de suma importância voltadas para as crianças nos quesitos de afetividade, cognição e motricidade na promoção de desenvolvimento em todos esses aspectos.

O outro livro que utilizamos como referência e embasamento é o “Educação Infantil: Pra que te quero?” Dos autores Carmem Maria Craidy e Gládis E. Kaercher, que aborda um conteúdo enriquecedor, mas para esta pesquisa utilizaremos apenas reflexões advindas do capítulo três do mesmo, que está intitulado como: “O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotski e Wallon”. Para dar mais respaldo a esta pesquisa também utilizaremos a tese da Profa. Dra Larissa Monique de

Souza Almeida, intitulada: “Processos de Imitação das ações de Cuidado pelos Bebês na Educação Infantil”.

Analisaremos os teóricos com base em sua pesquisa, onde a mesma discute diversos temas voltados para a importância do espaço da creche na vida dos bebês e no seu processo de desenvolvimento, trazendo questões que estão voltadas para o cuidar, o protagonismo infantil, entre outros aspectos; na mesma ótica, utilizaremos também alguns artigos relacionados à pesquisa em questão.

Para embasamento prático de nossa pesquisa, utilizamos o estudo de caso, que busca compreender profundamente o caso em sua complexidade, levando em consideração suas múltiplas dimensões, contextos e interações. Por meio da produção e análise de uma variedade de dados, como observações, documentos e registros, os pesquisadores podem reconstruir e interpretar a história do caso, identificar padrões e tendências, e explorar as causas e consequências dos fenômenos estudados. Neste mesmo contexto, será apresentado ao longo do artigo, o estudo de caso de uma bebê que estava matriculada na creche, ao decorrer do estudo, elencamos as vivências/ experiências ocorridas com as teorias de desenvolvimento de Wallon e Vygotsky e a tese da Profa. Dra Larissa Monique de Souza Almeida.

O estudo de caso foi realizado em um espaço amplo, bem pensado para os bebês e crianças, a turma era composta apenas por dois bebês, sendo um do sexo masculino e uma bebê do sexo feminino. Nosso estudo de caso analisa apenas as ações da bebê que será chamada de Melinda, a fim de preservar sua identidade. Neste contexto, seguiremos nosso artigo a partir desta linha de investigação, num caráter exploratório descritivo.

3. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PERSPECTIVA INTERACIONISTA

O desenvolvimento infantil é uma jornada marcada por uma série de transformações que moldam não apenas o corpo, mas também a mente e a personalidade das crianças. Como dito anteriormente, o processo de desenvolvimento se dá desde o início de sua vida intrauterina até a adolescência. Deste modo, ocorrem mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais que desempenham um papel fundamental na formação do indivíduo. Um dos aspectos mais evidentes do desenvolvimento infantil é o crescimento físico.

Mesmo antes do nascimento, os bebês experimentam um rápido aumento de tamanho e ganho de peso, impulsionados por diversos fatores. Esse crescimento não se limita apenas ao corpo, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades motoras que se dão após o nascimento, como rolar, engatinhar, andar, correr e dentre outros estímulos, que são essenciais para a exploração do ambiente e a interação com o mundo ao redor para a aquisição e desenvolvimento de novas habilidades.

Além do crescimento físico, o desenvolvimento cognitivo desempenha um papel crucial no progresso do bebê. De acordo com a neurociência, durante os primeiros anos de vida, o cérebro passa por um período de rápida expansão e desenvolvimento de conexões neurais, que são fundamentais para a aquisição de habilidades cognitivas, como linguagem, pensamento, memória e solução de problemas. É nessa fase que os bebês começam a explorar e compreender o mundo ao seu redor, absorvendo informações e desenvolvendo suas capacidades intelectuais, desenvolvendo-se de forma surpreendente para todos que o rodeiam.

Paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, os bebês também passam por um intenso processo de desenvolvimento emocional e social. Ainda na barriga, os pequenos começam a desenvolver vínculos emocionais com seus cuidadores primários, que geralmente são seus pais, e é por esta razão que muitas vezes ao chorar, o bebê só se acalma se a mãe ou o pai pega-o no colo. Isto se dá pelo fato desse bebê ter desenvolvido esses vínculos com seus genitores através de conversas e estímulos realizados por eles mesmos enquanto este neném ainda estava na barriga de sua mãe. Conforme o tempo passa, cada vez mais esse bebê vai aprendendo a lidar/regular suas próprias emoções. De acordo com a psicologia do desenvolvimento, ao interagir com os outros e participar de atividades sociais, as crianças desenvolvem habilidades sociais essenciais, como empatia, cooperação, comunicação e resolução de conflitos, que são fundamentais para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e o sucesso na vida adulta. Esse processo contínuo é marcado por mudanças físicas, psicológicas, sociais e emocionais e são fundamentais para compreendermos o que é o desenvolvimento infantil.

A perspectiva interacionista diz respeito a uma linha pedagógica na qual acredita que a interação das pessoas com o meio e os objetos é preponderante para a aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem da criança ocorre através da interação do indivíduo com o ambiente externo e não está ligada apenas a fatores internos, o que nos

faz pensar e refletir sobre a importância da interação para o desenvolvimento do bebê/criança.

Na linha de pesquisa interacionista, podemos citar dois grandes teóricos que são: Piaget (1896 –1980) e Vygotsky (1896 –1934), embora eles tenham visões diferentes acerca da perspectiva interacionista seus pensamentos são responsáveis por propostas pedagógicas atuais que buscam aliar suas teorias e metodologias. Cabe ressaltar que além de Piaget e Vygotsky, Wallon foi e ainda é um grande contribuinte para o estudo do desenvolvimento infantil. Neste sentido, será apresentado de forma breve dois desses teóricos, para melhor conhecê-los. Para embasamento teórico, a pesquisa esteve ancorada em: Henri Wallon (1879 –1962) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896 –1934). Neste sentido, abaixo segue um quadro com algumas informações sobre os teóricos que embasam a nossa pesquisa e suas teorias.

Quadro 1 - Teóricos, breve biografia e teorias apresentadas

TEÓRICO	QUEM FOI?	TEORIA
Henri Wallon (1879-1962)	Filósofo, médico, psicólogo e político.	Dedicou sua vida ao estudo do desenvolvimento humano e da inteligência, buscando compreender como as experiências vividas ao longo da vida influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas.
Lev Semionovitch Vigotski (1896 –1934).	Importante pensador, pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento intelectual de crianças, mostrando como a função cognitiva se dá em meio às interações e condições sociais.	Seus estudos sobre o desenvolvimento mental das crianças são usados até hoje na educação. Ele também explorou temas como mediação, linguagem e aprendizagem, contribuindo significativamente para a psicologia.
Larissa Monique	Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Especialista em Gestão Educacional	Atua principalmente nos seguintes temas: Infância e a Educação Infantil; Interações entre crianças na educação infantil; organização do trabalho pedagógico na educação infantil; formação de professores; pesquisa e educação básica.

Fonte: Autora, 2024.

O quadro acima traz uma breve biografia e teorias dos teóricos que respaldam esta pesquisa. **Wallon** (1879-1962) tem suas teorias voltadas para a compreensão de experiências que influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas; enquanto **Vigotski** (1896 –1934) explorou temas como a mediação, a aprendizagem e a linguagem. **Almeida** por sua vez explora temas voltados para a educação infantil, a infância e o protagonismo infantil e as interações, desta forma, traz grandes contribuições para este estudo. Cada um deles traz teorias relacionadas ao desenvolvimento infantil e aspectos ligados ao mesmo, e, Almeida analisa com base em Vigotski, e, é neste sentido que seguiremos nossa pesquisa, de acordo com as ideias relacionadas ao desenvolvimento infantil de cada teórico citado acima.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS BEBÊS

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É onde os bebês desfrutam de um convívio social além do núcleo familiar e reagem às diferenças, na qual dá-se o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, da criação de laços de amizade e das descobertas em diferentes áreas do conhecimento. É acertado afirmar que o aproveitamento desta etapa concede que os pequenos cresçam com mais autonomia e tenham mais sucesso em sua vida escolar e individual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional, seja público ou privado, do Brasil, em todos os níveis educacionais, da educação infantil básica ao ensino superior. A Seção II – Da Educação Infantil, afirma no Artigo 29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, tudo o que se trabalha na Educação Infantil precisa ser pensado para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, para preparar a criança em todos os seus processos formativos, complementando as ações da família e da comunidade. Os professores precisam planejar a aula pensando nessas questões e em como desenvolver todas as habilidades necessárias dos pequenos.

Entende-se, de igual modo, que o papel da Educação Infantil é cuidar dos bebês e das crianças em espaço formal, contemplando a alimentação, o brincar e as interações. Também é seu papel educar sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com

ênfase no desenvolvimento integral da criança. Então, compreendemos o quanto esse momento é crucial, visto como uma oportunidade de construção de sentidos sobre o mundo.

Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) em 2009 estabelecem que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Visando alcançar o que está exposto nas DCNEIS, a escola precisa promover experiências nas quais os bebês/crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Partindo desta hipótese de que a educação de infância pode se constituir como o espaço/tempo de trabalho com crianças, tendo delas uma visão de sujeitos de direitos, do desejo e do conhecimento, parece-nos possível falar de uma pedagogia da educação de infância, onde a escola pode ser assumida como espaço/tempo entre educadores e educandos.

Acredita-se que cada bebê, desde o começo, é uma pessoa. O bebê, nas condições de sujeito e pessoa, é aquele que, apesar de estar suscetível e passível de alguém ou alguma coisa, é também um ser humano autônomo, que tem suas vontades, suas escolhas, seus desejos e que possui direitos, entre eles, direito à liberdade. Compreender a realidade ao seu redor é uma parte essencial do desenvolvimento de um bebê, e a curiosidade infantil desempenha um papel fundamental nesse processo.

A BNCC reconhece que as creches e pré-escolas devem acolher as vivências e os conhecimentos da criança e articulá-los em suas propostas pedagógicas; reconhece também que a instituição de Educação Infantil tem o objetivo de expandir e consolidar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, ofertando uma educação de caráter complementar à recebida na família (Brasil, 2018). Neste sentido, reconhecemos a importância que este documento representa para a educação infantil, onde suas propostas visam a promoção do desenvolvimento dos bebês e das crianças,

reconhecendo-os como sujeito ativo, é necessário ressaltar que o documento para representar a grandeza que tem, deve ser exercido pelas escolas da forma correta, assim como descrito em sua base. “É nesse espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade através dos sentidos”. (Barbosa, 2010. p. 09).

É fascinante como os bebês desempenham um papel significativo na educação. Sua presença e interação constantes com estudantes, professores e pesquisadores provocam e instigam nossa curiosidade. Ao observar e interagir com os bebês, somos convidados a refletir sobre nossa própria prática educativa. Eles nos desafiam a compreender suas necessidades, a adaptar nossas abordagens pedagógicas e a repensar nossas concepções sobre aprendizagem. Os bebês são verdadeiros interlocutores na jornada de aprimoramento da prática educativa, enriquecendo nosso entendimento e impulsionando-nos a buscar melhores formas de ensinar e aprender.

Pensar em uma sala de berçário é também pensar na importância das relações entre os adultos. As interações entre pais, professores e outros profissionais desempenham um papel crucial no bem-estar e no desenvolvimento dos bebês. É essencial que essas relações sejam cuidadas e nutridas, pois elas impactam diretamente o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, os bebês.

A seguir discutiremos os pontos de vista de Wallon sobre a teoria do desenvolvimento infantil, neste tópico conheceremos sua linha de pesquisa a respeito do assunto.

4.1: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DE WALLON

A teoria do desenvolvimento infantil com base em Wallon destaca-se por sua abordagem relacionada à “Psicogênese da pessoa completa”, ou seja, a criança deve ser compreendida de forma integral no que diz respeito a seus aspectos afetivos, biológicos, sociais e intelectuais.

Segundo Wallon (2008), o desenvolvimento infantil é marcado por estágios sequenciais, nos quais a criança enfrenta desafios específicos e adquire novas habilidades. Ele identificou cinco estágios principais, que serão descritos a seguir de forma breve e resumida, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Estágios sequenciais apresentados por Wallon

Impulsivo emocional	(0 a 1 ano)	A criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados
Sensório-motor e Projetivo	(1 a 3 anos)	A criança já possui coordenação motora e manipula objetos
Personalismo	(3 a 6 anos)	Desenvolvimento da construção da consciência de si.
Categorial	(6 a 11 anos)	A criança já realiza atividades de agrupamento e classificação em vários níveis.
Puberdade e Adolescência	(11 anos em diante)	O jovem procede à exploração de si mesmo, de forma autônoma.

Fonte: Autora, 2024.

Desta forma, a teoria Walloniana é caracterizada por estágios que correspondem a fases específicas, e é importante ressaltar que para cada fase do desenvolvimento da criança deve ser oferecido procedimentos pedagógicos de acordo com a idade/fase, e precisam ser diversificados, uma vez que as formas de pensamento e afetividade mudam conforme cada estágio.

Nesse sentido, Almeida (2010) destaca três pontos importantes nas propostas de Wallon para a educação. Primeiro: a atuação da escola se dirige à pessoa por completo e deve oferecer meios para o desenvolvimento integral nas dimensões afetiva, cognitiva e motora, como dito anteriormente, uma vez que estamos tratando da teoria da psicogênese da pessoa completa. Segundo: a escola deve conhecer as capacidades e necessidades das crianças para respeitar sua idade/ fase. Terceiro: o meio físico e social é essencial para o desenvolvimento da criança, por isso a escola precisa criar condições para essas possibilidades.

Desta forma, quando pensamos nos bebês como um ser integral, precisamos refletir sobre os diversos fatores que influenciam no desenvolvimento dos mesmos, a fim de proporcioná-los um crescimento/desenvolvimento saudável em todos os âmbitos.

4.2: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DE VYGOTSKY

Entre diversas teorias do desenvolvimento humano, destaca-se a teoria de Lev Vygotsky, chamada de teoria sociocultural do desenvolvimento humano, esta é inovadora no que diz respeito à descrição dos processos cognitivos e de aprendizagem. Segundo este grande teórico, as crianças se desenvolvem intelectualmente de acordo com suas interações sociais e de suas condições de vida. A seguir daremos continuidade nos aspectos associados ao processo de desenvolvimento descritos por Vygotsky.

Quadro 3 – Processo de desenvolvimento descritos por Vygotsky

O homem é um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais.	A aprendizagem gera um processo interno, ativo e interpessoal.
O aprendizado se dá pela interação social.	O desenvolvimento é resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele se relaciona.
A interação com o meio está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo.	As relações sociais são a base do funcionamento psicológico.
Desenvolvimento e aprendizagem está ligada a outra .	O sujeito é interativo: adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais em trocas com o meio, chamamos isso de : mediação.
A relação de desenvolvimento e aprendizagem surge a partir do conceito de zona do desenvolvimento proximal (ZDP)	É aquilo que a criança ainda não aprendeu, mas está quase lá .
Zona de desenvolvimento real: é o conhecimento que a criança já tem. Com ele, ela se sente preparada para realizar alguma tarefa sem a ajuda de um adulto. Por exemplo: se a criança já sabe ler, ela pode escolher um livro e ler sozinha.	Zona de desenvolvimento potencial: aqui, a criança tem a capacidade de encarar uma tarefa sendo ajudada por adultos ou colegas que já dominaram o assunto. Por exemplo: tirar dúvidas sobre exercícios de matemática de um novo conteúdo.

Fonte: Autora, 2024.

É importante ressaltar que Vygotsky destaca também a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o teórico, a linguagem desempenha um papel central além de muito importante na organização do pensamento e na mediação das interações sociais, uma vez que é por meio da linguagem que as crianças adquirem conceitos, internalizam regras sociais e constroem significados compartilhados com os outros membros de sua cultura, ou seja, através da comunicação e interação social. Os

processos de desenvolvimento descritos por Vygotsky estão voltados para a interação social, ele descreve o homem como um ser histórico que é produto de um conjunto de relações com o mundo e com as pessoas com as quais as pessoas se relacionam.

4.3. ANÁLISE DE ALGUMAS VIVÊNCIAS DE UMA BEBÊ NO ESPAÇO DA CRECHE

Sob esse olhar, trago em memória o estágio supervisionado em Educação Infantil que foi realizado na turma do berçário na creche da UESB, denominada Centro de Convivência Infantil. Essa experiência foi um divisor de águas na minha forma de ver os bebês e seu mundo. Além disso, me oportunizou viver com intensidade o processo de desenvolvimento dos mesmos numa perspectiva voltada para a linguagem, cognição, emoção e motricidade. No período de estágio, pude perceber o quanto os bebês se desenvolvem de forma simultânea e gradual, pois é perceptível e envolvente as formas como eles avançam com o passar do tempo; as suas ações respaldam diversos aspectos importantes citados nas teorias de Wallon e Vygotsky.

Nesse cenário, gostaria de apontar algumas ações de uma bebê do berçário, na qual era notória a sua evolução no ambiente em que estava inserida. A fim de preservar a sua identidade, a chamaremos de Melinda. Ela tinha na época, um ano e cinco meses e desde então já era possível notar o quanto ela apresentava características distintas e impressionantes.

Em suas teorias, Vygotsky apresenta a ideia de que a criança aprende através da interação social, no caso de Melinda era notório o quanto a interação com o meio era de grande importância no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, seu progresso era resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ela se relaciona, com seus pais em casa, suas professoras em sala de aula e seu coleguinha que fazia parte da sua turma.

Em nossas vivências/ convivências pude perceber que a sua coordenação motora é excelente; o jeito que pega no lápis, a forma de pintar, posicionar brinquedos, se alimentar e a realização de outras ações é o que chama atenção. Seguindo o pensamento de Wallon, Melinda estava no estágio Sensorio-motor e projetivo, que é típico entre as idades de 1 a 3 anos, nessa fase a criança já possui coordenação motora e manipula objetos. Ela fazia isso com muita facilidade e excelência.

Em uma das experiências, no dia 23 de maio de 2023, pedimos para que desenhasse seu pé em um cartaz, ela segurou o giz de cera, posicionou seu pé em cima do cartaz e o contornou-o com bastante facilidade e agilidade. Wallon (2008) diz que o desenvolvimento infantil é marcado por estágios sequenciais, nos quais a criança enfrenta desafios específicos e adquire novas habilidades, e é neste sentido que podemos afirmar que a creche tem um papel importante na vida dos bebês. A partir destes estágios eles vão aprendendo novas habilidades e se aperfeiçoando naquilo que antes era mais complexo, é válido lembrar que diante a tais fases é necessário apresentar os materiais adequados para o bebê, para que assim ele (a) seja capaz de se desenvolver por completo.

Melinda contornando o seu pé com giz de cera.



FONTE: Autora, 2023.

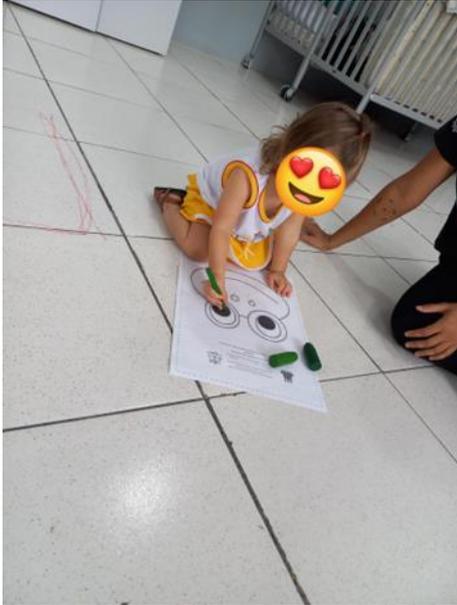
Melinda apresentava facilidade de realizar tarefas, sejam elas fáceis ou complexas, bem como desempenhar-se muito bem nos afazeres que envolviam o sistema motor, como montar bloquinhos, pintar com giz de cera, posicionar brinquedos, entre outros. Mesmo sendo tão pequena, Melinda tem a habilidade de aprender o que lhe foi ensinado, guardar informações da aula e reproduzi-las em casa, segundo a sua mãe.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1989) aponta que as crianças se desenvolvem intelectualmente de acordo com suas interações sociais e de suas condições de vida, em nossas observações e convivências foi possível perceber que Melinda sempre interagiu muito bem com o seu meio, seja com seu coleguinha, as professoras, crianças de outra sala e as demais pessoas que frequentava o ambiente. Além disso, Vygotsky (1989) menciona

o fator de condições de vida, e neste sentido podemos observar que bebês/crianças que apresentam uma condição de vida mais adequada rendem mais, aprendem mais, desenvolvem mais e assim podemos concluir que este é o caso de Melinda.

Segue abaixo os registros do dia 22 de maio de 2023.

Melinda realizando uma pintura.



FONTE: Autora, 2023.

Melinda realizando uma colagem.



FONTE: Autora, 2023.

Outra vivência com Melinda que mostra o quanto ela é uma bebê que apresenta um bom desenvolvimento tratou de experiência de reconhecimento de si próprio. Na experiência realizada no dia 25 de maio de 2023, foi utilizada uma caixa decorada com papel vermelho e amarelo, como estratégia de chamar a atenção dos mesmos, contendo papéis picados dentro, e no interior da caixa uma foto de cada bebê, no exterior da caixa tinha um coração vermelho e uma fita. Curiosamente, Melinda verbalizou que ali tinha um coração e que era vermelho, o uso da linguagem e a interação com o meio sempre foi algo que nos chamou atenção.

Vygotsky (2007) apud Santos (2021, p.08) afirma que:

aquilo que parece individual na pessoa é, na verdade, resultado da construção da sua relação com o outro, um outro coletivo, veiculado pela cultura. Na interação por meio da língua, da linguagem e dos símbolos escolhidos como metáforas é que se realiza a mediação do indivíduo com a cultura, na organização do pensamento e na mediação das interações sociais.

No primeiro momento, foi pedido que ela tirasse os papéis de dentro da caixa, em seguida, encontrando a foto, fizemos perguntas: Quem está na foto? Qual o nome? As respostas vinham de forma rápida, o reconhecimento de si próprio reforçava o que já sabíamos: a importância do espaço da creche para os bebês, bem como os meios que a ambiência oferece para a contribuição do desenvolvimento da linguagem e de outros aspectos citados anteriormente.

Melinda encantada com a caixa, interagindo com as estagiárias.



FONTE: Estagiárias, 2023

A última vivência, bastante curiosa e chamativa narra a experiência “Cesta do tesouro”, realizada dia 26 de maio de 2023 que foi vivenciada pela turma do Infância I, na apresentação da cesta, tendo diversos itens surpresa dentro: Bombril, escova de dentes, pincel, colher, chaves, bola de crochê, maçã, penas, maracujá, tangerina, conchas, algodão. O objetivo era que através do tato eles conseguissem identificar de que objetos aquela cesta constituía-se.

No primeiro momento, fui surpreendida com Melinda que curiosamente, conhecia quase todos os itens, nomeava e falava a cor. Logo após, deixamos eles explorarem os objetos, e então a atenção e curiosidade tomou conta do ambiente. Um dos momentos mais interessantes foi quando Melinda pegou a tangerina e nos mostrou exatamente o lugar de descascá-la, apontando que ali era o lugar de descascar. Em seguida, ela insistiu para que abrisse a fruta, e assim aconteceu. Com a exploração dos bebês ao redor desses materiais foi possível acompanhar as descobertas e a concentração pelo qual eles se

mantêm e compartilham com o adulto pelo olhar, balbucio ou emoções. O bebê explora com autonomia, do jeito dele, por exemplo, não é preciso mostrar que um objeto faz um som, ele descobrirá por iniciativa própria.

Nessa exploração os olhos, mãos e boca, em um segundo momento, o movimento corporal, trabalham juntos implicados em descobrir o que é aquele objeto e o que ele pode fazer. São ações como sugar, lançar, sacudir, bater, relacionar e selecionar os objetos mais interessantes que os bebês colocam em prática com muito engajamento, além de verificarem as diferenças entre os objetos e os que lhe trazem sensações agradáveis e desagradáveis. Em um dos momentos Melinda tentou pegar a lã de aço, e logo teve uma sensação de rejeição, pois ao tocá-lo percebeu o quanto o item era áspero.

Melinda explorando a cesta.



FONTE: Autora, 2023.

Melinda rejeitando o item áspero.



FONTE: Autora, 2023.

Desse modo, todo o corpo está envolvido na exploração e nesse processo de brincar, os bebês se interessam por tudo à sua volta, num processo de interação ao mesmo tempo em que manipulam, escolhem e exploram os objetos da cesta. Assim como Vygotsky (1989) descreve o sujeito como interativo, ou seja, Melinda adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais em trocas com o meio, o que é chamado de mediação. Faz-se necessário que haja essa mediação para a aquisição de conhecimentos.

Sendo assim, podemos notar que as ações citadas acima fomentam as teorias de Vygotsky (1989) e Wallon (2008), o desenvolvimento é um processo constante e que abrange diversos aspectos que são desenvolvidas ao longo do artigo, e essa bebê sempre demonstrou apresentar um desenvolvimento cognitivo e motor dentro dos estágios de

desenvolvimento previstos de acordo com as teorias. Como visto anteriormente por meio das pesquisas de Vygotsky (1989), o aprendizado se dá por meio das interações sociais, e todas as relações que rodeiam Melinda contribuem para seu processo de desenvolvimento, principalmente para o cognitivo. Além disso, não podemos deixar de citar o espaço da creche, sendo um ambiente acolhedor e as implicações do processo de desenvolvimento e aprendizagem que ela proporciona.

Melinda explorando o ambiente e interagindo com o meio.



FONTE: Estagiárias, 2023.

Com base na tese da Prof. Dra. Larissa Monique de Souza Almeida podemos notar a importância de um espaço acolhedor e de uma relação que trata a infância enquanto prioridade, que será a base para um futuro sólido que se preocupa com o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Entendemos que a concepção de cuidar e educar que estão impressas nas ações docentes estabelecem uma relação direta com o modo e as marcas que vão sendo constituídas nas relações com os bebês e as crianças.

Neste sentido, podemos dizer que o cuidar e o educar tem deixado marcas na vida de Melinda, bem como suas interações com o meio, resultado do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, além disso vemos expresso em suas ações as teorias baseadas nos estudos de Vygotsky e Wallon.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante dos fatos apresentados, ainda é necessário ressaltar que a Educação Infantil é a etapa mais importante da vida de uma pessoa, é onde construímos nossas bases e para um bom desenvolvimento faz-se necessário que essas bases sejam sólidas. Ainda é necessário destacar o papel importante da creche nesse processo, principalmente quando se trata do cuidar e o educar, de tal forma que esse espaço é capaz de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês/ crianças.

Com base na tese da Prof. Dra. Larissa Monique de Souza Almeida , a pesquisa realizada e as experiências vivenciadas com Melinda, podemos concluir que foi possível analisar as implicações do espaço da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, tendo como base os estudos de Vygotsky e Wallon, e através desta pesquisa tornou-se possível compreender a concepção de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva dos referidos teóricos e conseguimos refletir as implicações da creche como um contexto de educação e cuidado coletivo que educa e cuida, sendo imprescindível no processo de desenvolvimento dos bebês e para com as suas vidas, uma vez que, como citamos anteriormente, a importância que esta etapa representa, sendo a base para toda a vida.

Nesta mesma linha de pensamento, podemos dizer que as implicações do espaço da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, com base nos estudos de Vygotsky e Wallon, incluem a valorização das interações sociais, a promoção do desenvolvimento emocional, cognitivo, a facilitação do movimento e da atividade motora. Ao incluir esses princípios considerados imprescindíveis em sua prática pedagógica, os educadores podem criar ambientes enriquecedores que ajudem a expandir o potencial de desenvolvimento dos bebês na creche de forma integral, uma vez que esse ambiente é responsável por uma parcela muito importante na vida, desenvolvimento e aprendizagem deles. E é neste sentido que finalizamos este estudo sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância retomando tudo o que foi dito anteriormente, bem como estabelecendo conexões com os teóricos escolhidos para corroborar com esta pesquisa, desta forma espero que este estudo sirva de base para novas análises e descobertas a respeito do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, v. 16, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 08 de junho 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 25 de maio 2024

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?**. Artmed Editora, 2009.

CIENT&IACUTE, M. **Pesquisa Bibliográfica. Metodologia Científica**, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.metodologiacientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-bibliografica/>. Acesso em: 01 jul. 2024

DE ASSIS, Letícia Alexandra; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Anderson Oramisio. **As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação**. Cadernos da FUCAMP, v. 21, n. 52, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/4/educacao-infantil-sob-a-perspectiva-da-base-nacional-comum-curricular> . Acesso em: 28 jun. 2024c.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Editora Vozes, 2023.

GIL, R. L. **TIPOS DE PESQUISATIPOS DE PESQUISA**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf> . Acesso em: 01 jun. 2024.

MOTA, Márcia Elia. **Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003 . Acesso em: 01 de junho de 2024.

Qual o principal objetivo da pesquisa bibliográfica? Disponível em: <https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/qual-o-principal-objetivo-da-pesquisa-bibliografica>. Acesso em: 01 jun. 2024.

RIBEIRO, Larissa Monique de Sá. **Processos de Imitação das Ações de Cuidado pelos Bebês na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48810/1/TESE%20LARISSA%20MONIQUE%20DE%20S%20A%20RIBEIRO.pdf>

SANTOS, Letícia Rodrigues et al. **As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 17, p. 1-15, 2021.

SANTOS, Maria. **"A Importância da Educação Infantil na Formação Integral da Criança"**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, volume 22, número 40, 2019, p. 123-135. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

SILVA, João. **"Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista"**. Revista de Educação e Aprendizagem, volume 3, número 2, 2021, p. 45-58. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4274/1649>.

SILVA, Ivandra. **Reflexões Da Psicologia do Desenvolvimento Infantil**. REASE - Revista Eletrônica de Administração e Sociedade, [SI], v. 5, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7578?articlesBySimilar>. Acesso em: 28 de junho de 2024.



Capítulo 11
A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Santos da Silva
Mitali Flaviane Andrade
Conceição Maria Alves Sobral



A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Santos da Silva⁴⁸

Mitali Flaviane Andrade⁴⁹

Conceição Maria Alves Sobral⁵⁰

INTRODUÇÃO

O presente relato trata de uma experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil em uma escola pública no município de Jequié, na Bahia. Essa proposta de estágio tem como objetivo proporcionar a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica na prática pedagógica com crianças da Educação Infantil. A vivência no ambiente da escola pública visa enriquecer a formação, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais, socioemocionais e culturais presentes nesse contexto específico.

Nesse sentido, segundo Pimenta (2004), o Estágio em Educação Infantil integra teoria e prática, proporcionando uma valiosa oportunidade de aprendizagem para a formação docente e a construção da identidade profissional. Assim, a pesquisa desempenha um papel crucial nas práticas de estágio, destacando-se como um componente essencial que aponta novas possibilidades para o processo formativo docente no tocante ao ensino e aprendizado da profissão docente. O enfoque na pesquisa não apenas enriquece a experiência de estágio, mas também contribui para o

48 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

49 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

50 Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Email: csobral@uesb.edu.br

desenvolvimento contínuo do educador, capacitando-o a enfrentar os desafios dinâmicos do campo educacional.

A experiência relatada ocorreu na Escola Municipal Padre Antônio Molina situada no bairro do Barro Preto, com a turma de 5 anos do turno vespertino, a sala era composta por 18 alunos matriculados. Durante o período de observação o foco de análise foi observar os principais elementos presentes na rotina, como: organização dos espaços e dos tempos; as materialidades presentes; a organização da sala de aula; as interações; as brincadeiras; e a alimentação. Para isso, foi feito o registro através do diário de bordo de cada dia presente na instituição, juntamente com a coleta de dados através das entrevistas realizadas com a gestão, funcionários, professores e crianças.

Nesses três dias em contato com a instituição, o qual é dedicado ao período de observação da cultura escolar, onde o olhar atento a rotina da escola, desde da entrada das crianças e a maneira como são recebidas, a sala de aula, os espaços coletivos, tais como área externa, a hora do lanche, o uso do banheiro, a dinâmica em sala de aula, e por fim o momento da saída. Buscando observar e registrar como tudo acontece, não para avaliar ou apontar “defeitos”, mas sim, compreender o processo e poder de fato, traçar um planejamento respeitando com ética e compromisso o espaço escolar e seus atores. As anotações são feitas com olhar sensível, amoroso e com rigor científico. Nesse processo, observando atentamente a rotina da escola, principalmente da sala de aula, percebemos o quanto a mesma é importante especialmente para as crianças. Já que é o local onde as crianças passam mais tempo. A organização das aulas funciona da seguinte forma: acolhimento; rodinha; dinâmica; atividade de registro; lanche e recreação; atividade de registro; saída.

Durante o período de coparticipação dedicamos a semana ao estudo da história do Rio-Omo, explorando diversas atividades pedagógicas. Especificamente em um dia da semana, aqui escolhida - quinta-feira, em um momento da roda de conversa ao retomar a narrativa, introduzimos as máscaras africanas e os animais selvagens como elementos enriquecedores.

Neste contexto, as crianças lembraram a aula anterior sobre animais carnívoros, herbívoros, selvagens e domésticos, participando de maneira ativa. Sem a necessidade de estímulo direto da professora, elas identificaram as espécies mencionadas, como peixes na água e elefantes na terra. Aproveitando esse engajamento, a professora abordou a problemática do lixo, questionando por que não deve ser descartado na natureza. As

crianças prontamente destacaram consequências, tais como a poluição das ruas e a morte de peixes. A professora ampliou a discussão ao mencionar o entupimento de bueiros e enchentes, exemplificando com um caso real na cidade. A aula culminou com a ênfase na transformação do lixo em novos objetos, evidenciando instrumentos como violão, bateria, microfones e tambores, preparados pelos estagiários para uma futura apresentação.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem alinha-se às teorias construtivistas, destacando a flexibilidade no planejamento para incorporar o conhecimento prévio das crianças. Essa prática visa não apenas a transmissão de informações, mas também o estímulo ao pensamento crítico e à participação ativa na construção do conhecimento. A experiência evidencia como essa metodologia enriquece a aprendizagem, educando as crianças a compreender e abordar questões complexas. Ao criar um ambiente que valoriza o envolvimento dos alunos, promovemos um aprendizado mais crítico e inventivo.

Entretanto, durante a semana de observação e nas entrevistas com as crianças, identificamos que a contação de histórias não fazia parte de maneira cotidiana na rotina das crianças, o que nos chamou bastante atenção e inquietação. Já que nas falas das crianças ficou claro que elas sentem falta. Diante desse cenário, optamos por explorar o tema "A Importância do Ato de Contar Histórias na Educação Infantil" no relato de estágio. Os questionamentos propostos para a pesquisa incluem: Quais histórias vocês conhecem e seus respectivos títulos? Apreciem a contação de histórias? Qual história deixou uma marca mais significativa em vocês? Recordam-se da última história compartilhada pela professora? Além disso, procuramos entender a perspectiva da professora regente sobre o papel de práticas de letramento no processo de contar histórias. Para tanto, usamos de alguns instrumentos de produção de dados utilizados nas etapas de observação e investigação, segundo Gil (2006) consistem em coletas de dados por meio de observação, relato, entrevista e outros. Optamos por mobilizar uma dinâmica, onde utilizamos a pesquisa de campo que segundo Gonsalves (2001) é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, portanto, exige do pesquisador um encontro mais direto.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Os sentimentos mobilizados por nós ao chegar na escola, foi de muito acolhimento, amor e dedicação. A escola é bem organizada, estruturada nas questões físicas e pedagógicas para atender o público infantil, com material, equipamentos didáticos o que a nosso ver gera uma relação de prazer e de alegria tanto das crianças quanto do quadro técnico pedagógico. É uma escola respeitada pela comunidade e de referência do município de Jequié.

No período de observação, a professora buscou oferecer uma aprendizagem educativa e inclusiva de qualidade referenciada pela cidadania com base nos valores de igualdade, equidade, justiça, participação, ética e responsabilidade social, focada na cultura quilombola. Desta forma, as atividades educativas da escola visualizaram o desenvolvimento de ações inclusivas, pautadas no respeito às diversidades culturais.

Durante os três dias de observação, evidenciamos uma parceria entre a professora regente, a escola e os pais, envolvendo ativamente todos os participantes nas atividades educacionais, em colaboração com os funcionários da instituição. O planejamento educacional é abrangente, englobando todos os professores da escola, promovendo uma abordagem responsável e integral para o benefício de cada estudante, com respeito aos conhecimentos individuais de cada aluno.

A rotina na sala, ao longo do período observado, manteve-se consistente. O horário de entrada, às 13:00 horas, é seguido pela espera da chegada de todas as crianças até às 13:30 horas. Durante esse intervalo, as crianças desfrutam de momentos de brincadeiras livres com brinquedos disponibilizados. Em seguida, a professora e os auxiliares chamam individualmente os alunos para escreverem seus nomes, alternando entre letra bastonada e cursiva, proporcionando uma abordagem diversificada ao desenvolvimento da escrita.

Após esse período, inicia-se a roda, abordando diariamente um tema específico do planejamento. Durante esse momento, são explorados conteúdos como numerais, alfabeto e cantigas de roda. Em alguns momentos, é dedicado um espaço para o turno de fala, proporcionando aos alunos a oportunidade de compartilhar e relatar experiências vividas durante o final de semana, permitindo que expressem eventos que os impactaram. Para Moura & Lima (2014) a roda de conversa, constitui-se, no âmbito da pesquisa narrativa, um mecanismo que possibilita a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre diversas temáticas, em um processo mediado

pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

A roda de conversa é importante na educação infantil, por contribuir estimular habilidades de escuta ativa, fala e cooperação, além de promover uma compreensão de como os comportamentos e atitudes afetam os colegas, enfatizando o respeito e a tolerância a diferentes pontos de vista, e neste momento que professora explica sobre atividade que será realizada, destacado nos dias de terça e quinta, as tarefas que os alunos levarão para casa, oferecendo uma explicação detalhada sobre o que irão realizar. Em seguida, eles iniciam atividade até as 15:00 horas momento em que ocorre o intervalo. Durante quinze minutos, lancham dentro da sala e nos outros quinze minutos restantes brincam livremente no pátio da escola, podendo em alguns dias utilizar o parquinho (dias combinados entre cada turma). Alegam que essa prática é para dar conta entre o quantitativo de crianças e o espaço físico. Entendesse que é de suma importância o brincar livre, associado aos seus diversos benefícios para o desenvolvimento infantil, pois, as brincadeiras desenvolvem habilidades em diferentes campos – psicomotor, social, físico, emocional. A instituição observada valoriza este ato de brincar, respeitando cada um dos envolvidos naquele momento.

Posteriormente, após o intervalo ocorre o término da atividade do dia, finalizando até às 16:30 que é o horário onde os pais vão buscá-los. As atribuições do dia são feitas individualmente, respeitando o potencial e a complexibilidade de cada criança. Acreditamos que cada criança é singular, com experiências, gostos, habilidades e ritmos diferentes. Portanto, assimila os conteúdos de modo único e com as suas idiossincrasias, logo é importante que os docentes respeitem essas particularidades e busquem contribuir de maneira respeitosa e lúdica no processo de formação de cada uma dessas crianças.

A importância do ato de contar histórias na Educação Infantil

A prática da contação de história existe a muito tempo nas escolas, no entanto muitos professores ainda não perceberam o quanto às histórias podem ajudá-los em sua missão educativa. Na educação infantil o foco não está em alfabetizar, mas no processo lúdico e inventivo de conhecer, brincar e interagir com a escrita e leitura. Entende-se a importância da contação de história para o entendimento da criança como protagonista, pois a história é uma arte milenar presente em diversas culturas. Quando são

compartilhados com as crianças, abre-se uma oportunidade para o mundo imaginário, tão importante para construção de sua identidade social. É uma oportunidade valiosa para potencializar a imaginação, a empatia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, éticas e afetivas contribuindo para o enriquecimento do aprendizado nessa etapa tão importante da educação.

Para Faria (2010), existem três níveis de leitura. Primeiro é o tato, o prazer de tocar o livro com o papel agradável, com ilustrações, figuras e planejamento gráfico caprichado. Depois vem o emocional, que é aquele em que a fantasia e a liberdade das emoções mostram o que ele faz e o que provoca em nós, por último o nível racional que está ligado para autora, ao plano intelectual da leitura.

O letramento literário desempenha um papel crucial nesta fase da educação básica. Durante a observação, notou-se que os alunos não tinham uma experiência cotidiana significativa com a literatura infantil. Ao serem questionados sobre suas histórias favoritas, muitos não souberam responder, mencionando desenhos do YouTube, e alguns mencionaram uma contação específica, como "a história do porquinho". No entanto, ao serem indagados sobre o enredo dessa história, muitos não conseguiram descrever, revelando uma limitada compreensão do conteúdo das narrativas contadas. Isso despertou a necessidade de fortalecer o letramento literário, promovendo uma maior familiaridade e compreensão das histórias contadas, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para apreciar e compreender o universo rico da literatura infantil. O processo de letramento, relacionado a etapa da educação infantil, é uma das fases mais importantes do processo de ensino aprendizagem, na vida escolar do educando, pois é introduzido aos poucos a questão da escrita e da leitura de forma natural e espontânea para os envolvidos, trabalhando o seu cognitivo. Assim, reitera Cosson (2006) pode-se observar tal contexto na seguinte fala:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, [...]. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2006,p.17)

A leitura exerce um poder transformador na vida de qualquer indivíduo na sociedade. As crianças, imersas em um ambiente letrado, beneficiam-se da introdução precoce da literatura infantil. A contação de histórias, conduzida de maneiras diversas pelo professor, estimula a criatividade dos educandos e promove um envolvimento

significativo. Diversos métodos podem ser empregados para ampliar a eficácia da contação de histórias, indo além do entretenimento para desenvolver habilidades como ludicidade, oralidade, concentração e intelecto. Este processo não apenas cativa os alunos, mas também enriquece sua interação sociocultural com os colegas.

Abramovich (1997) ressalta a importância de contar histórias para crianças, de forma que escutá-las é um precedente para a formação de leitores, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança.

O papel do educador infantil é fundamental na evolução intelectual e no alicerce do crescimento escolar da criança. Ao possibilitar construções significativas, o educador permite que o aluno tenha uma compreensão e interpretação mais profunda do mundo ao seu redor. A experiência de ouvir histórias não apenas proporciona entretenimento, mas também orienta as crianças a explorar diversas emoções e inseguranças, como tristeza, medo, segurança, entre outras. Este processo contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, enriquecendo sua jornada educacional.

Segundo Abramovich (2001):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (Abramovich, 2001, p. 17).

Neste sentido, é preciso contar uma história e despertar emoções durante a contação, se entregar e mobilizar o sujeito para que ele possa estar por inteiro neste momento, encantando e se encantando, assim podemos afirmar que contar histórias é uma arte. O professor tem um papel fundamental nesse processo, uma história contada sem inteireza não terá sentido para os alunos, trazer a contação de qualquer forma, não irá desenvolver o senso crítico e atenção necessária para o aluno, reprisar o que foi passado, é necessário que o contador leve a criança a questionar, duvidar, pensar sobre o significado atrás de cada história, dos personagens, das emoções presentes na história.

Afirma Busatto (2008):

Contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério (Busatto, 2008, p.45).

Percebe-se, portanto, que a contação de histórias desempenha um papel crucial como catalisador para tornar a aprendizagem mais envolvente, transformando os estudantes em cidadãos críticos e reflexivos. É evidente que a ênfase na oralidade e o estímulo ao imaginário desempenham um papel fundamental nesse processo. Contudo, compreende-se que, como educadores, é indispensável desenvolver estratégias bem elaboradas para alcançar com êxito nossos objetivos na formação de leitores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica na educação infantil, especialmente no campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", valorizando-a como parte integrante das habilidades de interação e comunicação (BNCC, 2019, p. 42). O foco desse campo reside na promoção da linguagem oral, colocando a criança em uma posição de ouvir o outro. Nesse contexto, é o momento propício para exercitar a paciência, a escuta e a empatia.

Dentro desse campo, é viável propor a encenação de histórias, apresentar as letras do alfabeto e criar pequenos poemas. A contação de histórias não apenas amplia o repertório de palavras, mas também enriquece os conhecimentos sociais e culturais, promovendo a empatia com o próximo.

Assim, a contação de histórias é considerada um instrumento pedagógico prazeroso e altamente benéfico no processo de construção da aprendizagem da criança. O próximo tópico, o Chão da Escola, abordará a importância do ato de contar histórias na educação infantil, explorando as propostas de investigação conduzidas na turma durante o estágio. Além disso, será destacada a influência positiva dessa prática no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Ouvindo histórias pode-se sentir diversas emoções como o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, raiva, tristeza, irritação, bem-estar, tranquilidade. Contudo, ouvir histórias é um meio para aprofundar-se em sentimentos, na imaginação e nas memórias. Através da história a criança pode ver as coisas de outra forma, sentir o que não sentiu antes e criar o que antes não criava. A realidade de mundo pode ser outra e as coisas podem ser melhor entendidas. Conforme os postulados de Corsino (2010):

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (Corsino, 2010, pg. 184).

Destarte, o texto literário tem o papel de proporcionar para a criança meios transformadores que refletem sua vivência cotidiana. Essa experiência é crucial, pois a criança só consegue expressar-se sobre o mundo ao compreender os significados das coisas, percebendo as nuances entre a fala, a escrita e a literatura.

O CHÃO DA ESCOLA

Em uma terça-feira começamos a nossa regência do estágio supervisionada em educação infantil, o projeto utilizado na escola foi sobre a consciência negra, e no decorrer das semanas as professoras iam trabalhando uma história específica, tratando da diversidade contextualizada.

Na primeira semana do estágio a história padronizada pelo planejamento seria a do pequeno príncipe preto, de Rodrigo França. A regente do dia (o estágio é em dupla, logo cada semana uma fica a frente das ações pedagógicas com mais ênfase) se vestiu de príncipe com uma coroa e uma blusa azul como se fosse o uniforme dele. A história relatava que o príncipe preto morava em um planeta bem pequeno no meio do universo com uma árvore baobá.

Por meio da ludicidade contextualizamos a história, desde a rodinha, trazendo para eles questionamentos, tais como: vocês são diferentes ou iguais? vocês acham que todo mundo tem a cor da pele igual? O que seu coleguinha tem de diferente de você? Desta forma levantamos o maior questionamento para contextualizar a história, eles tiveram que refletir sobre essas inferências. Vocês acham que existe em algum lugar um príncipe preto, bem pretinho e mais bem lindo? Todas as crianças foram unânimes em afirmar que: Não existe, com toda certeza falaram que não. Nessa hora perguntamos o porquê, e eles disseram que os príncipes são brancos de olhos azuis.

Partimos para uma outra vivência, sempre acionando o campo da ludicidade. Assim iniciamos o jogo da memória com vários príncipes com diferentes tons de pele para eles perceberem que sim existia príncipe de todo tipo e jeito. Aqui, um momento radiante pois eles começaram a perceber que os príncipes ali presentes, na brincadeira, eram iguaizinhos a eles, os olhos deles brilhavam de alegria em perceber que eles poderiam sim ser príncipes, não importava a cor da pele, ou seja, independente da raça ou etnia.

Isso, nos reportar a inferir que sim, as brincadeiras têm papel fundamental no trabalho pedagógico e psicopedagógico, ela ajuda a entender o desenvolvimento da criança em relação à sua idade. De acordo com Vygotsky:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1987, p.35).

As brincadeiras apresentam em seu contexto todas as características necessárias para o envolvimento das crianças e uma das formas de quebrar barreiras é o ato de contar histórias dentro do espaço educacional, com foco para a formação de futuros leitores, juntos eles conseguem fazer uma imersão de trabalhos pedagógicos contextualizado.

Imediatamente após as breves descobertas deles, apresentamos a maleta viajante trabalhando o mundo da fantasia e o imaginário. E nesse dia, nossa narrativa pautou-se viemos por meio dessa maleta viajante que veio de muito longe contar uma história pra vocês, uma história muito linda instigando-os a despertar a curiosidade e a vontade de ouvir a história.

A história contada saia de dentro da maleta viajante, a regente desse dia ia contando com a história em um timbre de voz muito encantador, todos prestavam atenção, em cada movimento em cada papel que saia daquela maleta, foi um momento de muita inteireza e entrega.

Ao longo da narração, a regente sempre mostrava um contato visual com as crianças, para que assim eles sentissem mais próximos a história, sentisse realmente a mensagem que ela trazia consigo. A partir da história observamos a participação das crianças e o envolvimento que tiveram com a atividade proposta, inclusive uma criança PCD que tínhamos inseridos na sala de aula.

Ao terminar a contação perguntamos o que eles entenderam sobre a história. E foi incrível o retorno delas, ao mencionar de uma maneira bem natural, contextualizar tudo aquilo que foi passado para eles, mostrando o entendimento sobre as explicações e experiências trabalhadas dentro da sala de aula. Uma aula lúdica, transforma os saberes e sua práxis, fica claro para nós, diante de tudo que vivemos e observamos como é importante trabalhar a contação de história na educação infantil, pois ela é uma parte fundamental no processo de formação de pessoa mais crítica, inventivas, éticas e criativas.

Essa etapa da educação infantil não é para ser alfabetizada, mas deve sim, ser inserida no mundo das práticas de letramentos de uma maneira lúdica, sensível, onde a inteireza e a alegria possam andar de mãos dadas, a fim de que para as nossas crianças sejam tão natural como brincar, comer e pular o movimento de ler e escreve no mundo.

Portanto, acionando práticas lúdicas e sensíveis, pautados em uma visão de letramento como algo inerente ao mundo real e imaginário, as crianças podem ao longo do seu processo de formação entender que em todo texto, frase e palavra existe um significado diante da oralidade, e que elas têm formas específicas para se escrever. A contação de histórias é um instrumento importante para o desenvolvimento cognitivo, que trabalha a linguagem, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar.

As narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia. Segundo Bettelheim (2009, p.67), “o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo”. E é nesse sentido que refletimos sobre a contação de histórias na educação infantil.

Na segunda proposta de história, almejamos despertar o interesse das crianças pela literatura, especialmente aquelas que não tinham familiaridade com o tema. Durante a segunda semana de regência, continuamos com a temática da Consciência Negra, introduzindo a cativante narrativa "Os Tesouros de Monifa" de Sônia Rosa. A história revela o tocante encontro entre uma brasileira afrodescendente e sua tataravó, Monifa, uma mulher que enfrentou a escravidão no Brasil, mas deixou como legado um tesouro valioso após aprender a escrever.

A trama se desenrola à medida que esse tesouro passa por várias mãos, chegando finalmente às da protagonista infantil. Emocionada, ela desvenda não apenas a fascinante vida de sua tataravó, mas também suas próprias raízes, enriquecendo sua compreensão sobre a história e cultura de sua ancestralidade.

Após a discussão na roda de conversa, organizamos as crianças em cadeiras em um canto da sala e criamos um ambiente acolhedor para apresentar a história por meio de fantoches. A narrativa era representada em palitos, sendo lida pelo nosso fantoche, carinhosamente apelidada de Soninha, proporcionando uma experiência envolvente aos pequenos ouvintes. Os fantoches, são instrumentos mágicos de expressão, desempenharam um papel fundamental ao tornar a narrativa mais acessível e lúdica para o público infantil. Através dessa experiência, as crianças não apenas se divertiram, como

também absorveram lições valiosas sobre a importância da herança cultural e da superação.

Essa iniciativa visa não apenas trabalhar o tema, mas também possibilitar o interesse das crianças pela contação da história e promover a valorização da diversidade cultural brasileira. Na continuação da nossa proposta, percebemos que a interação com os fantoches despertou um entusiasmo contagiante das crianças.

À medida que a história se desdobrava, notamos olhares curiosos e sorrisos de encanto iluminando o rosto dos pequenos. A linguagem lúdica dos fantoches não apenas facilitou a compreensão da trama, mas também possibilitou uma conexão mais profunda entre as crianças e a narrativa.

Durante a apresentação, vivenciamos momentos interativos, incentivando perguntas e reflexões. Foi emocionante observar como as crianças, por meio do diálogo com os personagens representados pelos fantoches, começaram a expressar suas próprias ideias e sentimentos sobre a importância da diversidade cultural e da luta contra a discriminação.

Além disso, ao final da encenação, introduzimos uma atividade prática envolvendo escrita e pintura, e a realização do reconto a partir da compreensão sobre a história seguida de uma ilustração. Essa abordagem prática não apenas fortaleceu os conceitos abordados na história, como também estimulou a expressão artística e a individualidade das crianças.

Entendemos, portanto, que a linguagem do teatro de fantoches oferece à criança uma plataforma expressiva para compartilhar suas vivências e experiências. Capacitando-as para uma análise crítica, esse meio permite que elas manifestem suas aspirações e desejos, revelando as relações que gostariam de vivenciar e as pessoas com quem desejam interagir. Notavelmente, ao se envolver de maneira descontraída e espontânea com o lúdico, a criança consegue avaliar ações, interagir com seus pares e explorar relações interpessoais sem sentir o peso de cobranças e exigências impostas, conforme destacado por Anjos (2021). Essa abordagem lúdica, ao respeitar a natureza infantil, proporciona um espaço seguro para o desenvolvimento social e emocional.

Ao longo dessa vivência, percebemos uma mudança significativa na atitude das crianças em relação à literatura e a contação de história. O desafio inicial de despertar o interesse das crianças foi superado com sucesso, evidenciando que a combinação de

elementos lúdicos e educativos pode ser uma estratégia eficaz para envolver os pequenos em temas importantes.

Essa experiência contribuiu para o aprendizado sobre a Consciência Negra e ratificou a ideia de que a ludicidade é uma ferramenta poderosa na promoção da educação e da compreensão intercultural. Observar o entusiasmo e a participação ativa das crianças reforçou a importância de abordagens criativas, lúdicas, sensíveis e inclusivas no processo educacional.

A utilização dos fantoches não apenas como instrumentos de expressão, mas também como mediadores no diálogo sobre temas sensíveis, destaca-se como uma estratégia potente e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio foi extremamente enriquecedora para nossa formação enquanto pedagogas. Acompanhar a rotina e o contato direto, com as crianças pequenas, professoras e gestão no chão da escola, foi de grande valia para a compreensão dos processos e desafios que se dão nas instituições públicas que atendem a Educação Infantil.

Percebemos a importância de inserir no contexto escolar a contação de histórias, e como isso contribui de maneira surpreendente para a formação mais criativa e inventiva das crianças, especialmente sobre suas ações. Outro fato que podemos destacar é a ansiedade das crianças para ouvir as histórias, pois todos os dias ao início da aula, eles perguntavam de maneira muito eufóricas e alegres, qual seria a história a ser contada naquele dia, bem como o que eles iriam ter que contar para nós.

O mundo da magia para a criança é apresentado através da contação de histórias, assim proporcionar o encantamento pela leitura desde pequeno faz uma grande diferença em seu desenvolvimento, para que mais tarde torna-se uma pessoa mais sensível, reflexiva, criativa e crítica. Além de proporcionar conhecimento, podemos inferir que aqui, também ocorre uma reflexão e apropriação de valores éticos, sociais, morais e culturais, sendo assim uma junção com o processo de formação e de ensino e aprendizagem.

Por fim, compreendemos que a contação de histórias é um marco importante no processo de desenvolvimento infantil, bem como a diversidade de formas de contação de histórias na Educação Infantil, incluindo a utilização de fantoches e brincadeiras revelou-

se uma estratégia cativante e eficaz, pois ao darem vida aos personagens das narrativas, proporcionam um ambiente lúdico e interativo, estimulando a imaginação das crianças.

Em suma, essa abordagem desperta e promove habilidades linguísticas, emocionais e sociais nas crianças, e a experiência reforça a importância de explorar diferentes recursos na contação de histórias, reconhecendo que cada método contribui para enriquecer a jornada educacional, tornando-a ainda mais memorável e impactante para o desenvolvimento integral dos pequenos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Frannf. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

ANJOS, Thainan Oliveira et al. Teatro de fantoches como estímulo à leitura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 2, p. e5987-e5987, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2024.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada/ tradução de Arlene Caetano**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35.



Capítulo 12
A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A SELEÇÃO DAS
MATERIALIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL
Sarah Pereira dos Santos
Larissa Monique de Souza Almeida



A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A SELEÇÃO DAS MATERIALIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Sarah Pereira dos Santos⁵¹

Larissa Monique de Souza Almeida⁵²

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Nesse contexto, a organização dos espaços e a escolha cuidadosa das materialidades desempenham um papel fundamental na criação de ambientes potencializantes e propícios para o aprendizado. Através desta pesquisa, busca-se compreender e destacar a importância da configuração do espaço e da seleção criteriosa dos materiais pedagógicos como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças durante a prática pedagógica.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender como acontece a organização dos espaços e a seleção das materialidades de uma turma de Infância II (crianças de 02 anos) pesquisada durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil em uma escola na cidade de Jequié, na Bahia, tendo como objetivos específicos, identificar como o espaço físico está organizado e as principais materialidades presentes na sala de aula; compreender o modo das interações das crianças entre elas com espaço e as materialidades ao longo das ações pedagógicas; verificar a relação entre o espaço, as materialidades e a potência criadora das crianças.

51 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus Jequié-Bahia. Email: 201920467@uesb.edu.br; sarahgatinhaa3@gmail.com

52 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br

A organização preparada dos espaços na Educação Infantil proporciona um ambiente acolhedor e seguro que potencializa a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Além disso, a seleção cuidadosa de materiais educacionais adequados às diferentes faixas etárias de acordo com as necessidades individuais pode potencializar as experiências de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Já o estágio como pesquisa oferece ao estagiário a oportunidade de explorar o funcionamento do trabalho pedagógico, a organização física da escola, as características sociais da comunidade local, bem como a visão educacional dos professores e seus objetivos. Por essa razão, é fundamental que o estagiário adote uma abordagem holística para compreender a dinâmica em constante evolução da escola.

As atividades nos ambientes escolares refletem a identidade única da instituição, porém tem articulações com as políticas educacionais e pelos contextos históricos. “Essa compreensão é fundamental para o estagiário analisar o que acontece na diretoria, na secretaria, no pátio, na quadra de esportes e em todos os locais da escola” (Lima, 2004, p.23). É buscando compreender essas relações que o estágio se configura enquanto campo de pesquisa o que possibilita conhecer de fato as relações que há no espaço escolar, compreendendo assim, a dinâmica da instituição de ensino, percebendo e analisando os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Metodologicamente, este artigo utiliza uma abordagem qualitativa, aliada à pesquisa de campo, com a finalidade de investigar a organização dos espaços e a seleção das materialidades na Educação Infantil através da experiência do Estágio Supervisionado. Para isso, a pesquisa foi baseada em estudo de alguns autores: Kuhlmann (1999), que traz abordagens históricas sobre a Educação Infantil; Horn (2001) que realiza discussões sobre as materialidades e os espaços da sala de aula; Barbosa (2006) que fala sobre a importância dos ambientes e da constituição das rotinas na Educação Infantil; Lima (2004) que traz o conceito de estágio e sua importância acadêmica e Kohl (2000) que aborda os conceitos de pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem baseada nas pesquisas de Vygotsky; e Priore (2010) que traz uma contextualização histórica sobre a Educação no Brasil.

Através da pesquisa realizada, o artigo aponta algumas reflexões sobre a seguinte questão: Como acontece a organização dos espaços e a seleção das materialidades para a proposta pedagógica da turma pesquisada durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil? O campo de pesquisa utilizado foi a experiência que ocorreu durante o

Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Neste foco, a vivência do referido estágio foi realizada a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo de pesquisa de campo com o uso de entrevista, observação com registros em diários de campo e intervenções a partir de um projeto didático.

Justifica-se a escolha acadêmica por esse tema, pois, busca-se compreender e destacar a importância da configuração do espaço e da seleção criteriosa dos materiais pedagógicos como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças buscando compartilhar uma experiência prática de estágio. A organização dos espaços na Educação Infantil pode proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, que potencializa a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças.

No âmbito pessoal, o tema se justifica por já se vivenciar uma rotina profissional na Educação e por buscar um diferencial nas práticas pedagógicas, através da organização dos espaços e seleção de materiais por meio de atividades que tenham intencionalidade adaptadas para a fase das crianças proporcionando, a elas, momentos de deleite e conhecimento, buscando através do olhar sensível reconhecer suas motivações individuais.

O artigo está estruturado em cinco tópicos constando de um subtópico, respectivamente. O primeiro tópico apresenta sob a perspectiva histórica da Educação Infantil o segundo tópico aborda as reflexões sobre o espaço e os materiais, já o terceiro tópico apresenta a abordagem metodológica da pesquisa, enquanto o primeiro subtópico aborda a entrada ao campo de estágio e as experiências vivenciadas sendo finalizado pelo quinto tópico das considerações finais realizando a finalização do artigo.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil no Brasil tem um contexto recente. Apesar das ações nesta área terem sido implementadas há algum tempo, foi no ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que se evidenciou a importância da Educação Infantil, que ocorreu um notável aumento na oferta de atendimento às crianças com menos de sete anos em creches e pré-escolas, ganhando maior relevância acompanhando padrões internacionais.

No período dos jesuítas no início da Colonização poucas pessoas tinham acesso ao Ensino Educacional e durante a administração de Marquês de Pombal o ensino Público só

passou a ser reconhecido na segunda metade do século XVIII, de maneira negligente. (Del Priore, 2010). O olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, período em que as crianças eram vistas como “adultos em miniaturas”.

A Educação Infantil só passou a ser vista como base para o bom desenvolvimento, através das legislações que foram sendo criadas o olhar para as crianças, uma vez que começou a ser acrescido de alguns valores, transformando-as em protagonistas, o que proporcionou a saída delas do anonimato passando a ser vistas como cidadãos, um indivíduo que possui direitos. “A educação não seria, apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (Kuhlmann, 1999, p.15).

Muitas são as variáveis que envolvem o contexto histórico, sendo duas delas as mudanças sociais e os direitos das crianças. A Educação Infantil no Brasil era conhecida por ter um caráter assistencialista voltado para o cuidar sem objetivo educacional. Devido a falta de um lugar adequado para as mães deixarem as suas crianças para que conseguissem trabalhar, mas não tinha base para as necessidades infantis, não se fazia o planejamento dos espaços e materiais de acordo com suas características individuais e coletivas. As crianças não eram vistas como sujeitos ativos com conhecimentos e habilidades próprias, mas sim, seres que precisavam o tempo inteiro de intervenção de adultos. (Kuhlmann, 1999).

A etapa da Educação Infantil é um percurso que não se deve ser linear é um processo de transformações e desafios que serão vividos, individualmente, pela criança cada uma delas deve ter liberdade de escolha, porém o cuidado, apoio e segurança serão essenciais para acontecer o desenvolvimento integral da mesma, a intervenção é muito importante, porém a autonomia deve ser dada para que a criança consiga se desenvolver, é preciso o estabelecimento de regras e combinados para que a criança consiga se expressar, mas entendendo os limites e a importância deles.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo ao garantir o direito à educação para todas as crianças. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou essa perspectiva, estabelecendo a Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica. Ao longo dos anos, diversas discussões acerca da Educação Infantil foram promovidas, incluindo um convênio de cooperação técnica entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2008. Esse convênio abordou as práticas cotidianas das crianças, fornecendo subsídios para as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação em 2010.

Portanto, a Constituição de 1988, juntamente com as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas Municipais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, consagram hoje o direito de todas as crianças frequentarem creches e pré-escolas. Essas legislações têm como objetivo assegurar assistência, nutrição, cuidados de saúde e segurança, proporcionando condições materiais e humanas que promovam benefícios sociais e culturais para os pequenos. Foram ações que possibilitaram uma Educação que promove aprendizados mais significativos onde o ensinar e o aprender caminham juntos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 é fundamental para garantir a qualidade da Educação Infantil. Seu objetivo é estabelecer os direcionamentos para o desenvolvimento e a aprendizagem que devem guiar o trabalho dos educadores em creches e pré-escolas, levando em consideração as características específicas de cada faixa etária. Assim, a BNCC desempenha um papel essencial na promoção da excelência na Educação Infantil, definindo os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser alcançados. Orientando a atuação dos educadores em creches e pré-escolas, levando em consideração as particularidades de cada faixa etária.

As crianças são sujeitos sócio-históricos que possuem particularidades, necessidades e maneiras diferentes de se desenvolver mediante as potencialidades e imitações, mostrando esses aprendizados através dos movimentos corporais e sonoros. O contato com brincadeiras, brinquedos e a natureza é importante para que possa acontecer o desenvolvimento infantil integral. A realização das práticas lúdicas, em que as brincadeiras e os brinquedos se tornam potencializadores de aprendizagens favorecem a criatividade e a imaginação das crianças ampliando o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo.

A criança se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas consigo mesmas, com outras crianças, com adultos e com o mundo. Brincam, criam, imaginam e vivenciam diferentes experiências, através das relações sociais, materialidades, espaços, brinquedos e elementos da natureza. Cada fase do seu desenvolvimento possui características próprias. As experiências durante essa fase são essenciais para o bom

desenvolvimento físico, mental e emocional. De acordo com o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI'S):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 06).

Nesse sentido, compreendemos que as crianças produzem cultura, brincam, aprendem, sentem, criam, crescem e se modificam, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. Diversas concepções teóricas sobre a criança são encontradas na Filosofia, na Psicologia e na Sociologia. Através da interação elas aprendem, recriam e desenvolvem o seu próprio mundo de maneira ativa, singular, sensível por meio de uma subjetividade dialógica que vai sendo construída através de seus aprendizados individuais e coletivos para Oliveira (2000, p. 66). “o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram”. As instituições educacionais devem respeitar acolher, valorizar e receber as crianças, sem discriminação, independentemente de suas particularidades ou deficiências, pois as mesmas são cidadãos de direitos, conforme a ideia abaixo:

[...] como cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos e pensamentos que possam ser transmitidos a outros. (Kohl, 2000, p. 42).

Os profissionais da educação devem ser mediadores que favoreçam o conhecimento das crianças, através das brincadeiras e atividades, por meio de espaços organizados por materiais adequados que possibilite a sua vivência e expressão de maneira singular, simplificando o processo de ensino, utilizando uma linguagem, própria para cada idade para que as crianças consigam interagir dentro da escola e fora dela.

A infância é uma fase de vulnerabilidade onde pequenas coisas se tornam impressionante e por esses motivos, tudo deve ser trabalhado com muito cuidado e equilíbrio entendendo o que é possível ser realizado naquele momento e o que não deve,

pois para cada fase da vida a um momento certo e em muitos casos pode acontecer de alguns limites serem ultrapassados o que pode atrapalhar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança para a fase a qual está vivendo, cada uma delas vai ver o mundo de uma maneira diferente, pois são diversos os fatores de influência sendo eles a família, o ambiente em que residem os recursos que possuem, além dos aspectos sociais econômicos. Todas essas questões devem ser verificadas, conforme for possível para que novas estratégias de ensino possam ser criadas visando uma educação de qualidade.

A escola, além de ter uma função educacional possui um papel social e para que esse papel seja cumprido às necessidades físicas e emocionais das crianças precisam ser respeitadas e garantidas, cada criança tem sua individualidade. Por isso, se faz necessário que as práticas agreguem os vários aspectos mantendo o aspecto formativo, como o desenvolvimento infantil.

O processo de ensino- aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança- num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido- e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. (Kohl, 2000, p. 62).

As intencionalidades pedagógicas precisam ser claras e organizadas através do conhecimento que já se tenha da turma observando características como, sua idade e interesses através de objetivos claros, realizando atividades que podem ser, individuais, orientadas, em grupos, fora da sala de aula ou no brincar livre. Tudo deve ser planejado e organizado através de atividades sequenciadas, utilizando materiais apropriados para a realização de corte e colagem, jogos, cartazes, são diversas as possibilidades de propiciar vivências únicas e de grande aprendizagem para as crianças.

3. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE OS ESPAÇOS E AS MATERIALIDADES NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Através de espaços cuidadosamente planejados e materiais selecionados e adaptados às necessidades e interesses deles podem proporcionar experiências de aprendizagens significativas promovendo o seu crescimento cognitivo, emocional, social e motor. Um ambiente bem estruturado contribui para o progresso educacional das crianças, oferecendo um local acolhedor, seguro e inspirador para potencializarem suas

habilidades e talentos. Além disso, é essencial garantir a presença de materiais pedagógicos apropriados, como livros, jogos educativos e brinquedos, que possam estimular a criatividade, a curiosidade e o interesse das crianças pelo conhecimento.

Os espaços de convivência na Educação Infantil desempenham um papel essencial no desenvolvimento das crianças. É importante compreender as percepções e vivências delas, para se criar um ambiente educativo estimulante e saudável. Investigar as percepções e motivações das crianças, o que ajuda a entender suas necessidades e preferências, possibilitando adaptações nos espaços para melhor atendê-las (Pereira et al, 2023).

O estágio enquanto pesquisa oferece ao estagiário uma oportunidade de adentrar no funcionamento do trabalho pedagógico, na infraestrutura física da escola e nas dinâmicas sociais da comunidade onde a instituição está inserida. Compreender a visão de educação dos professores e seus objetivos é igualmente relevante. Portanto, é importante que o estagiário mantenha um olhar atento e abrangente sobre a escola em constante movimento pois a escola é a oportunidade, e espaço de direito da criança ampliar suas aprendizagens, desenvolver novas habilidades e construir relações sociais, pois se trata de um espaço diversificado que disponibiliza experiências únicas e inéditas que muitas crianças só conseguiram vivenciar ali, para isso são necessários materiais como os livros coloridos, histórias interativas são essenciais para estimular a imaginação e o desenvolvimento da linguagem. Os instrumentos musicais, como tambores, pandeiros e chocalhos, promovem a expressão criativa e a coordenação motora das crianças, brinquedos de faz de conta, como panelinhas, bonecas e carrinhos, incentivam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais.

O que acontece dentro dos espaços escolares tem as características próprias da instituição, mas recebem a influência determinante das políticas de educação e dos contextos da história. “Essa compreensão é fundamental para o estagiário analisar o que acontece na diretoria, na secretaria, no pátio, na quadra de esportes e em todos os locais da escola” (Lima, 2004, p. 23). Investigar essas relações transforma o estágio em um campo de pesquisa, permitindo uma compreensão aprofundada da dinâmica escolar. Analisar os limites e as oportunidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico torna-se uma tarefa essencial. É por meio de uma observação sensível que o estágio pode contribuir para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, deixando sua marca ao descobrir abordagens adequadas à realidade e às necessidades da escola. Esse olhar

investigativo também desempenha um papel importante na construção de uma identidade profissional significativa.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (Horn, 2004, p. 15).

Na rotina das salas de aula, muitos professores podem não perceber a importância do brincar e como cada espaço pode se transformar em cenários diversos, como um supermercado com frutas de todos os tipos, uma praia com peixes coloridos ou em um mundo encantado onde os animais falam. Na imaginação das crianças, qualquer lugar pode ser uma fonte de diversão, e a sala de aula deve ser um ambiente que estimule a criatividade, através das cores, dos livros, das formas dos objetos e dos brinquedos, sejam eles comerciais ou feitos pelas próprias crianças.

Ao entender as percepções infantis através das brincadeiras, a criança emerge como um indivíduo social, protagonista de sua própria narrativa. Elas não apenas se divertem, mas também exploram intensamente o mundo ao seu redor, adquirindo conhecimento e desenvolvendo seus próprios valores. Isso implica na criação de espaços inclusivos e acolhedores, adaptados às necessidades individuais das crianças, facilitando interações e oferecendo oportunidades de aprendizado em diversas áreas permitindo que a criança explore livremente, e os espaços devem ter materiais que vá além do

papel e lápis de cor, incorporando elementos naturais como folhas, água, terra e flores, incentivando a conscientização ambiental desde cedo. O contato com diferentes texturas, formas e cores também é fundamental, possibilitando a experimentação e a descoberta de novas possibilidades. Esses aprendizados podem surgir de forma autônoma, como ao explorar o próprio reflexo em um espelho, auxiliando na compreensão da própria identidade física e emocional.

4. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

A perspectiva dessa pesquisa está embasada em uma proposta de pesquisa com abordagem qualitativa, com uma pesquisa de campo, realizada no período de Estágio

Supervisionado da Educação Infantil, realizada nos seguintes momentos: 08/05/2023 a 12/05/2023 (Período de Observação) e semana do dia 22/05/2023 a 26/05/2023 (Período de Coparticipação e Regência). O ambiente escolhido trata-se de uma creche na cidade de Jequié-Bahia, com a turma Infância II, no turno vespertino. Este trabalho tem como ponto de partida responder: Como aconteceu a organização dos espaços e a seleção das materialidades para a proposta pedagógica da turma pesquisada durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil? Para responder a esta pergunta foram necessárias várias leituras, com base nos autores Lima (2004); Barbosa (2006), reuniões e planejamentos no sexto semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Sudoeste da Bahia na disciplina de Estágio em Educação Infantil, foi um momento que proporcionou muitos aprendizados e experiências para a futura carreira profissional.

Para embasar esta pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura, que incluiu a consulta a livros, artigos científicos e estudos relevantes sobre o assunto. Além disso, foram examinados relatórios e diretrizes pedagógicas, os quais ofereceram orientações e exemplos de boas práticas para a concepção e organização dos espaços na Educação Infantil. Essa investigação proporcionou uma compreensão das teorias e abordagens que sustentam a importância dos espaços na Educação Infantil. Foi feita uma pesquisa de campo, o que auxiliou a entender os espaços, os materiais disponíveis e a rotina da creche, além da realização de registros dos espaços através de fotos.

Para compreender quem eram os profissionais que, ali, trabalhavam, entrevistas individuais com a coordenação, direção e professoras foram feitas possibilitando entender um pouco mais sobre a instituição e os profissionais, entendendo um pouco mais sobre suas carreiras profissionais, seus sonhos, perspectivas e objetivos. Foi um momento muito importante que possibilitou um contato mais próximo de maneira significativa de cada um deles, o que contribuiu para que o processo se tornasse mais leve. O tema escolhido para trabalhar durante esse período, foi "Identidade na Educação Infantil: Características Físicas e Raciais".

O estágio supervisionado foi dividido em três partes: a primeira semana foi a de observação, a segunda semana de coparticipação e a terceira de regência e a professora, da turma de Estágio da Universidade, acompanhava e realizava as observações necessárias.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo explorar a influência dos espaços e materialidades, na Educação Infantil ressaltando a importância de sua concepção e

organização para criar um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento integral das crianças. Através das observações foi possível entender as necessidades, interesses das crianças, para realizar o planejamento de atividades educativas adequadas. Realizou-se entrevistas, através de um questionário com perguntas abertas com a coordenação e as professoras sobre o funcionamento da escola e formação das profissionais, as respostas foram gravadas em áudio, o que facilitou as análises.

4.1 PESQUISA E PRÁTICA

A turma selecionada para a pesquisa foi a turma de Infância II, crianças com dois anos de idade sala composta por 4 crianças, sendo 3 meninas e 1 menino em uma creche pública. Antes de ir para campo foi necessário estudos e planejamentos de todas as atividades que seriam realizadas durante a semana de regência. E essa precisa ser um processo histórico dialético e reflexivo por meio de um plano que deve ser pensado de maneira singular, pois cada turma possui suas particularidades.

O período de observação ocorreu do dia 08 ao dia 12 de maio de 2023. O objetivo para essa primeira semana era identificar os interesses e necessidades das crianças e planejar atividades educativas que as atendessem compreendendo os desafios e as oportunidades de melhorias na prática pedagógica dos professores.

Fomos à escola na semana de observação, para conhecermos o espaço, os profissionais e as crianças. Nesse tempo, o horário para realização do estágio foi o período vespertino. Foi-nos recomendado que levássemos os diários de bordo para realização de anotações sobre a rotina e as atividades que seriam realizadas. Com base nas respostas que obtivemos, das entrevistas, percebeu-se que há uma busca constante por melhorias tanto para as crianças quanto para os colaboradores que estão ali todos os dias. É preciso tempo para que as crianças construam vínculos, por isso, permanecemos com um olhar atento observando os seus interesses e o que mais chamava a sua atenção, pois quando chegasse o dia da regência, o momento de planejamento precisaríamos ter um conhecimento, suficiente para realizar atividades que se adaptasse com a realidade deles através de um planejamento dinâmico e flexível.

Figura 1- Estudantes no primeiro dia de estágio.



Fonte: Pereira *et al*, (2023).

A maior expectativa da primeira semana foi a de conhecer as crianças. Esperamos por elas na sala para o momento de acolhimento, ao entrarem, foram em direção às mesinhas para brincar e interagirem com os seus colegas conforme eu os observava percebia a interação que acontecia entre eles e como cada um tinha suas particularidades seu modo de brincar e se expressar demonstrando a sua identidade individual.

As crianças conhecem o espaço da escola e as pessoas que convivem com elas no seu dia a dia, sendo eles seus professores, gestores e todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. No momento em que entramos no espaço, a princípio éramos desconhecidas, precisávamos nos aproximar deles para que houvesse uma interatividade e reciprocidade no processo inicial.

Em relação às professoras, percebe-se o trabalho em equipe onde todos compartilham suas experiências e ideias entre si, e buscando desenvolver o trabalho da melhor maneira possível levando atividades criativas e dinâmicas para as turmas que os fazem ter experiências não só sobre aprendizados escolares, mas, também, sobre a vida em relação ao autoconhecimento, a natureza, a comunicação com as pessoas, uma aprendizagem que faz com que as crianças saiam daquele espaço, não somente alunos “brilhantes”, mas seres humanos melhores, sensíveis, e altruístas (Pereira et al, 2023). Por meio das observações e anotações no diário de bordo percebeu-se que:

Os docentes da CCI são muito parceiros, não notamos um querendo ser "maior" ou "melhor" que outro (infelizmente isso é muito comum em alguns lugares), eles sempre fazem atividades coletivas, o que ajuda muito na interação das turmas, além de ser algo muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um. (Diário de bordo)

Nesse sentido, em cada atividade realizada pelas professoras era possível ver a criatividade em seus planejamentos, atividades dinâmicas e diferenciadas, utilizando

todos os espaços da sala de aula. Pode-se citar como aspectos básicos desse tipo de ambiente o uso de muitas cores, as dimensões reduzidas de móveis e utensílios, organização das salas em cantos etc, os quais diferenciam claramente das salas-padrão do ensino fundamental". (Barbosa, 2006, p. 122). Todo espaço da sala de aula deve ser aproveitado, os objetos e móveis precisam ser planejados para as crianças para que as mesmas possam ter autonomia de se locomoverem dentro da sala, escolherem onde querem sentar e os recursos que desejam utilizar. Percebeu-se que nas paredes da sala tinha um varal, em que todos os dias as professoras levavam as crianças para que, elas mesmas, com o auxílio das profissionais para que pendurando as atividades realizadas no dia. A sala também possuía um espelho em que, sempre que as crianças passavam por perto, paravam em frente para verem seu reflexo. Cada detalhe da sala de aula precisa ser pensado para que as crianças possam se utilizar e experimentar tudo o que é disponibilizado se construindo através das diversas experiências. Assim,

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Além disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (Horn, 2001, p. 67)

Na Educação Infantil a rotina escolar é essencial, todos os dias as crianças precisam ser comunicadas da organização das atividades e de sua ordem, como as atividades dirigidas, livres, coletivas ou individuais, o momento das brincadeiras a hora do lanche e o momento de organizar os materiais para voltar para casa. A rotina escolar e o planejamento das atividades devem ser sempre pensados, através das observações realizadas durante as aulas, buscando compreender os interesses das crianças o que lhe chama mais a sua atenção e o que lhe distrai com facilidade o professor precisa ser um observador que interage com as crianças, para que as mesmas se sintam seguras em relação ao funcionamento da sua rotina o as ajudará no seu aprendizado (Barbosa, 2006).

Na semana de regência, atividades que foram selecionadas foram planejadas para que as crianças pudessem se divertir, fazer interações coletivas e individuais, mas que

principalmente realizassem interações, com os colegas, com os espaços e materiais. As atividades e dinâmicas pensadas para serem desenvolvidas com eles foram as que a autonomia deles pudesse estar o mais presente possível, nas suas escolhas e atitudes, a cada planejamento, lembranças das vivências, pessoais escolares e acadêmicas foi surgindo, tornando essa experiência, ainda mais significativa. Foram utilizadas materiais de diferentes cores, tapetes, espaços fora da sala de aula, organização das cadeiras de maneira diferente, o que fez com que aquele espaço pudesse ser ressignificando de maneira lúdica (Pereira et al, 2023). Ao conduzir cada atividade, foi notado o fascínio e a concentração das crianças e a importância de organizar um ambiente atrativo, onde possam explorar e desfrutar. Conforme aponta Barbosa,

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam e esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (Barbosa. 2006, p. 120).

As crianças precisam vivenciar experiências que as desafiem, que as façam explorar construir e desconstruir e o mundo em que a cerca, as fazendo ter o contato com a natureza, com as cores com os livros, com as diversas linguagens existentes sendo elas a matemática, musical, oral, visual e artística tudo isso vai produzindo um conhecimento dinâmico através de uma metodologia ativa.

Uma das atividades realizadas, nesse período foi a da criação dos “rostos” deles, devido ao tema do projeto que a escola, já realizava, sendo ele, “Identidade”.

Figura 2- Materiais que foram disponibilizados para realização da atividade da criação dos “rostos”



Fonte: Pereira et al, (2023).

Figura 3- Resultado da atividade de representação dos seus “Rostos”



Fonte: Pereira et al, (2023).

Foi uma experiência única ver cada criança personalizando seus “rostos” com cores e decorações de sua preferência, o que resultou em um ambiente descontraído e envolvente, onde o tempo pareceu voar devido ao uso da criatividade e emoções, que ali, foram experimentadas.

O objetivo dessa atividade era que eles elaborassem suas próprias representações faciais de maneira lúdica, utilizando os recursos disponíveis: tinta, lápis de cor, papel crepom, glitter, cordão. Para representar os formatos dos rostos foram utilizados pratos de papel para simbolizar o formato. O intuito era oferecer um ambiente onde pudessem expressar livremente sua criatividade na criação de sua própria imagem facial (Pereira et al, 2023).

O ambiente físico desempenha um papel primordial na Educação Infantil, visto que é através dele que as crianças têm acesso às atividades e interações que impulsionam seu desenvolvimento pleno. O contexto escolar precisa ser organizado de maneira a contemplar as necessidades das crianças que abranjam os aspectos cognitivo, físico, social e emocional. Um ambiente físico apropriado deve ser seguro, inspirador e acolhedor, proporcionando às crianças oportunidades para explorar, experimentar e aprender através de brincadeiras e interações com os colegas e os recursos disponíveis. Além disso, deve ser projetado levando em consideração as necessidades específicas de cada faixa etária e a organização dos espaços e materiais como a ergonomia dos móveis, a disposição dos objetos e o uso das cores e texturas (Pereira et al, 2023).

Considerando tudo o que foi observado e vivenciado, torna-se claro que o cuidado com os espaços e os materiais na Educação Infantil não é apenas uma questão estética ou organizacional, mas sim um componente crucial para o desenvolvimento integral das crianças, é importante refletir sobre os conhecimentos adquiridos, visando criar

ambientes que estimulem e reconheçam as diversas formas de aprendizado, colaborando para o desenvolvimento das habilidades das criança, para que vivenciar a Educação Infantil de maneira única, com aprendizagens significativas (Pereira et al, 2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o estágio na área da Educação Infantil e mergulhar na compreensão da importância dos espaços e das materialidades, nesse contexto, compreendo o poder transformador que um ambiente bem estruturado e acolhedor e os materiais, selecionados, criteriosamente podem exercer na vida das crianças. Através dessa experiência, pude presenciar como os espaços educacionais são capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos.

Foi percebido que os espaços físicos não se limitam apenas a elementos decorativos ou funcionais, mas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem, que desperte a curiosidade e promova o engajamento das crianças. A disposição dos móveis, a seleção criteriosa dos materiais e brinquedos, a criação de áreas temáticas e a atenção aos detalhes são aspectos que podem fazer toda a diferença na qualidade da experiência educativa. Além disso, os espaços devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses das crianças.

Além da importância dos espaços físicos, compreende-se também a relevância dos espaços emocionais na Educação Infantil. Durante o estágio, percebi que criar um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam seguras, amadas e valorizadas, é essencial para o seu desenvolvimento socioemocional. Um espaço emocionalmente positivo promove o bem-estar, fortalece a autoestima e fortalece relações saudáveis entre as crianças e com os educadores. Nesse sentido, entendendo a importância de cultivar uma atmosfera de respeito, empatia e cuidado mútuo, onde as crianças se sintam livres para expressar suas emoções, compartilhar suas ideias e interagir de forma construtiva, pois os espaços promovem a construção de vínculos afetivos sólidos, estimulam a colaboração e o respeito às diferenças, preparando as crianças para serem cidadãos responsáveis e solidários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. E. de; OLIVEIRA, C. A. de. **Ensino das Formas Geométricas Planas na Educação Infantil: Contemplando os Campos de Experiência da BNCC. Encontro de Ludicidade e Educação Matemática.** [S. l.], v. 3, n. 1, p. e202116, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/elem/article/view/12056>>. Acesso: 13 de jun.2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; **Por amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil.**Porto Alegre.Artmed.2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso: 08 de jun. 2023.

FERREIRA, L.G. Ferraz, R. D. **O estágio com pesquisa: um olhar sobre o processo ensinar/aprender.** Educação em Análise, Londrina, v. 6, n. 2, p. 277–294, 2021. DOI: 10.5433/1984-7939.2021v6n2p277. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43373>>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Kuhlmann, Junior, Moysés; **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica,** 4ª edição. Porto Alegre:Mediação.2007.

Mary, Del Priore. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo:Contexto,2010.

Oliveira, Marta Kohl de; Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4ª edição. São Paulo: Scipione.2000.

PEREIRA. Sarah Santos; SANTOS.Rafaela Santana. A relação entre a organização dos espaços e as interações entre as crianças na educação infantil: um relato de experiência de pesquisa e estagio supervisionado. **O estagio Supervisionado campo de investigação- a experiência das licenciaturas da UESB campus de Jequié.** [e-book]/ Organização: Bernardino Galdino de Sena Neto e Larissa Monique de Souza Almeida-Natal, RN: Editora FAMEN, 2023.P. (66) – (98). Disponível em: <https://editorafamen.com.br/wp-cont/uploads2023/12OESTAGIO-SUPERVISIONADO-COM-O-CAMPO-DE-INVESTIGAÇÃO-AEXPERIENCIA-DAS-LICENCIATURAS-DA-UESB-CAMPUS-DE-JEQUIE-pdf>. Aceso em: 28 de jun.2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO



Licenciado em História e Pedagogia. Bacharel em Administração Pública. Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Pública. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com ênfase em Educação Profissional - PPGEPI/IFRN. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEPI da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e docente do curso de Pedagogia. Atualmente é coordenador do colegiado de Pedagogia (2024-2026), membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia, e conselheiro/relator da Câmara de Graduação/UESB. Coordena também o Núcleo de Acompanhamento de Discentes e Egressos - NADE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenação vinculada ao Centro de Educação Aberta e a Distância CEAD/UESB. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Educação - Escolar e Não Escolar-GEPFE. Orienta pesquisas na graduação e pós-graduação principalmente nos temas: Formação Inicial e Continuada de professores no espaço escolar e não escolar, e Estágio Supervisionado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5922-5093>. E-mail: bernardino.neto@uesb.edu.br

DAILZA ARAÚJO LOPES

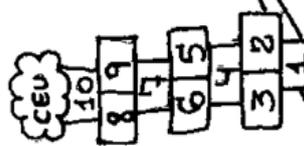
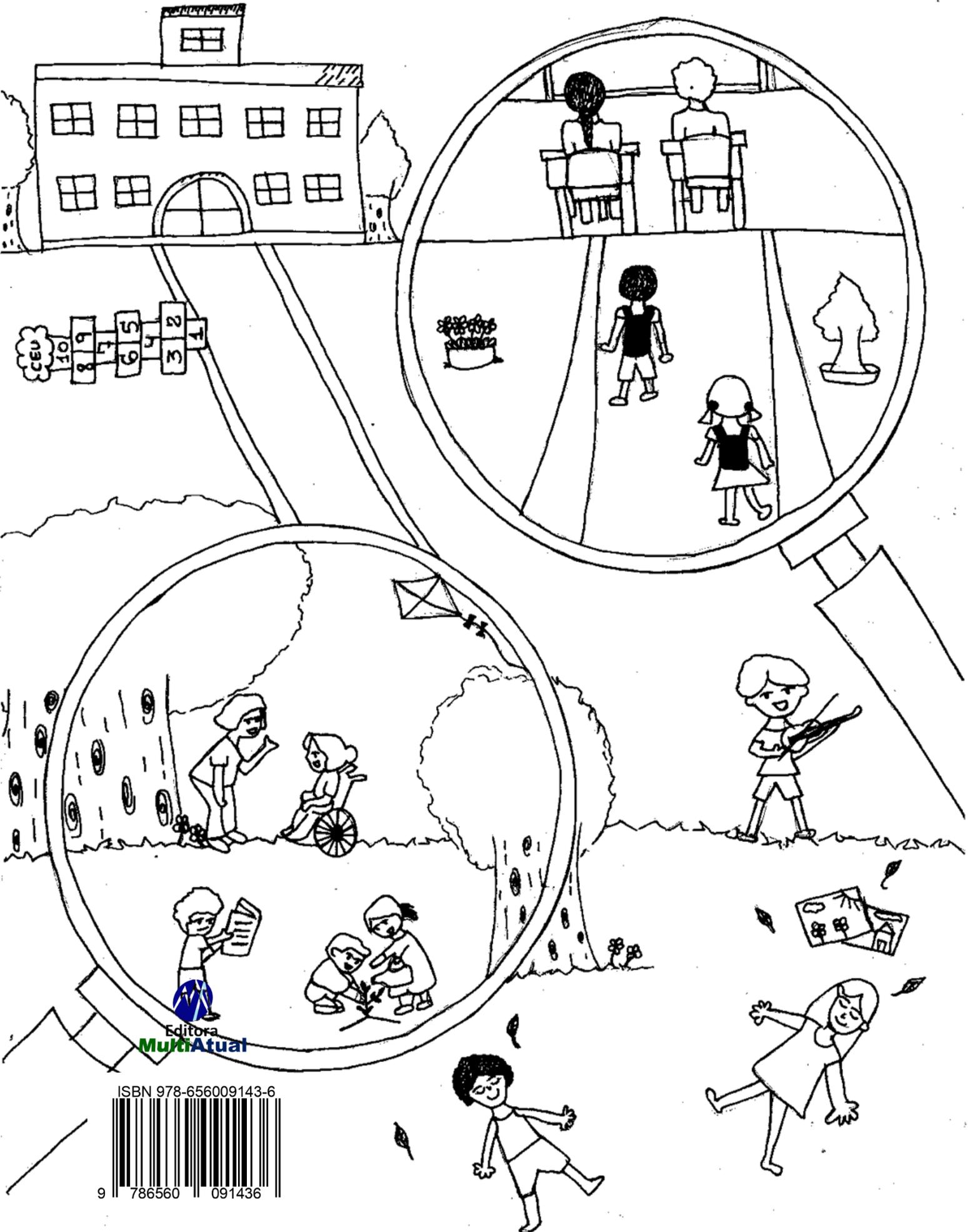


Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2014). Mestre pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, (PÓS-AFRO/ 2015-2017) pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Tutoria na Educação à Distância pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/Arcos) e Doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/UFBA). Possui experiência em docência nas séries do Ensino Fundamental I e Ensino superior na modalidade de Educação à Distância na área de Pedagogia. Experiência de Monitoria em eventos de cultura, educação, raça e gênero. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Coletivo Angela Davis, que tem concentração de pesquisas em Gênero, Raça e Subalternidades, vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Atualmente é professora assistente na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) lotada no Departamento de Humanidades e Letras (DCHL) - Colegiado de Pedagogia. Tem produção acadêmica nas áreas de: identidades afro-brasileiras, educação e relações étnico-raciais, formação de professoras e diversidade, estudos africanos, estética negra, feminismo negro, ciberativismo, empoderamento feminino e gênero. Coordenadora do Grupo de Estudos em Pedagogias, Racialidades, Educação, Etnicidades e Gênero GEPREEG (UESB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-076X>. E-mail: dailza.lopes@uesb.edu.br

LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA



Graduada em Pedagogia (2012), Especialista em Gestão Educacional (2013), Mestra em Educação (2016) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022). Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, no Curso de Pedagogia na disciplina de Estágio em Educação Infantil. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF), coordenando a linha de pesquisa sobre Bebês, Crianças e o Contexto de Educação e Cuidado Coletivo (BECRIEC). Também faz parte do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI) da UNEB vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire e do ENLACEI - Estudos em Infância, Cultura e Educação Infantil da UFMG, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI). Atua desenvolvendo pesquisas, estudos e extensões, principalmente nos seguintes temas: Infância e a Educação Infantil; Interações entre bebês e crianças na educação infantil; organização do trabalho pedagógico na educação infantil; formação de professores na Educação Infantil; pesquisa e estágio na Educação Infantil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6646-9405>. E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br



Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009143-6



9 786560 091436