

Organizadores:

**Carlos Ventura Fonseca
Camille Johann Scholl
Gláucia Helena Motta Grohs**

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NA UFRGS (2017-2023):

**EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DE NOSSAS LICENCIATURAS**



Organizadores:

Carlos Ventura Fonseca
Camille Johann Scholl
Gláucia Helena Motta Grohs

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NA UFRGS (2017-2023):

**EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DE NOSSAS LICENCIATURAS**



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Diagramação:

Editora TerriED

Revisão:

dos organizadores.

Capa:

Eduarda Johann Scholl

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estágios de docência na UFRGS (2017-2023): experiências e perspectivas de nossas licenciaturas [livro eletrônico] / ORGANIZADORES: Carlos Ventura Fonseca; Camille Johann Scholl; Glúcia Helena Motta Grohs. -- 1. ed. -- Alegrete, RS: Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 4 2 - 2

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 610.1



10.48209/978-65-84959-42-2



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

Nós, organizadores deste livro, atuamos no âmbito da Coordenadoria das Licenciaturas (CoorLicen) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos últimos anos, desempenhando diferentes funções. Compartilhamos desafios relacionados a estratégias acadêmicas e administrativas vinculadas à viabilização dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura da universidade.

Ao longo do período contemplado pelos capítulos deste livro, o Brasil viveu duas eleições presidenciais e teve três mandatários diferentes no Poder Executivo, sendo que o contexto educacional se tornou crescentemente complexo, tendo em vista as mudanças ocorridas em textos curriculares oficiais relacionados à formação de professores e à Educação Básica. A série histórica compreendida por esta obra inclui o antes, o durante e o depois da Pandemia de Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial.

Nossa universidade possui 23 Cursos de Licenciatura, totalizando 41 currículos, entre as modalidades Presencial (18 cursos) e Educação à Distância (EAD) (5 cursos), cujas Comissões de Graduação estão localizadas em diferentes espaços: Campus do Vale, Campus do Centro, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), Instituto de Artes (IA), Departamento de Arte Dramática (DAD/IA) e Campus do Litoral Norte (CLN). Os estágios obrigatórios de docência, na UFRGS, possuem resolução interna específica (a Resolução Nº 31/2007), exarada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Esta concebe o estágio de docência como atividade de ensino orientada e supervisionada, com caráter teórico-prático e como espaço que deve integrar universidade, escola e comunidade, articulando saberes.

Neste livro, reunimos 17 capítulos escritos por alguns dos protagonistas desses estágios (docentes e estudantes), entre os anos de 2017 e 2023, que aceitaram o desafio de expressar em palavras e sintetizar em algumas páginas parte das experiências e das pesquisas que constituíram. O leitor poderá conhecer reflexões, referenciais teóricos, vivências, investigações e aprendizagens proporcionadas e

construídas durante os estágios obrigatórios dos seguintes cursos: Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia (Faculdade de Educação), Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza (Faculdade de Educação), Licenciatura em Pedagogia (EAD/ CLN), Licenciatura em Geografia (EAD/CLN), Licenciatura em História, Licenciatura em Psicologia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Letras (Língua Francesa). Convidamos o leitor para apreciar criticamente cada capítulo, entendendo que a presente obra não esgota e nem representa tudo o que foi feito nos estágios dos cursos de licenciatura da universidade, nesse período, mas que esta pode trazer indicações de caminhos e exprimir uma pequena (mas valiosa e interessante) amostra do trabalho desenvolvido por docentes e estudantes da UFRGS.

Carlos Ventura Fonseca

Coordenador do PIED e docente da Faculdade de Educação

Camille Johann Scholl

Técnica em Assuntos Educacionais da CoorLicen

Gláucia Helena Motta Grohs

Coordenadora da CoorLicen e docente da Faculdade de Educação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: OS ESTÁGIOS DAS LICENCIATURAS NA UFRGS (2017-2023): UM RESGATE NECESSÁRIO DE MEMÓRIAS E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....11

Carlos Ventura Fonseca

doi: 10.48209/978-65-84959-42-0

CAPÍTULO 2: ENSINO DE SOCIOLOGIA: PARA A FORMAÇÃO DO NOVO, É FUNDAMENTAL NARRAR A SI.....43

Rosimeri Aquino da Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-42-1

CAPÍTULO 3: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA ESEFID: O ESTADO DA ARTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....58

Ana Luisa Madruga de Rodrigues

Elisangela Venancio Ananias

Fabiano Bossle

doi: 10.48209/978-65-84959-42-X

CAPÍTULO 4: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: PROPOSIÇÕES ENVOLVENDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....83

Carlos Ventura Fonseca

doi: 10.48209/978-65-84959-42-3

CAPÍTULO 5: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....110

Saul Benhur Schirmer

Marilisa Bialvo Hoffmann

José Vicente Lima Robaina

doi: 10.48209/978-65-84959-42-4

CAPÍTULO 6: DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....125

Sandra Rosane dos Passos Bergold

Alessandra Caetano da Silva

Raquel Salcedo Gomes

doi: 10.48209/978-65-84959-42-5

CAPÍTULO 7: PLANEJAMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: ALGUNS ASPECTOS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA..148

Carlos Ventura Fonseca

doi: 10.48209/978-65-84959-42-6

CAPÍTULO 8: PROJETOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA – MODALIDADE EAD: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS.....176

Lucimar de Fátima dos Santos Vieira

André Baldraia

Aline de Lima Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-84959-42-7

CAPÍTULO 9: ENSINAR HISTÓRIAS COM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PORTO ALEGRE: EXPERIÊNCIAS DE COMPARTILHAMENTOS EM ESTÁGIOS DE LICENCIATURA.....191

Carla Beatriz Meinerz

Felipe Neitzke Nunes

Maurício Lemos Leão

doi: 10.48209/978-65-84959-42-8

CAPÍTULO 10: CONHECER PEDAGOGICAMENTE CONTEÚDOS DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES DECORRENTES DE UM ESTÁGIO DOCENTE.....205

Carlos Ventura Fonseca

doi: 10.48209/978-65-84959-42-9

CAPÍTULO 11: LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: CONTEXTO, REFLEXÕES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO.....231

Bruno Vasconcelos

Luciana F. Marques

doi: 10.48209/978-65-84959-42-A

CAPÍTULO 12: A PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: O QUE OBSERVAR? POR QUÊ?.....245

Andréia Dalcin

doi: 10.48209/978-65-84959-42-B

CAPÍTULO 13: OS MODELOS PEDAGÓGICOS COMO REFERÊNCIAS ESTRUTURANTES DO ENSINO: VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRGS.....256

Carlos Ventura Fonseca

doi: 10.48209/978-65-84959-42-C

CAPÍTULO 14: MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA.....285

Elisete Enir Bernardi Garcia

Giselda Siqueira da Silva Schneider

doi: 10.48209/978-65-84959-42-D

CAPÍTULO 15: O CONCEITO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS INICIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....298

Luciana Piccoli

Sandra dos Santos Andrade

Renata Sperrhake

doi: 10.48209/978-65-84959-42-E

**CAPÍTULO 16: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA
A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NO
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA.....316**

Vanessa Pereira de Souza

Aline Sobierai Ponzoni

Camila Greff Passos

doi: 10.48209/978-65-84959-42-R

**CAPÍTULO 17: OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA FRANCESA
NA LICENCIATURA EM LETRAS/UFRGS.....343**

Rosa Maria De Oliveira Graça

doi: 10.48209/978-65-84959-42-T

SOBRE OS ORGANIZADORES354

CAPÍTULO 1

OS ESTÁGIOS DAS LICENCIATURAS NA UFRGS (2017-2023): UM RESGATE NECESSÁRIO DE MEMÓRIAS E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Carlos Ventura Fonseca¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-0

INTRODUÇÃO

Neste texto, pretendo apresentar uma parte de minha trajetória profissional na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que se relaciona diretamente com os estágios obrigatórios das licenciaturas. Procuro evocar memórias pessoais e resgatar documentos que foram sendo produzidos, nos últimos anos. Tais documentos, muitos elaborados com a colaboração de outras mãos, são testemunhos dos acontecimentos e, por isso, busco trazer recortes textuais que emergem destes.

Além disso, sublinho que grande parte do texto do presente capítulo con-

substancia-se como uma produção narrativa autobiográfica. Busco apresentar

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura (PIED). Atua no curso de Licenciatura em Química. E-mail do autor: carlos.fonseca@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

algumas reflexões, mas também tenho a intenção de registrar, com o presente texto, partes do meu/ do nosso trabalho que possuem relevância prática/ administrativa, mas quase nunca são sistematizadas, na forma escrita. Por exemplo, tive dificuldades para localizar registros escritos de algumas edições dos seminários dos estágios, que serão pauta deste texto. A localização de registros de discussões sobre os estágios de docência, no âmbito da Coordenadoria das Licenciaturas (CoorLicen), no período da pandemia (anos de 2020 e de 2021), também não foi trivial. Como participei dessas atividades, sei que estas existiram, mas não há um acervo facilmente acessível. Por outro lado, reconheço que a equipe da CoorLicen, nos últimos anos, também buscou registrar o trabalho dos servidores da UFRGS relacionado aos estágios de docência, com espaços específicos em seu sítio eletrônico².

Nesse sentido, pondero que este capítulo pode colaborar com a comunidade acadêmica da UFRGS, oferecendo uma narrativa pessoal de acontecimentos referentes à instituição e parte de seus atores (servidores e estudantes). Ainda que seja uma visão parcial, limitada por minhas vivências profissionais, esta pode ajudar a compor um quadro mais amplo de discursos sobre o que se faz na universidade: como se trabalha, como se ensina e se aprende, como se formam docentes, como se interage com a sociedade e com instituições escolares, como se constroem reflexões, como se constituem novos profissionais, como se lida com os desafios que a realidade impõe etc.

Não pretendo, como seria o esperado em outros tipos de produção acadêmica, construir movimentos investigativos exaustivos e inferências inovadoras. Sou mais modesto, neste capítulo: estou mais suscetível às subjetividades humanas, às lembranças que me marcaram profissionalmente, nos últimos anos, e a elementos que puderam despertar parte do trabalho, por vezes indireto, relacionado à formação de professores, em nossa universidade. O foco deste texto está mais em relatar do que em inferir.

² Destaco os resultados do projeto “Banco de Dados das Licenciaturas”, com informações disponíveis neste link: https://www.ufrgs.br/coordenadoriadaslicenciaturas/?page_id=1030

Quando assumi o cargo de docente efetivo da universidade, em janeiro de 2017, imaginava que minha interação com os estágios de docência ocorreria, exclusivamente, através do trabalho de orientação dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza, ambos atendidos pelo Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da FACED. Na minha primeira semana como docente da UFRGS, percebi que eu estava equivocado. Fui convidado pelo professor Leandro Raizer, então chefe do DEC, a assumir a coordenação dos estágios da FACED. Essa função compreendia auxiliar nos trâmites administrativos e monitorar todos os estágios atendidos pelo departamento (a lista de licenciaturas atendidas era extensa), o que ampliava minhas atribuições iniciais.

Naquele momento, em 2017, o DEC e a FACED centralizavam boa parte das ações administrativas dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura da UFRGS, apresentando-se como espaço de reunião e interlocução com os docentes-orientadores e com os discentes, de registro e de trânsito de documentos provenientes dos campos de estágios. Ainda que o DEC não fosse responsável pela oferta dos estágios obrigatórios de todas as licenciaturas (Física, Letras, Educação do Campo/ Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte e Educação Física, por exemplo, eram e continuam sendo oferecidos por suas respectivas unidades), consolidou-se como o departamento responsável pelo oferecimento da maior parte destes, o que ainda ocorre.

No ano de 2018, a CoorLicen – instância colegiada que é vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – iniciou um processo que objetivava ampliar o espaço institucional dedicado a pensar e a promover os estágios de docência. Nesse mesmo ano, no âmbito da CoorLicen, assumi a função de Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura (PIED). Os trabalhos desse programa envolvem promover o debate e o desenvolvimento dos estágios de docência, viabilizando interações de diferentes instâncias da UFRGS com seus estudantes e com os campos de estágio. O

segmento de texto abaixo possibilita o entendimento dos objetivos das instâncias institucionais citadas neste parágrafo.

A Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Coorlicen) é um órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRGS), responsável pela articulação interna dos Cursos de Licenciatura. Envolve todas as áreas da Universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente, como Escolas e Institutos Centrais, Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação, em reciprocidade à articulação externa promovendo o diálogo com as Secretarias e Conselhos de Educação do Estado e Municípios, bem como representantes sindicais e patronais da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. [...].

O PIED está ligado à Pró-Reitoria de Graduação desta Instituição – PROGRAD/UFRGS, através do Núcleo de Incentivo e Iniciação à Docência da Coordenadoria das Licenciaturas – COORLICEN. O PIED apresenta os seguintes objetivos: I – Monitorar o encaminhamento dos alunos para os campos de estágios; II – Encaminhar ao Setor de Convênios a Solicitação de assinatura dos Termos de Convênio; III – Acompanhar a execução do programa de Estágio de docência da Universidade; IV – Orientar professores e alunos sobre as exigências e os critérios para a realização dos estágios; V – Identificar e avaliar novas demandas institucionais para a realização de estágio; VI – Estabelecer contato com as redes de ensino e suas instituições ou campos de estágio, avaliando a programação e o interesse no oferecimento de vagas para estágio; VII – Organizar e catalogar a documentação do estágio para consulta e pesquisa; VIII – Incentivar a formação continuada através do estreitamento das relações entre a Universidade e as instituições e redes conveniadas. (SCHOLL et al., 2023, p. 38).

Também em 2018, a PROGRAD passou a centralizar e registrar a documentação relativa aos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, havendo uma nova regulamentação dos fluxos e procedimentos de tramitação dos documentos internos. Isso tornou mais complexa a interação dos estudantes de licenciatura com as redes de ensino (pública e privada), havendo exigências específicas e formalidades a serem cumpridas, como a celebração do Termo de Compromisso de Estágio, decorrentes tanto da regulamentação da universidade, quanto das redes mencionadas. No período em que estive à frente do PIED, eu e os servidores atuantes na CoorLicen, além de bolsistas que passaram por lá, assumimos a responsabilidade de elaboração de reuniões, discussões, orientações e tutoriais que facilitassem a formalização das atividades de estágio.

O PERÍODO DA PANDEMIA

No ano de 2020, com o trágico estabelecimento da pandemia de Covid-19 e do consequente desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), os desafios foram potencializados: as redes de escolas de Educação Básica não possuíam protocolos para receberem estagiários que atuassem de forma remota e a formalização institucional dos estágios passou a exigir registros via sistemas restritos à internet, ainda não utilizados no contexto das interações entre escolas e cursos de licenciatura, sendo, portanto, desconhecidos por parte de seus agentes.

Em reuniões remotas organizadas pelo PIED e realizadas com o coletivo de docentes da UFRGS, que eram orientadoras e orientadores de estágios dos cursos de licenciatura, constatamos que era urgente que novas especificações e regramentos fossem construídos, a fim de que fosse viabilizada a realização dos estágios remotos, durante o período pandêmico, cujo prolongamento era imprevisível. O sentimento era de que alternativas deveriam ser criadas, tendo em vista que nós, docentes, não poderíamos assumir uma posição de passividade, diante de um contexto social e sanitário que, em um primeiro momento, colocava barreiras e/ ou impedia os movimentos de formação docente atrelados aos estágios.

Com participação imprescindível da professora Glaucia Helena Motta Grohs, então Coordenadora da CoorLicen, bem como da servidora Camille Johann Scholl (Técnica em Assuntos Educacionais), constituímos um grupo de trabalho (denominado GT Estágios e Práticas)³ que realizou reuniões com as representantes da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), conforme dados dispostos no Quadro 1. Nesses encontros, expusemos a importância de que fossem viabilizados os estágios de docência de forma remota, buscando promover acordos acerca de procedimentos que fossem satisfatórios e convergentes com as necessidades formativas dos estagiários da UFRGS, das redes de ensino, das escolas e de seus respectivos professores e estudantes.

³ Criado em 28 maio de 2020, em uma reunião remota do Plenário da CoorLicen.

Quadro 1 – Composição do GT Estágios e Práticas em 2020.

Segmento	Identificação
Docentes	1.Marilisa Bialvo Hoffmann – Licenciatura Educação do Campo; 2.Leandro Raizer – Licenciatura em Ciências Sociais; 3.Aline Nunes da Rosa – Licenciatura em Artes Visuais; 4.Sandra Santos Andrade – Pedagogia; 5.Mônica Bonatto – Colégio de Aplicação; 6.Roseli Belmonte - Licenciatura em Educação Física; 7.Tatiana Souza de Camargo – DEC/FACED; 8.Roselane Zordan Costella – Licenciatura em Geografia; 9.Luciana Del Ben – Licenciatura em Música; 10.Dioni Paulo Pastorio – Licenciatura em Física – Representante do PIBID e RP; 11.Margarete Schlatter – Licenciatura em Letras; 12. Carlos Ventura Fonseca – Coordenador do PIED.
Discentes	1. Juliana Prado (representante discente do Plenário - Coorlicen); 2. Raissa Stella de Resende Bar (Indicação DCE).
Representantes das Redes de Ensino Público	1. Natalia Borges (SEDUC) e Taís Nogueira (SEDUC); 2.Claudia Lamprecht (SMED).
Comissão Executiva da CoorLicen	1. Glaucia Helena Motta Grohs - Coordenadora; 2. Camille Scholl - Técnica em Assuntos Educacionais.

Fonte: Relatório GT Estágios e Práticas/ CoorLicen (UFRGS, 2020).

Em geral, chegamos ao consenso de que a participação dos estagiários poderia ocorrer de forma remota, respeitando-se as formas de interação e plataformas de comunicação adotadas por cada rede, bem como as especificidades das escolas e de suas comunidades. Ressalto que esse conjunto de discussões e ações

acompanhou um período de indefinições dentro da UFRGS, englobando os meses de março a julho de 2020. A regulamentação do ERE, em nossa universidade, ocorreu apenas em 27 de julho de 2020, com a Resolução nº 025, estabelecida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). As redes de Educação Básica, igualmente, fizeram adaptações que possibilitaram o desenvolvimento de atividades remotas, em suas escolas, tanto por meio de plataformas de comunicação de internet, quanto pela proposição de atividades escolares fornecidas no formato de material impresso.

Dentro do referido GT, ainda, constituímos subgrupos de trabalho, conforme as demandas que emergiam em nossos encontros remotos. Anteriormente à regulamentação do ERE, durante semanas e meses em que os efeitos da pandemia se tornavam mais explícitos e ameaçadores, esses subgrupos fizeram levantamentos que forneceram indicadores da situação dos estudantes das licenciaturas da UFRGS, investigaram as atualizações da legislação educacional vigente e propuseram critérios para o estabelecimento de protocolos para os estágios remotos (Quadro 2).

Quadro 2 – Subgrupos do GT Estágios e Práticas em 2020 e trabalho desenvolvido.

Subgrupo	Integrantes/ docentes	Constatações
Legislação	Leandro Raizer, Margarete Schlatter e Gláucia Grohs.	<p>“O trabalho do subgrupo teve foco na análise da legislação buscando elementos normativos para a realização de atividades práticas e estágios de docência dos cursos de licenciatura de forma remota. Essa tarefa foi concluída com a elaboração de Nota Técnica sobre a realização de estágios de docência e atividades práticas de forma remota e de um Memorando enviado à Prograd com sugestões de encaminhamentos. Em um segundo momento, o subgrupo trabalhou na proposta de uma minuta de normatização para a realização dessas atividades de forma remota na Universidade. Os componentes do subgrupo também foram convidados a compor e auxiliar a Prograd no GT Estágios desta Pró-Reitoria. Por fim, com a participação dos demais subgrupos do GT, foi elaborada e executada uma formação para professores da Universidade. O Curso de Formação teve como objetivo geral preparar o início das atividades práticas e de estágio de docência na modalidade ensino remoto emergencial (ERE), informando e capacitando os atores que integram o PIED, com ênfase em orientações sobre legislação, normas e fluxos; e sugestões para atividades e metodologias de ensino-aprendizagem que envolvem agentes da Universidade (professores e estagiários) e comunidade escolar (redes públicas de educação)”. (UFRGS, 2020, p. 2).</p>

<p>Levantamento com alunos/sistematização</p>	<p>Carlos Ventura Fonseca, Aline Nunes da Rosa, Luciana Del-Ben e Marilisa Bialvo Hoffmann.</p>	<p>“Este subgrupo de trabalho foi constituído com o objetivo de sistematizar informações referentes aos estudantes dos cursos de licenciatura, especialmente aqueles matriculados em estágios de docência. Entre os meses de junho e julho de 2020 as informações foram buscadas, inicialmente, junto à coordenação das Comissões de Graduação e, posteriormente, junto aos orientadores de estágios de docência, por e-mail, tendo em vista saber sobre a possibilidade de acesso remoto às aulas (acesso à internet e a equipamentos disponíveis) e a possibilidade (intenção e condições) de cursar disciplinas e de realizar o estágio na modalidade ensino remoto. [...]. Há relatos de dificuldades diversas por parte dos estagiários, além das referentes a condições materiais de acesso ao ensino remoto: problemas financeiros, problemas de saúde, abalo emocional e necessidade de cuidar de familiares. Como decorrência dessas dificuldades, alguns estagiários manifestaram a intenção de cancelar a atividade de estágio ou mesmo de trancar o curso de licenciatura. A maior parte dos cursos, entretanto, relata existir, tanto entre os estagiários quanto entre os orientadores, interesse e disposição para a retomada dos estágios de docência”. (UFRGS, 2020, p. 3-4).</p>
---	---	--

<p>Protocolo</p>	<p>Mônica Torres Bonatto, Roselane Zordan Costella, Roseli Belmonte Machado e Tatiana Souza.</p>	<p>“Os objetivos deste subgrupo: - Organizar o retorno dos alunos matriculados nas Atividades de Estágio da UFRGS/semestre 01/2020. - Facilitar o fluxo de documentação para a realização do Estágio. - Discutir a preservação dos alunos em estágio, quanto ao ordenamento e condições de realizar as atividades - ERE. [...]. Em acordo com a instituição escolar, supervisor pedagógico, professores regentes e orientadores de estágio, reforçamos a necessidade de que o planejamento das atividades seja desenvolvido de forma conjunta no sentido de oferecer suporte à escola e aos professores na condução de suas aulas. As atividades desenvolvidas junto às instituições de ensino deverão considerar o contexto de retorno às atividades em meio a pandemia, suas limitações, assim como suas demandas quanto a necessidade de apoio e suporte às comunidades escolares. Como materiais de suporte, dentre outros planejados pelo coletivo supracitado, sugerimos: produção de vídeo-aulas, organização de material on-line, seleção de vídeos, atividades síncronas com professores e alunos, envio de material, construção de materiais para as aulas, debates on-line, seminários por videoconferência, produção de esquetes, lives, fomentar o uso de materiais domiciliares como ferramentas pedagógicas, sugestões de atividades artísticas, sugestões de atividades de movimento corporal. Fomentar a elaboração de blogs, E-books, apostilas, projetos. [...]. Os planos de estágio, em suas diversas atividades, deverão também priorizar a inserção cidadã e humanitária da Universidade (Orientadores e estagiários) junto às instituições de ensino e as comunidades escolares, buscando mitigar o impacto educativo, cultural e humanitário causado pela pandemia”. (UFRGS, 2020, p. 6).</p>
------------------	--	--

Fonte: Relatório GT Estágios e Práticas/ CoorLicen (UFRGS, 2020).

A partir dessas definições e com o início formal do ERE, na UFRGS, ocorreram três semestres seguidos em que as interações dos estagiários dos cursos de licenciatura com os respectivos campos de estágio deram-se no formato remoto (semestres 2020/1, 2020/2 e 2021/1). Isso significa dizer que tanto a observação do espaço escolar, quanto a regência de classe eram desenvolvidas remotamente pelos licenciandos.

No PIED e na CoorLicen, esse foi um período de trabalho exaustivo. Lembro-me de que havia a necessidade quase diária de estabelecimento de mediação de acordos entre os docentes orientadores de estágios da UFRGS e seus respectivos orientandos, as escolas, as redes de ensino e a PROGRAD, instância universitária responsável pela formalização das atividades. Esses diferentes atores do processo educacional traziam suas demandas ao PIED e à CoorLicen, levando-nos a assumir a responsabilidade de conduzir as discussões, no espaço da universidade, buscando eventuais soluções, sempre que estas eram possíveis.

Dúvidas relacionadas ao papel dos estagiários (atividades que poderiam ou não ser desenvolvidas), dos orientadores, dos professores das escolas, de suas respectivas direções e das formas de comprovação legal das atividades eram rotineiramente trazidas. Os contatos com esses agentes, sempre limitados pela impossibilidade de conversas presenciais, eram realizados por telefone, por e-mail, por aplicativo de comunicação ou por plataformas de videoconferência, o que tornava morosa a busca por respostas. Nada era imediato, não havia celeridade, o vírus circulante estabelecia um tempo próprio para as atividades acadêmicas.

Além disso, com o estabelecimento da pandemia, muitos estudantes da UFRGS voltaram a residir em municípios afastados de Porto Alegre. Em tais localidades, as escolas eram vinculadas a outras secretarias de Educação (no caso de escolas municipais) ou a variadas coordenadorias regionais (no caso de escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul). Isso abriu portas para que nossos alunos buscassem campos de estágio remoto próximos de suas residências, em escolas e coordenadorias regionais que nunca tinham recebido estagiários da UFRGS, não

havendo conhecimento dos trâmites legais necessários, que formalizassem essas atividades. Sendo o estágio remoto, menos ainda se tinha certeza do que poderia ser feito ou dos protocolos que deveriam ser cumpridos. Tais casos incrementavam as demandas mencionadas, no parágrafo anterior.

No segundo semestre letivo do ano de 2021, as escolas de Educação Básica já haviam retornado às atividades presenciais, a cobertura vacinal contra o vírus progredia e a pandemia dava os primeiros sinais de que findaria, ainda que continuassem ocorrendo muitos casos de Covid-19 e os riscos às vidas humanas seguissem presentes. Porém, ao contrário do que fizeram as redes de ensino fundamental e de ensino médio, a UFRGS ainda permanecia com o ERE. Isso demandou que procedêssemos com reuniões e encaminhamentos de ajustes que possibilitassem a realização dos estágios por parte de nossos estudantes das licenciaturas.

Assim, a partir das discussões desenvolvidas pelo GT Estágios e Práticas e da flexibilização proporcionada pelo CEPE (referente à possibilidade de que certas atividades de ensino ocorressem de forma presencial, mesmo diante da vigência do ERE), acordou-se que era necessário que as atividades de observação do espaço escolar e de regência de classe deveriam ser desenvolvidas de modo presencial. Com isso, a partir do semestre mencionado, nossos estudantes voltaram a frequentar o ambiente da escola básica (excetuando-se aqueles que apresentavam comorbidades ou riscos mais acentuados à saúde).

OS SEMINÁRIOS DOS ESTÁGIOS DAS LICENCIATURAS

Outra atividade decorrente das responsabilidades do PIED, a qual fez parte da coordenação, nos últimos anos, é a organização das edições anuais do Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura. Trata-se de um evento que busca apresentar relatos e discussões sobre “práticas desenvolvidas nos estágios de docência dos cursos de licenciatura da UFRGS, construindo reflexões e apren-

dizagens”, envolvendo “Docentes e discentes da UFRGS, [...] além de professores supervisores da rede pública (Educação Básica)” (FONSECA, 2023a, p. 1). Algumas especificidades do evento estão colocadas abaixo, a partir do texto do relatório de sua mais recente edição (ocorrida no ano de 2023).

O evento justifica-se pela necessidade de que os diferentes atores dos cursos de licenciatura da UFRGS têm de construir diálogos a respeito dos aspectos que dizem respeito à aprendizagem da profissão docente. A formação docente nas diferentes licenciaturas guarda aproximações e afastamentos que merecem ser tratados como pontos relevantes. Objetiva-se: a construção de ações que favoreçam a articulação de diferentes elementos que constituem o conhecimento profissional docente, cujo aprofundamento é muito necessário para a atuação eficiente no campo de trabalho no magistério, tendo em vista o contexto contemporâneo da educação básica. (...). Todas as atividades ocorrerão de forma presencial (ou na forma remota, por meio de plataforma disponível, dependendo das condições sanitárias e da disponibilidade dos participantes). O evento propõe que os participantes possam inscrever e apresentar trabalhos, no formato rodas de conversa, de modo que possam ser discutidas as experiências e aprendizagens dos estágios. Os trabalhos serão inscritos na modalidade “resumo”. Os estudantes podem optar por participarem apenas como ouvintes. Também poderão inscrever trabalhos com mais de um autor. Poderão participar alguns convidados pela organização do evento, como palestrantes, pesquisadores etc. O evento está previsto para ocorrer no total de 10 horas, distribuídas ao longo do mês de março de 2023 (em sessões distintas, em datas que forem viáveis), conforme disponibilidade dos participantes. A programação será estabelecida após definição do número total de inscritos. Dependendo da viabilidade, poderá ser produzido livro de resumos ou outras publicações decorrentes do evento. O evento poderá, dependendo da viabilidade técnica dos participantes e organizadores, ser transmitido por ou publicados em plataformas virtuais de áudio e/ou vídeo. Cada estudante ou orientador/a apresentará os conhecimentos e vivências que foram sistematizados no estágio. (FONSECA, 2023a, p. 1-2).

A minha primeira experiência com o evento referido ocorreu no ano de 2017, quando a terceira edição deste foi organizado em parceria com os colegas docentes Leandro Raizer (então chefe do DEC) e Marilisa Bialvo Hoffmann (então coordenadora do PIED). Na edição mencionada, os professores orientadores responsabilizaram-se por organizar relatos de seus estagiários (Quadro 3). No total, 8 cursos de licenciatura participaram com apresentações, sendo que as atividades ocorreram em 17 de dezembro do ano citado.

Quadro 3 – Programação do III Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS.

Atividade	Participantes
Abertura	Coordenação dos estágios da FAGED.
Rodas de Conversa (1ª parte)	1-Licenciatura em Ciências Biológicas; Professora responsável: Russel Teresinha Dutra da Rosa; 2-Licenciatura em Química; Professores responsáveis: Camila Greff Passos e Carlos Ventura Fonseca; 3-Licenciatura em Artes Visuais; Professores responsáveis: Cristian Mossi e Luciana G. Loponte; 4-Licenciatura em Geografia; Professor responsável: Nestor André Kaercher;
Rodas de Conversa (2ª parte)	5-Licenciatura em Letras/ Francês; Professora responsável: Rosa Maria de Oliveira; 6-Licenciatura em Pedagogia/Estagiários na Educação de Jovens e Adultos (EJA); Professores responsáveis: Denise Comerlato, Ana Godinho e Rafael Arenhaltdt; 7- Licenciatura em História; Professores responsáveis: Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira, Carla Beatriz Meinerz, Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch; 8- Licenciatura em Matemática; Professora responsável: Andreia Dalcin;
Discussões Finais	Todos os participantes. -Definição de metas e pautas de trabalho para professores e estudantes envolvidos com estágio de docência para o próximo ano. -Sugestões para organização do seminário de 2018.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A quarta edição do evento ocorreu em 08 de novembro de 2018, havendo 18 trabalhos inscritos, derivados de dez cursos diferentes (Quadro 4). A programação do evento abrangeu 22 estudantes/ estagiários inscritos (14 mulheres e 8 homens) e 21 professores orientadores da UFRGS (13 mulheres e 8 homens). As licenciaturas das áreas de Química e Educação do Campo/ Ciências da Natureza/ FAGED (cada uma com 3 trabalhos) foram os cursos que propuseram maior quantidade de relatos.

Quadro 4 – Trabalhos inscritos no IV Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS.

Código	Curso e Título do Trabalho	Autores
T01	(Licenciatura em Química): Relato de Estágio de Docência em Ensino de Química: o experimento do etilômetro.	Fernando Ferreira Saldanha (PE), Filipe Waldemar Schwarz (PE), Natália Carminatti Ricardi (PE), Camila Greff Passos (PO), Maurício Selvero Pazinato (PO), Tania Denise Miskinis Salgado (PO).
T02	(Licenciatura em Letras – Francês): Le Français est partout.	Débora Dias Stein Borges (PE), Rosa Maria de Oliveira Graça (PO).
T03	(Licenciatura em Pedagogia): As raízes culturais do povo gaúcho	Mauro Miltzman (PE), Sandra dos Santos Andrade (PO).
T04	(Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza): Projeto “meu lixo cuidado eu”: relacionando estágio de docência e conservação da biodiversidade	Bárbara Ryllary Fortes Ribeiro (PE), Marilisa Bialvo Hoffmann (PO), José Vicente Lima Robaina (PO), Saul Benhur Schirmer (PO).
T05	(Licenciatura em Letras – Espanhol): A arte latino-americana como expressão de resistência nas aulas de Espanhol.	Jonas Rocha Abreu (PE), Natalia Labella-Sánchez (PO).
T06	(Licenciatura em Matemática): Matemática além das fórmulas: como projetos de mecanismos podem ensinar conceitos matemáticos.	Yuri Theodoro Barbosa de Lima (PE), Andréia Dalcin (PO).
T07	(Licenciatura em Artes Visuais): o híbrido no ensino das artes visuais.	Yasmin Pol da Rosa (PE), Cristian Poletti Mossi (PO).
T08	(Licenciatura em História): Estágio em História.	Marvin Paixão Amaral (PE), Isabella Paiva (PE), Nilton Mullet Pereira (PO).
T09	(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza – Litoral Norte): Estágio curricular obrigatório de docência do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte	Fabiane da Silva Moraes (PE), Karen Cavalcante Taucedo (PO).

T10	(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza): Estágios II e III - Biologia, Física e Química envolvendo os Espaços escolar e não-escolar na vila de Itapuã: comunidade, Escola, UBS (unidade básica de saúde) e outros espaços.	Rita Fabiane Silveira de Mello (PE), Tatiana Souza de Camargo (PO), Nelton Dresch (PO), Antonio Dalmolin (PO).
T11	(Licenciatura em Ciências Biológicas): Relato de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em uma escola estadual do município de Porto Alegre-RS.	Jéssica Rosiak da Rocha (PE), Russel T. D. da Rosa (PO).
T12	(Licenciatura em Pedagogia): Estágio curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.	Ana Carolina Fetzner Keniger (PE), Helena Dória Lucas de Oliveira (PO).
T13	(Licenciatura em Música): Aprender a ensinar música na Educação de Jovens e Adultos: relato do estágio de docência em música no Colégio de Aplicação da UFRGS	Andréia Maliszewski Antonio (PE), Luciana Marta Del Bem (PO).
T14	(Licenciatura em Química): Práticas, Desafios e Reflexões do Estágio em Ensino de Química em uma Escola Pública do Rio Grande do Sul.	Cleiton Leandro Zimmermann Pereira (PE), Carlos Ventura Fonseca (PO).
T15	(Licenciatura em Letras – Francês): Estágios de docência em Língua Francesa.	Fernanda Costa Xavier (PE), Karen Joana Castro Bugani (PE), Rosa Maria de Oliveira Graça (PO).
T16	(Licenciatura em Química): Química & Sociedade: Reflexões sobre o uso do Petróleo.	Jorge Goulart de Candido (PE), Flávia Maria Teixeira dos Santos (PO).
T17	(Licenciatura em Letras – Espanhol): O lúdico como elemento integrador no ensino do espanhol.	Leticia Caroline Moraes Panatieri, (PE), Natalia Labella-Sánchez (PO).
T18	(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza): Estágio de docência na educação do campo: Uma experiência de integração do espaço escolar e não escolar através das ciências da natureza.	Nelsi Heck (PE), Marilisa Bialvo Hoffmann (PO), José Vicente Lima Robaina (PO), Saul Benhur Schirmer (PO).

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Legenda: PE= professor/a estagiário/a; PO=professor/a orientador/a.

No dia 12 de novembro de 2019, aconteceu a quinta edição do seminário dos estágios, já com a presença da professora Glaucia Helena Motta Grohs, coordenadora da CoorLicen, na mesa de abertura do evento, também composta pela professora Andreia Dalcin (FACED), que compartilhou sua experiência na formação docente, na área de Matemática. A programação do evento compreendeu 30 estudantes/ estagiários inscritos (25 mulheres e 5 homens) e 18 professores orientadores da UFRGS (12 mulheres e 6 homens). As licenciaturas em Educação do Campo/ Ciências da Natureza/ campus Litoral (com 7 trabalhos) e Educação do Campo/ Ciências da Natureza/ FACED (com 5 trabalhos) foram os cursos proponentes que se destacaram, em termos da quantidade de relatos inscritos (Quadro 5).

Quadro 5 – Trabalhos inscritos no V Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS.

Código	Título do Trabalho	Autores e Curso
T01	Estágio de docência em Ciências Sociais.	Andressa Caroly (L), Thiago Luz (L), Rosângela Soares (PO), Célia Caregnato (PO) – Licenciatura em Ciências Sociais.
T02	Aprender a ensinar música visando à autonomia e à integração dos alunos: relato de uma experiência com uma turma de anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação.	Priscila de Souza Pinto (L), Luciana Marta Del Ben (PO) – Licenciatura em Música.
T03	Estágio de Docência 1 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.	Mari Audrei Silveira da Silveira (L), Neila Seliane Pereira Witt (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.
T04	Estágio supervisionado: desafios e oportunidades para o ensino investigativo e com significados.	Milene Matos Schollert (L), Karen Cavalcanti Tauceda (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.

T05	Uma possível mineradora em Eldorado do Sul? Diálogos em Educação do Campo - Ciências da Natureza e estudo da realidade.	Daniela Alves da Silva (L), Marilisa Bialvo Hoffmann (PO), Saul Schirmer (PO), José Vicente Lima Robaina (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / FACED.
T06	Estágio como possibilidade de desenvolvimento de habilidades relativas ao futuro profissional.	Loeci Costa dos Santos (L), Neila Seliane Pereira Witt (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.
T07	Estágio de Docência na Educação do Campo: desafios das aulas de Ciências da Natureza	Aline Guterres Ferreira (L), José Vicente Lima Robaina (PO), Marilisa Bialvo Hoffmann (PO), Saul Benhur Schirmer (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / FACED.
T08	Estágio de Docência II da Licenciatura em Educação do Campo/Campus Litoral Norte – Relato do Ensino Médio.	Juliana Braz de Souza (L), Neila Seliane Pereira Witt (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.
T09	Construindo “salas de aulas”: uso de círculos de construção de paz no estágio em Sociologia.	Bruna Rossi Koerich (L), Sofia Sanvicente Nazario (L), Célia Elizabete Caregnato (PO), Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (PO) – Licenciatura em Ciências Sociais.
T10	Reflexões sobre o estágio obrigatório em um espaço educativo não escolar: A importância do educador dialogar com a comunidade.	Tatiana de Camargo (PO), Taís Juliana Reichert (L) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / FACED.
T11	Estágio II do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza.	Adriana do Nascimento Santos (L), Neila Seliane Pereira Witt (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.
T12	Aula interdisciplinar abordando os componentes de química, física e biologia utilizando um sistema de aquaponia.	Karen Tauceda (PO), Nivaldo Tavares Junior (L) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.

T13	Trabalho Integrador de Biologia e Química.	Tânia Conceição de Souza Barreto (L), Roniere Fenner (PO), Karen Tauceda (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / Campus Litoral Norte.
T14	Estágio de docência em Língua Alemã.	Paola Inhaquite Wollmann (L), Karen Pupp Spinassé (PO) – Licenciatura em Letras/ Alemão.
T15	<i>A déplanification</i> no ensino da língua francesa no ensino fundamental ii: entre o planejado e o vivido.	Renata dos Santos Ruffo (L), Rosa Maria de Oliveira Graça (PO) – Licenciatura em Letras/ Francês.
T16	Experiências do terceiro estágio em Ensino de Química: um relato coletivo da turma de 2019/1.	Melina Teixeira Medeiros (L), Jorge Goulart De Candido (L), Maria de Lurdes Pires Leffa (L), Carlos Ventura Fonseca (PO) – Licenciatura em Química.
T17	Contextos escolares e a diversidade dos estágios de docência.	Douglas Charqueiro (L), Natália C. Ricardi (L), Fabiano C. de Almeida (L), Flávia M. T. dos Santos – Licenciatura em Química.
T18	Diário e cadernos de campo auxiliando na construção do educador e sujeitos: relato de experiência em Morro Grande – Viamão.	Luisa Brum Prestes (L), Nelton Dresch (PO), Saul Schirmer (PO), Tatiana Camargo (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / FACED.
T19	Aprendizagem cooperativa e heterogeneidade de gêneros no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE): uma experiência no ensino com alunos do Ensino Fundamental.	Taise Soares Peixoto Nascimento (L), Rosa Maria de Oliveira Graça (PO) – Licenciatura em Letras/ Francês.
T20	Sustentabilidade na Ilha da Pintada/ Porto Alegre-RS: relato de estágio de docência na Licenciatura em Educação do Campo.	Nelsi Heck (L), Marilisa Bialvo Hoffmann (PO), José Vicente Lima Robaina (PO), Saul Benhur Schirmer (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / FACED.
T21	O tema Saúde e Segurança do Trabalhador como uma alternativa para o ensino de química na EJA.	Jamile Conci (L), Maurícus Pazinato (PO), Daniele T. Raupp (PO), Camila G. Passos (PO) – Licenciatura em Química.

T22	Correspondências dentro e fora da sala de aula: a experiência imersiva a serviço do ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE).	Gabrielle Toson de Oliveira (L), Rosa Maria de Oliveira Graça (PO) – Licenciatura em Letras/ Francês.
T23	Ciências da natureza do/no cotidiano: problematização dentro de sala de aula sobre o uso dos plásticos.	Carina S. Gularte (L), Greice de Souza (L), José Vicente Lima Robaina (PO), Marilisa Hoffmann (PO), Saul Schirmer (PO) - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza / FACED.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Legenda: L= licencianda/o; PO=professor/a orientador/a.

No dia 03 de dezembro de 2020, em meio à pandemia de Covid-19, aconteceu a sexta edição do seminário dos estágios (ocorrendo de forma remota, por meio de plataforma de videoconferência). Na mesa de abertura dessa edição, a programação contava com as participações virtuais de Glaucia Helena Motta Grohs (coordenação da CoorLicen), Carlos Ventura Fonseca (coordenação do PIED), Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht (representante da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), Ana Paula de Souza Colling (representante da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul) e Roselane Zordan Costella (GT Estágios da CoorLicen/UFRGS). Na primeira roda de conversas, participaram docentes de escolas de Educação Básica: Caroline Ponso - Professora de Música - Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo; Tisiane Isoppo Machado - Professora de Matemática – Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank; Lucas La Bella Costa - Professor de História – Instituto Estadual Rio Branco; Ricardo de Souza Machado - Professor de Química - Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira; Alfredo Ranzan - Professor de História - Colégio Estadual Augusto Meyer. A participação desses docentes foi importante, pois propiciou um espaço de interlocução dos atores da universidade com os professores supervisores da Educação Básica (titulares das escolas/ campos de estágios que receberam estagiários da UFRGS, naquele ano).

Houve 22 estagiários participantes do evento (13 mulheres e 9 homens), sendo que foram 10 docentes (mulheres) que orientaram esses estudantes (Quadro 6). Os cursos que mais tiveram relatos foram as licenciaturas da área de Geografia e Química, com 6 e 4 trabalhos, respectivamente.

Quadro 6 – Trabalhos inscritos no VI Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS.

Código	Título do Trabalho	Autores e Curso
T01	Estágio docente na formação de professores: a construção da Identidade docente.	Douglas Santana Charqueiro (Licenciatura em Química); Flavia Maria Teixeira Dos Santos (orientadora);
T02	Projetos de canções em aulas remotas de Inglês na escola pública.	Camila Presser Dutra (Licenciatura em Letras/Inglês); Margarete Schlatter (orientadora);
T03	O processo de aprendizagem exige presença?	Helena Bonetto. (Licenciatura em Geografia); Roselane Zordan Costella (orientadora);
T04	Educação geográfica: prática docente: o ensino de geografia para população em situação de rua.	Carolina Bernardes Rollsing; Natasha Santos de Moura. (Licenciatura em Geografia); Denise Wildner Theves (orientadora); Élide Pasini Tonetto (orientadora);
T05	Adaptações pedagógicas: reflexões sobre o desenvolvimento do estágio obrigatório em Geografia no contexto pandêmico.	Gabriele Ozório Wink; Julia Dall Agnese; Laura Cardoso Bueno. (Licenciatura em Geografia); Denise Wildner Theves (orientadora); Élide Pasini Tonetto (orientadora);
T06	Relato de estágio.	Andrey Czolpinski e Rafael Brito. (Licenciatura em Química); Daniele Trajano Raupp (orientadora);

T07	Desenvolvimento e análise de uma sequência didática para o ensino remoto de cinética química no ensino médio.	Cassiana H. Griebeler, Giulia O. Kirinus e Vanessa F. Fonseca (Licenciatura em Química); Nathalia M. Simon (Orientadora) e Camila G. Passos (Orientadora);
T08	Relato de estágio II.	Danielle Prazeres. (Licenciatura em Química); Daniele Trajano Raupp (orientadora);
T09	Uma oportunidade de estágio fora do meu lugar.	Lúcio de Souza Gastal. (Licenciatura em Geografia); Roselane Zordan Costella (Orientadora);
T10	Práticas educacionais em tempos de pandemia: uma abordagem geográfica através do ensino remoto emergencial.	Bruno Luiz Tesch Ely; Igor Paiani Fernandes; José Luis Dimer Shutt. (Licenciatura em Geografia); Élide Pasini Tonetto (Orientadora);
T11	Estágio supervisionado no ZPPV – Zumbi dos Palmares pré-vestibular.	Éder Luís da Silva Rodrigues e Patrícia Pereira Vianna (Licenciatura em Geografia); Élide Pasini Tonetto (Orientadora) e Denise Wildner Theves (Orientadora);
T12	Criando vídeo aula, como e para quem?	Alessandra Heckler Stachelski (Licenciatura em Matemática); Andreia Dalcin (Orientadora);
T13	Geogebra, meet, ivcam e google classroom: recursos digitais na aula de Matemática.	Luigi Quintans Riveiro (Licenciatura em Matemática); Andreia Dalcin (Orientadora);
T14	Experiências dos estagiários de Educação Física no ensino remoto emergencial UFRGS.	Jeniffer da Silva Bielavski (Licenciatura em Educação Física); Roseli Belmonte Machado (Orientadora).

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Do dia 22 de novembro até o dia 30 de novembro de 2021, ainda diante da pandemia de Covid-19, ocorreu a sétima edição do seminário dos estágios (também de forma remota, por meio de plataforma de videoconferência, como a edição anterior). No texto de apresentação do Caderno de Resumos do evento, relatei um pouco do contexto e do que conseguimos realizar:

O ano de 2021 constituiu-se como um período de prolongamento da pandemia de Covid-19 e de seus efeitos devastadores e assombrosos para a sociedade brasileira e para o mundo. Estudantes e docentes, de diferentes ambientes educacionais, sofreram as consequências da necessidade de reincidência do ensino remoto emergencial. Por um lado, permaneceram as dificuldades ocasionadas pelo distanciamento entre os sujeitos envolvidos nos (desejados) processos de ensino e de aprendizagem, por outro, licenciandas/os buscaram aperfeiçoar as possíveis ferramentas e estratégias didáticas relacionadas ao formato remoto. Ainda assim, as assimetrias econômicas e sociais de diferentes comunidades e regiões não deixaram de apresentar-se como barreiras a serem problematizadas.

Neste seminário, estudantes e orientadoras/es (docentes da UFRGS), bem como supervisoras/es de estágios (docentes das escolas que receberam estagiárias/os) reuniram-se para debater os desafios vivenciados nessa etapa formativa. Planejamentos, relatos reflexivos, as interações (ainda que virtuais) com a sala de aula e com estudantes da Educação Básica, sentimentos, expectativas/ alegrias/ frustrações, aprendizagens, referenciais teóricos e sua relação com a prática docente foram temas das conversas que emergiram do evento em tela. (FONSECA, 2022, p. 4-5).

Destaco que na terceira roda de conversas, no dia 25 de novembro de 2021, participaram docentes que atuavam em escolas, quais sejam: Evelin Biondo; Willian Nitschke; Alexandra Fonseca; Josimar Vargas; Fernanda Britto; Mariane Soares e Marcia Puhl. Esses docentes, sendo professores da Educação Básica (supervisores dos nossos estagiários e partícipes em seu processo de formação profissional), relataram os desafios e aprendizagens decorrentes de sua interação com estudantes da UFRGS, que foram recebidos em suas instituições de ensino. Houve 30 estagiários participantes no evento em tela (17 mulheres e 13 homens) e 18 docentes/ orientadores da UFRGS (16 mulheres e 2 homens), conforme os dados disponíveis no Quadro 7. Participaram representantes de 7 cursos de graduação da UFRGS (Licenciaturas em: Música, Geografia, Pedagogia, Sociologia, Matemática, Ciências da Natureza e Química), sendo que a maior quantidade de relatos foi proveniente das licenciaturas das áreas de Geografia e Pedagogia, com 8 e 5 trabalhos, respectivamente.

Quadro 7 – Trabalhos inscritos no VII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS.

Código	Título do Trabalho	Autores e Curso
T01	O coro como um espaço de aprendizagem: experiências de Estágio de Docência em Música no município de Taquara- RS.	Alex Barbosa da Silva (Estagiário); Jusamara Souza (Orientadora); Curso: Licenciatura em Música;
T02	Aprender a ensinar música por meio de projetos de ensino: relato do estágio de docência em música no Colégio de Aplicação da UFRGS.	Francis Ricardo Rocha Padilha (Estagiário); Luciana Marta Del Ben (Orientadora); Curso: Licenciatura em Música;
T03	Experiência em estágio remoto no ensino fundamental.	Mateus Fernandes de Souza (Estagiário); Aline de Lima Rodrigues (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia;
T04	Resumo.	Andressa Reinheimer Salini (Estagiária); Cláudia Rodrigues de Freitas (Orientadora); Curso: Licenciatura em Pedagogia;
T05	Educação geográfica em espaços educativos diversos durante o Ensino Remoto Emergencial: Estágio Supervisionado no Curso Popular Pré-vestibular Zumbi dos Palmares.	Felipe Casanova (Estagiário); Laura Isabel dos Santos Flores (Estagiária); Denise Wildner Theves (Orientadora); Élide Pasini Tonetto (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia;
T06	Resumo.	Ana Beatriz Ornelas (Estagiária); Carla de Oliveira Pacheco (Supervisora); Carla Beatriz Meinerz (Orientadora); Curso: Licenciatura em Sociologia;
T07	Estágio Docente na Educação Especial os desafios da prática pedagógica em contexto de excepcionalidade sanitária.	Laura Pereira Ferreira (Estagiária); Graciele Marjana Kraemer (Orientadora); Liliane Ferrari Giordani (Orientadora); Curso: Licenciatura em Pedagogia

T08	Estágio remoto na EJA: uma experiência na disciplina de Geografia.	Bárbara Ortiz Costa (Estagiária); Aline de Lima Rodrigues (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia;
T09	Estágio em Geografia: experiências e desafios com o ensino remoto na educação básica.	Isaac Goulart da Silva (Estagiário); Aline de Lima Rodrigues (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia;
T10	Desenhar a escola... reencontrar a escola... redesenhar a escola...	Emanuel Rodrigues Kapczynski (Estagiário); Sthefânia Porto Bitencourt (Estagiária); Thomaz Brasil (Estagiário); Lisete Regina Bampi (Orientadora); Curso: Licenciatura em Matemática;
T11	Experiências do Estágio de Docência em Ciências da Natureza.	Elizabeth Muriel Alfonso (Estagiária); Aline Reis Calvo Hernandez (Orientadora); Curso: Licenciatura em Ciências da Natureza.
T12	Resumo.	Gabriela Duarte de Assis (Estagiária); Karine dos Santos (Orientadora); Maurício Perondi (Orientador); Curso: Licenciatura em Pedagogia;
T13	Produção de Atividades de Matemática para alunos autistas.	Douglas Machado dos Santos (Estagiário); Andréia Dalcin (Orientadora); Curso: Licenciatura em Matemática;
T14	Experiências de Estágio em Educação Matemática II.	André Briance Mota (Estagiário); Andréia Dalcin (Orientadora); Curso: Licenciatura em Matemática;
T15	Olhares remotos: experiência de estágio na disciplina de percepção musical do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre.	Alana Haase (Estagiária); Jusamara Souza (Orientadora); Curso: Licenciatura em Música.

T16	O Ensino de Geografia com jovens e adultos: relatos de estágio na Escola Porto Alegre.	Elizandra Maria Dullius (Estagiária); Mariana Nicolini Acosta (Estagiária); Denise Wildner Theves(Orientadora); Élide Pasini Tonetto (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia
T17	Estágio Docente: experiências pedagógicas na Educação Especial em contexto de excepcionalidade sanitária.	Kim Pessim (Estagiária); Graciele Marjana Kraemer (Orientadora); Liliane Ferrari Giordani (Orientadora); Curso: Licenciatura em Pedagogia;
T18	Casas que conversam, um ambiente não formal.	Emiliano Zuchetti Teixeira (Estagiário); Mateus Salvador da Rosa (Estagiário); Denise Wildner Theves (Orientadora); Élide Pasini Tonetto (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia;
T19	O Ensino de Geografia a partir da contação de histórias: prática de Estágio na Escola Municipal Porto Alegre.	Dafne Cavalheiro dos Santos (Estagiária); Manuela Dimer Duarte (Estagiária); Denise Wildner Theves (Orientadora); Élide Pasini Tonetto (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia;
T20	Relato de estágio docente em química: interações remotas com estudantes de um instituto federal.	Fernanda Bianca Hesse (Estagiária); Carlos Ventura Fonseca (Orientador); Curso: Licenciatura em Química.
T21	Experiências da formação docente na Pandemia: entre o retorno das aulas presenciais na Educação Básica e o Estágio Supervisionado em Geografia no Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Pedro Henrique Razzia Lira (Estagiário); Emiliano Zuchetti Teixeira (estagiário); Mariana Barth Presser (Estagiária); Élide Passini Tonetto (Orientadora); Denise Wildner Theves (Orientadora); Curso: Licenciatura em Geografia
T22	Jogo de bingo para abordagem dos conceitos de geometria molecular e polaridade: uma estratégia para promover o engajamento no ensino remoto.	Rafael C. Brito (Estagiário); Andrey L. Czolpinski (Estagiário); Daniele T. Raupp (Orientadora); Nathália M. Simon (Orientadora); Lívia Streit (Orientadora); Curso: Licenciatura em Química;
T23	Prática de Estágio Docente: entre atividades síncronas e presenciais no retorno gradual da presencialidade da escola.	Roberta Leistner Segal (Estagiária); Graciele Marjana Kraemer (Orientadora); Liliane Ferrari Giordani (Orientadora); Curso: Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

No dia 30 de março de 2023, em um contexto de atividades presenciais e pós-pandemia de Covid-19, foi realizada a oitava edição do seminário dos estágios. No texto de apresentação do Caderno de Resumos do evento, relatei um pouco da satisfação da comunidade de estudantes e docentes em voltarmos aos encontros, nos espaços da universidade:

A edição de 2023 do seminário referido ocorreu diante, ainda, das consequências da pandemia de Covid-19 e da decorrente reorganização dos semestres letivos de nossa Universidade, que fez com que o final do semestre letivo 2022/2 ocorresse, apenas, no mês de abril do ano de 2023. Desse modo, o evento buscou contemplar as vivências de estagiárias/os de licenciatura dos semestres letivos 2022/1 e 2022/2. Comento, em relação a isso, o sentimento de felicidade que surge, pelo fato de podermos voltar (nós, organizadores do evento, juntamente com outras/os docentes que orientam estágios e estudantes das licenciaturas da UFRGS, bem como docentes supervisoras/es da Educação Básica, que recebem nossas/os estudantes, em suas salas de aula) a realizar esse seminário no formato presencial, considerando que a sexta e a sétima edições (ocorridas nos anos de 2020 e de 2021, respectivamente) foram realizadas no formato remoto. Nesse sentido, foi um evento acadêmico de afetos, encontros e reencontros humanos e relatos humanizados. (FONSECA, 2023b, p. 4).

Participaram dessa edição do seminário estudantes e docentes representantes de 12 cursos de graduação da UFRGS (Licenciaturas em: Educação Física, Geografia, Letras/ Espanhol e Português, Matemática, Artes Visuais, História, Pedagogia/FACED, Pedagogia/EAD, Química, Ciências Biológicas e Física), havendo maior quantidade de relatos provenientes das licenciaturas das áreas de Matemática e Geografia, com 5 e 4 trabalhos, respectivamente. O teor do que foi apresentado pode ser resumido no trecho abaixo, também retirado do texto de apresentação do Caderno de Resumos do evento:

Aspectos teóricos e práticos das experiências, nas escolas de Educação Básica (e em diferentes campos de estágio) e no ambiente de nossa Universidade, foram tema principal das discussões estabelecidas nas rodas de conversa, incluindo: sentimentos, expectativas, alegrias, frustrações, referenciais teóricos, estratégias de ensino, recepção no ambiente escolar, relacionamento com futuras/os colegas de profissão e com estudantes, percepções sobre as condições de trabalho, especificidades sobre as áreas do conhecimento, organização dos tempos e espaços escolares, os currículos etc. (FONSECA, 2023b, p. 5).

Houve 45 estagiários participantes, no evento mencionado (23 mulheres e 22 homens), além de 19 docentes/ orientadores da UFRGS (16 mulheres e 3 homens), conforme os dados disponíveis no Quadro 8. A maior quantidade de relatos foi proveniente das licenciaturas das áreas de Geografia e Pedagogia, com 8 e 5 trabalhos, respectivamente.

Quadro 8 – Trabalhos inscritos no VIII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS.

Código	Título do Trabalho	Autores e Curso
T01	As aprendizagens e os desafios da Educação Física na educação básica.	Erick Freitas dos Santos - Estagiário do Curso de Licenciatura em Educação Física; Lisandra Oliveira e Silva – Orientadora;
T02	Somos todos migrantes: aprendendo com narrativas de deslocamento na educação de jovens e adultos – EJA.	Nicole Magalhães Poltozi; Pedro Henrique Razzia Lira - Estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia; Roselane Zordan Costella – Orientadora;
T03	“Practicando la gramática”: uma experiência docente.	Luísa Vidal Galetto - Estagiária do Curso de Licenciatura em Letras; Monica Mariño Rodriguez – Orientadora;
T04	Atualização de professores de língua portuguesa e literatura: uma ponte entre a universidade e a escola pública.	Luísa Vidal Galetto; Rafaela Monticelli Schumacher - Estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras; Jane da Costa Naujorks – Orientadora;
T05	O estágio de docência no ensino médio: tensionamentos e resistências diante da implementação do NEM.	Ana Paula Dalkhe, Carlos Rangel, Daniel Correia, Erick de Freitas, Gustavo Tanger Jardim, Marcelus Marsilli dos Santos Silva, Priscila Pereira, Viviane Bernardino do Amaral, Uaiquimy Lara Goncalves, Fernanda Martins, Nathalia Pires de Souza (Estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física); Elisângela Venâncio Ananias – Orientadora;
T06	Representações dos números racionais e estatística: práticas no ensino fundamental.	Luan Lourenci Vargas - Estagiário do Curso de Licenciatura em Matemática; Andréia Dalcin – Orientadora;

T07	Para seguir o mapa: experiência docente em Artes Visuais.	Talia Prates da Luz - Estagiária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais; Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora;
T08	Ensino de Matemática a partir de memes.	Anderson Freitas de Moura - Estagiário do Curso de Licenciatura em Matemática; Andréia Dalcin – Orientadora;
T09	VIII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura/ UFRGS - relato de estagiário do curso de Licenciatura em História.	Felipe Neitzke Nunes - Estagiário do Curso de Licenciatura em História; Carla Beatriz Meinerz – Orientadora;
T10	Estágio de docência: ensino fundamental.	Franciele Bernardo dos Santos – Estagiária do Curso de Licenciatura em Pedagogia/ EAD - Campus Litoral Norte; Elisete Enir Bernardi Garcia - Orientadora
T11	Vivências e experiência do estágio em Pedagogia: anos iniciais do ensino fundamental.	Tanara Jurema de Oliveira Toledo - Estagiária do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Silvana Corbellini – Orientadora;
T12	Presença da ausência proposta artístico-pedagógicas para conversar sobre preconceito, discriminação e racismo.	Ário Gonçalves - Estagiário do Curso de Licenciatura em Artes Visuais; Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora;
T13	Desafios do estágio de docência no novo ensino médio da rede estadual.	Andrey de Souza Severo; Cindy Bergmann Siqueira; Arthur Umpierre Frizzo; Joao Vitor Menezes de Severo; Catharina Werner – Estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática; Carlos Ventura Fonseca – Orientador;
T14	Hortas urbanas na construção de processos educacionais para o ensino de Geografia: reflexões sobre o estágio curricular em uma escola pública de Porto Alegre/RS.	Hélen Fagundes da Silva; Vitória Angela Paim - Estagiárias do Curso de Licenciatura em Geografia; Élide Pasini Tonetto; Denise Wildner Theves – Orientadoras;
T15	Minha língua, nossas línguas: reflexões de um estágio em Língua Portuguesa.	Débora Cristina Marini; Melissa Giovana Lazzari - Estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras; Lia Schulz – Orientadora;
T16	Tecendo possibilidades: relato de estágio do curso de Pedagogia na rede estadual de ensino.	Aline Milena Castro Matos - Estagiária do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Renata Sperrhake – Orientadora;

T17	O ensino de tabela periódica no nível médio: um relato sobre a aplicação de um jogo didático.	Matheus Teotônio Kucharski de Sousa - Estagiário do Curso de Licenciatura em Química; Maurícus Selvero Pazinato – Orientador;
T18	O jogo da memória como potencialidade opositiva a memorização do saber no ensino de Geografia.	Évini Gabrielli Vicari; Arthur Aires Rodrigues - Estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia; Denise W. Theves e Élide P. Tonetto – Orientadoras;
T19	A docência compartilhada e sua importância na trajetória de uma docente iniciante.	Dhietelly Morghana Almeida Santos - Estagiária do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Renata Sperrhake – Orientadora;
T20	Relato de estagiário do curso de Licenciatura em Letras.	Nathan Santos Barcellos; Pedro Eugênio Gaggiola - Estagiários do Curso de Licenciatura em Letras; Lia Schulz – Orientadora;
T21	Copa das unidades de medidas e produções de filmes: diferentes experiências com 9º anos.	Bryan Carvalho - Estagiário do Curso de Licenciatura em Matemática; Andréia Dalcin - Orientadora
T22	Trabalhando com projetos: a educação geográfica mediada pelo diálogo da música e as interações da sociedade e natureza.	Luciano Marques Ferreira - Estagiário do Curso de Licenciatura em Geografia; Aline de Lima Rodrigues – Orientadora;
T23	Acabou a escola, e agora? Relato da experiência em sala de aula.	Monique de Camargo; Tobias Weber Martins - Estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Russel Teresinha Dutra da Rosa – Orientadora;
T24	Um relato sobre uma sequência didática que discute as leis de Newton com tópicos de feminismo.	Igor Dalbosco Lovison - Estagiário do Curso de Licenciatura em Física; Dioni Paulo Pastorio – Orientador;
T25	Uso de jogos para o ensino de Matemática na educação básica.	Júlia Bürgel Borsato - Estagiária Curso de Licenciatura em Matemática; Andréia Dalcin – Orientadora;

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Tudo o que fiz ou fizemos na coordenação dos estágios da FACED e no PIED, na série histórica que vai do ano de 2017 até o ano de 2023, pode ser descrito como um trabalho coletivo, feito por muitas mãos e mentes, e por isso a importância de trazer os nomes daqueles que construíram essa pequena parte da história da formação docente na UFRGS (nos parágrafos e quadros anteriores, que descreveram os participantes dos seminários, bem como do GT Estágios e Práticas da CoorLicen). Tenho a convicção de que esta narrativa pessoal/ profissional e os dados institucionais que apresentei, neste capítulo, foram constituídos por meio de ações que podem ser expressas por verbos conjugados na primeira pessoa do plural, mais do que na primeira pessoa do singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho o sentimento de que fizemos contribuições relevantes, bem como a certeza de que ainda há muito a ser feito em relação aos estágios e à formação de professores, em nossa universidade e em benefício de nossa sociedade. Passamos por anos muito difíceis, com a incidência de certos fatores sociais, políticos e econômicos pouco favoráveis ao progresso do país, da manutenção ou da conquista diária da dignidade de cada cidadão. Muitos desafios permanecem, havendo margem para que continuemos realizando nosso trabalho, em diferentes instâncias da UFRGS, bem como abrindo possibilidades para que novas reflexões autobiográficas sejam desenvolvidas e venham a compor o registro do que construímos de forma coletiva, tal como o que busquei apresentar, neste capítulo.

REFERÊNCIAS

FONSECA, C. V. Apresentação. *In*: FONSECA, C. V.; GROHS, G. H. M.; SCHOLL, C. J.; BEZ, D. de P. **Caderno de resumos do VII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001154800&loc=2022&l=3ae2cfc6c945b6be> Acesso em: 11 ago. 2023.

FONSECA, C. V. **Relatório Ação de Extensão/ VIII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura / UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2023a.

FONSECA, C. V. Apresentação. *In*: SCHOLL, C. J.; FONSECA, C. V.; GROHS, G. H. M.; CARVALHO, J. P. C. de. **Caderno de resumos do VIII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2023b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001171171&loc=2023&l=c75bc2e8c313c863> Acesso em: 11 ago. 2023.

SCHOLL, C. J.; FONSECA, C. V.; GROHS, G. H. M.; CARVALHO, J. P. C. de. **Caderno de resumos do VIII Seminário do Programa de Estágios de Licenciatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001171170&loc=2023&l=ee7cab50a7ee2cc2> Acesso em: 11 ago. 2023.

UFRGS. Coordenadoria das Licenciaturas. **Relatório GT Estágios e Práticas**, 2020.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE SOCIOLOGIA: PARA A FORMAÇÃO DO NOVO, É FUNDAMENTAL NARRAR A SI

Rosimeri Aquino da Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-1

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Na contemporaneidade, transitamos por tempos pandêmicos² onde diferentes formas de sobrevivência, não só da espécie humana, são colocadas em discussão e também tempos de novo capitalismo. A pandemia de COVID-19, além das mais de 700 mil vidas ceifadas, impactou de sobremaneira diversas dimensões da vida social brasileira, entre elas, a educacional: aulas presenciais foram canceladas, calendários suspensos, sistemas de ensino à distância foram adotados, medidas essas que acabaram contribuindo para a evidência da desigualdade educacional vigente em todo o país. Em termos usuais, nos estudos das ciências humanas contemporâneas, vivemos tempos de neoliberalismo, onde ocorre não só uma reestruturação dos domínios econômicos, “mas uma reelabo-

1 FACED/DEC. Atua no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

E-mail da autora: rosimeriaquinodasilva@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0563956607645141>

2 Ver: Cientistas Sociais e o Coronavírus. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217998>. Acesso em: 21 ago. 2023. Ver sobre a Pandemia de COVID-19 no Brasil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19_no_Brasil. Acesso em 21 ago.2023

ração e redefinição das próprias formas de representação e significação social.” (SILVA, 1996, p.102). Assiste-se a emergência de novas conflitualidades sociais, de pluralidades de problemas, e sobre eles pesam definições de um novo normal. Questiona-se sobre essa nova normalidade, sobre quais seriam, de fato, seus ineditismos. E, nesse trajeto, *o pensamento crítico pode ser um bom acompanhante*³, como afirmou uma professora de sociologia de uma escola onde um estudante de Licenciatura em Ciências Sociais realizou seu estágio de docência. Pois, nessa acepção, é fundamental permanecermos atentos à imediatez de compreensões sobre a cotidianidade, que naturalizam relações sociais onde, por exemplo, crueldades são justificadas, seja em nome da segurança de todos aqueles que dela seriam seus reais mercedores, seja em nome da boa saúde da economia e do mercado.

O estudo das diferentes formas de conflitualidade social, assim como a busca da compreensão de suas dinâmicas e possibilidades de mutações ou permanências, são tarefas do conhecimento sociológico. Nas cadeiras do Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II⁴, são realizados encontros de orientação e discussão sobre aspectos pertinentes para a realização das aulas, entre eles: metodologias, didáticas e conteúdos abordados. No presente ensaio, procura-se pensar sobre o conhecimento sociológico vigente na educação básica, a partir de narrativas de professores de sociologia do Ensino Médio⁵, elaboradas na interlocução com os estagiários, e sobre suas possíveis contribuições para a formação de novos professores de sociologia.

3 As falas dos informantes estão grafadas em itálico.

4 Disciplinas de Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II (FACED/DEC/UFRGS).

5 O presente texto deriva do projeto de pesquisa FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E ENSINO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA. A pesquisa busca dados qualitativos que ilustram a importância da questão da formação e atuação dos professores de Sociologia no ensino médio, considerando a realidade do ensino da Sociologia no país e no RS.

TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

Com vistas à realização do objetivo acima referido, são analisadas duas cadeiras de Estágio de Docência do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II, voltadas à formação de futuros professores que irão atuar com a disciplina de sociologia, no Ensino Médio. Faz-se uso de relatos da experiência docente de professores que atuam em escolas do ensino básico como supervisores dos alunos estagiários, de relatórios produzidos pelos estagiários, no período de 2017 até 2022 e da leitura de materiais didáticos utilizados na referida cadeira: vídeos e textos estudados. Utiliza-se para análise desses materiais estudos do campo de ensino das Ciências Sociais, argumentos de Brown (2018; 2019) e Silva (1996) sobre o contexto neoliberal e a sociologia de Pierre Bourdieu, na referência, especialmente, a reflexividade das Ciências Sociais. Cabe ressaltar que a dinâmica de ingresso nas escolas para a realização do estágio de docência envolve a observação, o diagnóstico do ambiente escolar, e relações dialógicas entre os professores das escolas e os estagiários, nos quais são elaboradas estratégias, cronogramas planejamentos, entre outras ações, com vistas à prática do ensino propriamente dito. Os alunos estagiários elaboram relatórios, eles são apresentados nos encontros teóricos da turma de estágio e são feitas discussões em torno das situações narradas. Desses documentos foram extraídos fragmentos ilustrativos das assertivas trabalhadas no presente texto, eles compõem os dados primários desse trabalho.

A partir dessa investigação, são elencados três pontos, organizados como assertivas, na medida em que elas se deram de forma recorrente nas narrativas dos professores supervisores, no que tange às suas experiências docentes: 1) nada é estático no percurso da sociologia no Ensino Médio; 2) não são raras as resistências a um conhecimento que pode nos convidar a radicalidade; 3) é de fundamental interesse para os docentes a busca do fortalecimento profissional, pois as práticas que unem novos e antigos educadores da escola básica brasileira são mais importantes do que àquelas que os separam.

NADA É ESTÁTICO NO PERCURSO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Os alunos estagiários concordam que a interlocução com os professores experientes que atuam nas escolas de Ensino Médio, é fundamental nessa etapa de suas formações e muitos consideram que esse contato deveria ter se dado durante toda a Licenciatura e não só no final do Curso. A vivência prática desses professores coloca os estagiários em uma nova condição de suas formações, muito embora possam ocorrer discordâncias sobre uma variedade de situações vivenciadas na prática: abordagens de conteúdos, relações com os alunos, organização das instituições escolares, entre outras. Um estagiário pontuou: *-Ao fim tive que concordar com a professora regente das turmas acerca do aspecto da produção em sala de aula. Pedir que se entregue algo ao fim de um período de 36 minutos foi útil para evitar dispersões de toda ordem que, no limite, estão presentes em quase todos os momentos.* Os estagiários consideram que os professores que estão há mais tempo com os alunos, conhecem “os macetes” da profissão, formas de agir diante de situações inusitadas, como trabalhar determinados conteúdos, assim como envolver a turma nas atividades previstas. Embora nem sempre as aulas tenham ocorrido como tinham sido planejadas, um estagiário considera que finalmente conseguiu perder o medo que sentia das salas de aula, ele avalia que as orientações recebidas do professor da escola foram importantes para que isso tivesse acontecido.

Sobre a primeira visita que fez a uma escola, outra estagiária relatou: *O professor de sociologia me encontrou na sala dos professores e me entregou os diários de classe das turmas 101 e 105. Explicou que eu precisaria ter duas notas que totalizariam 50 pontos para o trimestre. Os outros professores ouvindo que eu ficaria com essas turmas comentaram coisas como “entra de sola”, “não mostra os dentes”. Quando o sinal bateu, fui para a turma 101, mas o professor não estava. Entrou em seguida o professor de história de óculos fundo de garrafa. Ele me chamou para eu me apresentar para a turma. Fez “shh” para pedir si-*

lêncio e eu me apresentei rapidamente, perguntando, no final, se tinham alguma pergunta (não tinham, pareciam desinteressados em mim, mas alguém comentou que “ainda bem que não seria aquele velho”). O professor perguntou para a turma se haviam feito seminários, e eles responderam que não. Então ele começou a explicar, meio para mim, meio para a turma, que eles fariam três seminários: de música, fotografia e cinema. Outras avaliações desse semestre seriam trabalho, teste, prova e participação em aula.

Por vezes, os professores supervisores dos estagiários nas escolas narram sobre suas experiências na docência, são feitos questionamentos sobre o porquê das escolhas pelo ofício de professor (direcionados especialmente aos jovens estagiários), e são expressadas diversas queixas sobre os dilemas da educação básica, assim como forma de superá-los. Os estagiários afirmam que isso não é uma atitude comum de todos os professores, muitos se mantêm distantes, atendendo burocraticamente às exigências do estágio. Entretanto, quando há maior proximidade, suas narrativas são de grande valia para os futuros professores.

Um professor disse: *Por que escolhi essa profissão? Não sei se escolhi de maneira muito consciente, pois não pensava em ser professor, a desvalorização do Magistério já era conhecida por todos, mas as coisas foram acontecendo, a Licenciatura, os concursos, quando me dei conta estava em uma sala de aula e não consegui mais sair.* O professor pontua a importância de se buscar qualificação, mestrado, doutorado, abrir os horizontes profissionais, entretanto, deixa claro que o espaço onde ele *mais se realiza*, é o espaço da sala de aula. Nas suas palavras: é obvio que existem muitos problemas, isso é próprio do convívio entre as pessoas em todas as instituições, também as condições materiais podem ser bem complicadas, não sabia que queria ser professor, entretanto, na prática, com os estudantes, fiz essa descoberta, e isso foi muito bom! Outra professora afirma: *a sociologia é fundamental para os estudantes entenderem as dinâmicas sociais de forma crítica, questionando os fatos, entre outros objetivos, eu não daria aula se não acreditasse nisso.*

Nos termos de Bondiá, é possível situarmos as falas desses professores como saberes da experiência, eles dizem respeito ao modo como as pessoas vão

respondendo ao que vai lhes acontecendo ao longo da vida e no modo como dão sentido aos acontecimentos. Ele afirma ainda que “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (BONDIA, 2022, p.27). Silva e Oliveira (2020, p. 9) compreendem que nas narrativas de professores de sociologia, sobre suas experiências docentes:

Observar, pensar, refletir, relacionar, questionar, interpretar são verbos presentes, de diferentes formas, nessas narrativas, eles compõem suas histórias de vida. Eles também conjugam ações nas quais os professores de sociologia se veem implicados como sujeitos educacionais, mas também políticos. Coincidem, nas suas experiências pessoais, a delimitação de espaços de atuação profissional, em contextos sociais, cujas características são continuamente referidas: desvalorização profissional, desprestígio da educação básica, época de privatizações, busca de novas oportunidades, mudanças comportamentais, emergência de novos sujeitos de direitos”. Os professores informantes apontam, a partir de diferentes argumentos, para a indissociabilidade entre suas histórias pessoais, na qual pesam suas escolhas e trajetórias profissionais, e o contexto social mais amplo.

Para Brown (2019, p.28 e 29) o neoliberalismo alterou a história mundial recente através de suas ideias, instituições, racionalidade política, políticas e financeirização. Habitualmente ele é associado à privatização das propriedades e serviços públicos, redução do Estado Social, desregulação e mordida das relações de trabalho. Silva já observava, num estudo de mais de duas décadas, o papel estratégico da educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, ocorre uma intervenção na Educação, objetivando servir aos propósitos empresariais e industriais. Assim, educação institucionalizada é atrelada a preparação para o trabalho, ela deve preparar alunos para a competitividade e proclamar “as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (1996, p.100)

Uma professora, que também supervisionou estagiários da referida disciplina, numa determinada ocasião questionou: *-Sou uma professora ou sou uma colaboradora?* A professora relatou que seu primeiro contato com a discursividade neoliberal se deu em uma faculdade privada, onde ela trabalhou durante os anos de expansão do ensino superior, nas primeiras décadas dos anos 2000.

Esse contato incidiu diretamente na sua “identidade profissional”. Algo a incomodava nas reuniões com direções para além das recomendações usuais sobre produtividade: a forma como novos gestores dirigiam-se ao corpo docente, os professores passaram a ser chamados de colaboradores. O mesmo se dava com outros trabalhadores daquela instituição, outrora denominados como secretários, supervisores, chefes de segurança, faxineiros, vigias, psicólogos, diretor, vice-diretor entre outros. Quase que “*num passe de mágica*”, relata a professora, todos se tornaram colaboradores. Quanto às novas configurações do mundo do trabalho e seus efeitos na educação, Bondiá é claro: “E não deixa de ser interessante também que velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda revestidas agora de um *look* liberal democrático”. (BONDIA, 2002, p.22).

Nesse contexto, a instabilidade profissional (assim como em diversas profissões da configuração sócio-histórica da atualidade) marca a história dos professores que atuam com a disciplina de sociologia no Ensino Médio. Um professor, cujo ofício nessa modalidade de ensino data mais de quinze anos, afirmou para um aluno que o procurou para realizar o estágio de docência, no ano de 2021, sob sua supervisão: *-Eu ainda não sei como vão organizar o currículo, não sei o que sobrou para nós, mas isso não é de hoje, sempre estivemos numa corda bamba.* Essa afirmação elucida o argumento de que a sociologia é uma forma de conhecimento disciplinar que apesar de seu caráter científico, respaldado sobretudo em procedimentos metodológicos, em teorizações consolidadas e, também, em novas perspectivas de análise em curso, vêm sendo recorrentemente castigada na forma da imposição incipiente de sua presença, especialmente nos projetos curriculares voltados para a educação básica.

Trata-se de uma condição que não se restringe às recentes reformas da Base Nacional Curricular⁶ ou a atual época de pandemia. As idas e vindas da sociologia no currículo do Ensino Médio, a completa ausência, e a sempre possível diminui-

⁶ Ver Marco Legal, disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal>. Acesso em 24/03/2022

ção de sua carga horária é uma realidade por demais conhecida pelos profissionais que nela atuam há mais tempo. A luta pelo reconhecimento da importância da sociologia para a formação das novas gerações é histórica! São elucidativos e expressivos os estudos voltados para a compreensão dessa problemática (entre outras publicações, destacam-se: Oliveira, 2014; Oliveira, 2015; Bodart, 2020; Bodart, 2021; Silva, 2014). Esses estudos fortalecem a compreensão do que foi declarado pelo professor acima referido. O estar sempre em uma “corda bamba” parece não fazer referência a uma história de vida individual, a um aspecto autobiográfico singular, mas sim a uma condição coletiva do ofício de professor de sociologia. A intermitência da disciplina na educação básica, nos termos de Oliveira (2016, p.57), tornou-se “sua marca mais substantiva”, uma condição nem um pouco tranquilizadora para os educadores que nela atuam ou que pretendem atuar.

Sentir na própria pele os efeitos da precarização de uma profissão foi outra frase proferida por uma professora supervisora. Ela parece indicar uma condição coletiva, embora a professora faça referência a sua própria experiência: *-Saía de uma turma, entrava em outra, tudo muito rápido, os períodos passavam voando, trabalhava em duas escolas, ônibus lotado, as vezes eu almoçava nesse percurso, outras vezes, não sobrava tempo.*

Somado à narrativa acima, é destacável a afirmativa de um professor informante, na medida em que ela agrega uma compreensão comum, dita de diferentes maneiras pelos demais profissionais: *-É necessário lidar com os múltiplos desafios do ensino de Ciências Sociais, entre eles, o encontro com a vontade de não pensar.* Qual o significado dessa frase? Diz respeito a uma incapacidade pessoal? Diz respeito a um tipo de pensamento? Quem não quer pensar?

Algumas respostas talvez sejam encontradas no reconhecimento de que imperam na nossa sociedade, nas nossas instituições, e na forma de nos organizarmos, relações sociais hegemonicamente pautadas no racismo, nos efeitos do colonialismo e no capitalismo. Esse são exemplos de algumas das pautas do conhecimento sociológico que exigem a radicalidade de um esforço de pensa-

mento. Trata-se de uma tarefa difícil, na medida em que, por exemplo, o elogio a forma capitalista de organização do mundo é naturalizado. Na sua versão neoliberal, a noção de autonomia assume centralidade e é entendida como espaço de liberdade, de oportunidade. Não é incomum uma responsabilização pessoal dos indivíduos frente a ocorrência de eventuais fracassos, sejam eles profissionais, familiares ou educacionais.

Conhecer aspectos reais, determinações sociais que pesam sobre as condições de vida das pessoas, através de conteúdos sociológicos, é uma tarefa difícil e, por vezes, penosa para os educadores, talvez daí decorra a compreensão de que existem grandes dificuldades para o pensamento. Um estagiário relatou que os alunos associam movimentos sociais a alguma coisa negativa, ele expôs a noção de disputa política que envolve essa imputação. Discorreu sobre o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, movimentos feministas, movimentos negros, e acredita que os alunos entenderam a noção de trama política e disputas em torno das definições desses movimentos. Ele avalia que deveria ter usado mais recursos didáticos, vídeos, tirinhas, visto que a turma não é muito afeita à participação. Nas suas palavras: *De toda forma, me utilizei de artifícios históricos para posicionar os movimentos sociais como atores políticos capazes de alterar a realidade. Num segundo momento, resgatando o movimento negro como um desses atores, notei certa confusão com a determinação sobre racismo. Nesse sentido, expus rapidamente as diferenças entre racismo, discriminação e preconceito. Falei da ideia de racismo estrutural. A partir desse segundo ato, creio que pude remediar um pouco da monotonia e desinteresse da cena inicial.*

Na cadeira de estágio de docência em estudo, foi apresentado a gravação de um vídeo⁷, onde dois professores, um professor de filosofia e uma professora de sociologia, argumentam sobre o retorno de suas disciplinas, de forma obrigatória, para o Ensino Médio. É um vídeo, por assim dizer, datado. Ele foi veiculado em 29 de abril de 2015, num contexto (o contexto daquele momento) de expansão e

7 Disponível no canal Cidadania | TVE - Ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas - 29/04/15 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=3iovEKEovrI&list=PLEVHKqwu2VEhiCEa6UEp-QLnL-440Ne9bv&index=4> (Acesso em 03/05/2021).

de reconhecimento da importância desses conhecimentos. Os professores entrevistados saúdam os sete anos do retorno de suas disciplinas para a referida modalidade de ensino, visto a obrigatoriedade de suas presenças, a partir de 2008, nos currículos brasileiros, após décadas de ausência⁸. É afirmado que o retorno das disciplinas representa um ganho para a democracia e para a cidadania. Os professores são questionados sobre os avanços e desafios das disciplinas nesse retorno. Eles ressaltam a importância do aprimoramento das dimensões pedagógicas de suas disciplinas, assim como a necessidade de produção de materiais didáticos. Eles consideram que o espaço e o tempo ocupados pelos jovens, durante o Ensino Médio, têm de ser bem aproveitados, e as disciplinas de sociologia e filosofia podem contribuir para isso. Alguns conteúdos sociológicos são referidos, desigualdade social, cidadania, exclusão, e os professores pareciam demonstrar otimismo sobre essa conquista.

Na sequência, ilustrando a descontinuidade da disciplina, os alunos estagiários assistem a uma conferência proferida em março de 2021, pela professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, intitulada: “A Sociologia nos currículos após a Reforma no Ensino Médio e a implantação da BNCC”⁹.

A professora fala de um luto decorrente das mortes causadas pela pandemia, mas, também, de um luto pela disciplina de sociologia no Ensino Médio, na medida em que, com a nova reforma, ocorreu uma dissolução de seus conteúdos na genérica área de ciências humanas e sociais. Nessa reforma, surgem disciplinas como projetos de vida e protagonismo juvenil. Na avaliação da professora, vive-se a dissolução de um projeto de educação que vinha sendo construído agora substituído por esse outro. Não se encontra mais o nome da disciplina no sumário das disciplinas nos livros didáticos, é a carga horária perdida, é a reforma do Ensino Médio! Um projeto de 30 anos que envolveu as artes, a filosofia e a sociologia, na avaliação da professora, foi golpeado a partir de 2016.

8 LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRI-rlxkGKA&t=3573s>; Acesso em 24/03/2022.

Os estagiários, a partir da apresentação desses vídeos, argumentam que o ensino de Ciências Sociais, seus conteúdos, metodologias e profissionais que neles atuam não podem ser pensados “fora do contexto social, político e econômico em que ocorre e sem a consideração das políticas educacionais que são formuladas” (SILVA, 2021, p.3). Concluem que *nada é estático* no percurso da disciplina no Ensino Médio, assim como não é o seu objeto de conhecimento, a sociedade e os conflitos que a constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as histórias de vida dos professores, durante a prática de Estágio, podem ser narradas na medida em que são estabelecidas relações dialógicas entre esses professores e os estagiários. É notável o enfoque dado à profissão docente nessas narrativas. A partir dos relatos dos professores, é possível situarmos suas experiências pessoais, no que tange aos seus ofícios na docência, nas derivas próprias à disciplina de sociologia, derivas acirradas no contexto neoliberal. Nessa assertiva, destaca-se a fragilidade da presença da disciplina nas grades curriculares do Ensino Médio.

O ensino de sociologia ocorre, portanto, num espaço social de lutas, o espaço do campo educacional. Nele se antagonizam forças transformadoras e conservadoras. Muito embora se produzam diversos conteúdos, a partir de diferentes perspectivas, essa é uma realidade observada. Caberia à sociologia assumir a responsabilidade da transgressão, da rebeldia frente à passiva aceitação das relações sociais sem reflexão e sem criticidade. Na avaliação de um estagiário, por exemplo: escutar discursos racistas, misóginos, violentos, hierárquicos, fascistas e não se posicionar é da ordem do impensável, a coragem no enfrentamento desses “temas radicais” é fundamental para o ofício de professor de sociologia. Essa avaliação aproxima-se do argumento de Silva (2021, p.20) de que as mudanças

ocorridas no cenário político brasileiro, a partir de 2016, impactaram o ensino de sociologia no Ensino Médio: “O ensino de sociologia amplia-se para além do debate curricular e científico e politiza-se”. Entretanto, é necessário manter-se atento ao destaque de Bourdieu (DA SILVA, 2008) de que, apoiados em um capital de reconhecimento e de competências podemos intervir no campo político sem nos tornarmos políticos, daí decorre a necessidade de nos valermos (ao trabalharmos com os conteúdos sociológicos) do caráter científico das Ciências Sociais, especialmente da sociologia, uma disciplina cumulativa que, assim como outras disciplinas utiliza métodos, estatística, coleta de dados etc.

Na sociologia reflexiva de Bourdieu (2010), há o reconhecimento de que o conhecimento sociológico deve resultar de pesquisa, de uma atividade racional. A pesquisa sociológica é um trabalho científico, ela visa contribuir para o encontro de repostas às demandas do presente. Parte das dificuldades enfrentadas no seu ofício, um fato amplamente relatado por professores atuantes nas escolas, advém da interpretação comum de que os temas sobre os quais ela se debruça, como os referidos anteriormente, são avaliados segundo opiniões pessoais, ela não decorreria de supostas verdades científicas presentes em outros conhecimentos. Essa dificuldade pode advir, em parte, da impermanência, da fragilidade da disciplina, nessa fase da formação, no contraponto com outras disciplinas tidas como fundamentais e que, talvez, jamais tenham corrido riscos de extinção do solo educacional.

De diversas maneiras, os estagiários relatam seus encontros com questionamentos e afirmativas, feitas pelos antigos professores, que podem ser resumidas assim: *Por que você quer ser professor? Você sabe que em algum momento terá que fazer greve, visto a precariedade histórica das condições de trabalho? Há uma “certa onda” de desrespeito e de violência direcionada aos professores. O trabalho docente vive uma perda contínua de legitimidade, o conhecimento, a*

importância, a utilidade dos professores estão sob questionamentos.

Apesar dessas adversidades, os estagiários relatam, a partir de diversos argumentos, que é fundamental fortalecer a disciplina de sociologia no currículo do Ensino Médio, o estudo das relações sociais, seu objeto fundamental, não pode ser compreendido como algo descartável e sem utilidade na formação de novas gerações. Por outro lado, alguns professores supervisores e estagiários parecem concordar com a assertiva de que as práticas que unem educadores da escola básica brasileira (incluindo os estagiários) são mais importantes do que àquelas que os separam. Aqui, ressalta-se a importância da busca de alianças, um tipo de ação que pode parecer estranho frente a imposição hegemônica de uma forma de pensamento que privilegia a habilidade individual, a capacidade pessoal de enfrentar e superar problemas e atingir o sucesso. Como podemos convergir entre tantas diferenças? Quais são as formas de solidariedade que vão sobreviver numa normalidade de mercado, existe espaço para elas? Elaborar narrativas sobre o ofício exercido, no qual se destacam esses pontos, embora advindas de histórias individuais, revela um enarrar-se coletivo, são histórias, por vezes, similares quando envolvem sentidos concernentes ao universo educacional: indignação, resistência, emancipação e coragem.

Um estagiário relata que se despediu da escola e dos alunos com uma sensação de ter feito algo legal e positivo. Ele embarcou no ônibus com a professora que o supervisionou na escola, a professora Bernadete, e eles tiveram a oportunidade de conversar pela última vez durante o caminho. A professora falou coisas positivas sobre a forma como ele conduziu seu estágio, ao mesmo tempo que o aconselhava a buscar outra profissão. Ela falou dos últimos 40 anos da educação básica, das suas reformas e mudanças e o aconselhava a mudar. Passados os estranhamentos e críticas iniciais, ele afirma que hoje tem uma visão diferente da professora Bernadete e considera que teve muita sorte de a conhecer e aprender com sua história.

REFERÊNCIAS

BODART, C. das N.; AZEVEDO, G. C. de; TAVARES, C. dos S. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 214–235, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BODART, C.; MARCHIORI, C. DA C. R. Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e181, 22 jun. 2021. Disponível em <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54770>>. Acesso em: 22 ago.2023.

BONDIÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, pp.20-28, 2002. Disponível em: <Notas sobre a experiência e o saber de experiência (fcc.org.br)>. Acesso em: 18 ago.2023.

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial. Neoliberalismo, capital humano, e políticas de austeridade**. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie, 2018. Disponível em: <Pequena_Biblioteca_de_Ensaio_Wendy_Brown_Zazie2018.pdf>. Acesso em: 10 ago.2023.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

DASILVA, J. M. Pierre Bourdieu: os mandamentos do intelectual. **Revista FAMECOS**, n. 6(10), p. 07–16, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1980-3729.1999.10.3023>>. Acesso em 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. O Ensino de Sociologia em Debate: entrevista com Amaury Cesar Moraes. **Saberes em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 239-252, 2014.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

OLIVEIRA, A. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do gt ensino de sociologia na sbs. **Teoria Social e Educação**, v.11, n.1, p.55-70, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12253>>. Acesso em 21 ago. 2023.

SILVA, I. L. F. ; GONCALVES, D. N. . A sociologia de volta à escola: um balanço provisório. **Revista de Ciências Sociais** (UFC), v. 45, p. 277-284, 2014.

SILVA, R. N. da. **O ensino de sociologia em tempos de reformas neoliberais: o caso do paraná**. Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educa o Básica. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75688>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, R. A. da.; OLIVEIRA, A. A experiência da docência em Sociologia: notas de um tempo fugaz. **Revista Tempos E Espaços Em Educa o**, v.13, n.32, p. 1–18, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12623>> . Acesso em 15 ago. 2023.

SILVA, T. T. da. **Identidades Terminais: as transforma es na política da pedagogia e pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAPÍTULO 3

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA ESEFID: O ESTADO DA ARTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Luisa Madruga de Rodrigues¹

Elisangela Venancio Ananias²

Fabiano Bossle³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-X

INTRODUÇÃO

Desde a Lei de Diretrizes e Bases no. 9394/96, a formação de professores vem passando por transformações. A prática pedagógica é um dos elementos dos currículos cujo estatuto foi redimensionado e, com isso, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS)⁴ ganhou relevo, com a ampliação da carga horária e distribuição desta ao longo do curso. Tal regulamentação impõe à formação inicial de professores, a reorganização dos cursos a fim de adequarem-se às novas diretrizes curriculares.

1 ESEFID – Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: luisa.rodriques@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9322744841193850>

2 ESEFID – Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: elisangela.ananias@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3396784399756773>

3 ESEFID – Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: fabiano.bossle@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5973186167388983>

4 O Estágio Curricular Supervisionado - ECS, neste capítulo, será denominado Estágio de Docência – ED, quando relacionado ao curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID-UFRGS, conforme utilizado no PPC de 2021.

Neste contexto, o curso de Educação Física, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), passou por diferentes desenhos curriculares, materializados nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), com o objetivo de atender as demandas da contemporaneidade. No bojo destas mudanças curriculares, o Estágio de Docência (ED), especificamente do curso de Licenciatura, teve suas horas de prática pedagógica reorganizadas.

Com essa breve introdução, nos ocuparemos neste capítulo da análise do PPC da Educação Física, da escola supracitada, com foco nos ED. Parte-se, da singularidade dos PPCs das Instituições de Ensino Superior (IES), e das propostas de ECS, considerando a margem de autonomia resguardada a estas, na elaboração dos percursos formativos de futuros professores.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, este estudo descritivo exploratório tem como materialidade, as fontes documentais legais que regulamentam a Educação no Brasil, os documentos curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID-UFRGS e uma revisão bibliográfica das pesquisas no campo educacional que atribuem à prática pedagógica importância, centralidade e estatuto fundamental no interior dos cursos que formam professores para atuarem na Educação Básica.

A perspectiva metodológica constitui-se como um estudo de revisão, pois contempla a proposição aqui apresentada, já que alude a análise de um percurso curricular representativo no campo educacional, que estruturou o Projeto Pedagógico do Curso às Diretrizes Curriculares, com aporte na literatura da área e aprovação de instâncias superiores da Universidade, que tem como função analisar e aprovar os currículos dos cursos das IES, neste caso, a nível federal.

Segundo Gil (2008, p.51-52), tanto a pesquisa documental como a bibliográfica se assemelham, pois convergem no tratamento dado às fontes escritas.

“A única diferença entre ambas está na natureza das fontes”, uma fundamenta-se nas contribuições dos diversos autores sobre a temática, e a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O ECS, na formação de professores, tem passado por diversas transformações. Especificamente a formação de professores de Educação Física, desde 1987, com a Resolução CFE no. 03 que possibilitou as duas habilitações - Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. A partir da Lei de Diretrizes e Bases no. 9394/96, eleva-se o estatuto da Educação Física, que passa a componente curricular obrigatório da Educação Básica, que deve estar integrado ao Projeto Político e Pedagógico da escola.

A Resolução CNE/CES no. 0138/2002 define que:

O Curso de Graduação em Educação Física deverá ter um Projeto Pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2002, p. 8).

Os ECS, deverão estar garantidos como parte da formação e realizado sob supervisão docente. As práticas pedagógicas compreendem uma práxis que tem como objetivo a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do aluno, e devem estar inseridas nos conteúdos curriculares, desenvolvidas ao longo do curso e com carga horária fixada por parecer ou resolução específicos, estabelecidos para Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, p. 7). A Resolução no. 2/2015, dispõe em seu capítulo 5, parágrafo 1o:

[...]os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, em nível de licenciatura, organizadas em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar [...] terão no

mínimo 3200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de , no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 anos, compreendendo: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...]; III- Pelo 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas definidas por núcleos⁵[..]; IV- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes[...] iniciação científica, iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11-12).

Define ainda, que “o ECS é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Apresentadas estas normativas legais sobre a carga horária dos cursos, que inclui as horas de prática pedagógica, faz-se importante ressaltar que, os currículos devem garantir conteúdos específicos das respectivas áreas de conhecimento. Os fundamentos e metodologias, garantidos os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e didáticas específicas às áreas de conhecimento e núcleos de aprofundamento. Compõe estes percursos, a formação na área de políticas e gestão da educação, direitos humanos, diversidade racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.13).

Assim, na prática pedagógica, nos cursos de licenciatura, além da ampliação da carga horária, não houve diminuição da carga horária teórico-metodológica. Na mesma perspectiva, compreende-se a necessidade de articulação destas duas dimensões da estrutura formativa dos futuros docentes. Mantidas, como a normativa precedente, a distribuição ao longo do curso que fortaleceu e valorizou a ação dos professores que estão em atuação nas escolas.

⁵ Resolução no. 2/2015, Capítulo IV, artigo 12 - Define os núcleos de conhecimento e estudos: <https://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>

Conforme enfatizam Benites et al (2020), embora os indicativos legais direcionam-se para certa organização e compreensão dos ECS, cada IES tem autonomia para definir e desenvolver sua proposta. A lei 11.788/2008 regulamenta e normatiza os ECS em diversas áreas de conhecimento e, reconhecendo direitos e deveres sobre a necessidade dos ECS ocorrerem em ambiente de trabalho, sob supervisão qualificada e com vistas a preparar para o futuro campo de trabalho, mas que devem estar previsto no PPC das IES (BRASIL, 2008).

Em fins do século XX houve algumas mudanças em âmbito nacional, nos currículos de formação de professores, que foram influenciadas pela intensificação de reformas nos diversos sistemas de ensino em âmbito mundial. O Movimento para a Profissionalização do Ensino (MPE)⁶, ocorrido em solo estadunidense, nos anos 1980, foi o deflagrador deste processo de reformas. O MPE diagnosticou, dentre outros elementos, um quadro de crise nas profissões universitárias.

Neste cenário de crise nas instituições formadoras, a docência passou a ser o centro das atenções, bem como os professores que atuavam nas grandes universidades americanas. Com isso, na busca de equiparar-se com outras profissões consolidadas e legitimadas socialmente como a medicina, engenharia e o direito, os cursos de formação de professores passam a ser questionados quanto ao seu retorno para a sociedade mais ampla. Segundo Gatti (2014, p. 35), “a formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais”, o cuidado e atenção em alguns contextos internacionais têm se voltado para os professores formadores, que tem como responsabilidade disseminar o conhecimento das diversas áreas, bem como de elementos substanciais da cultura, considerando perspectivas de uma cultura profissional.

No Brasil, as mudanças ocorridas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), intensificou as demandas para a organização dos currículos de formação de professores. As transformações são nos aspectos teórico metodológicos, nas políticas curriculares, na atribuição de graus, na carga horária, dentre outros elementos, com impacto significativo na

⁶ MURRAY, F. B. Goals for the reform of teacher education: An executive summary of the Holmes Group report. *The Phi Delta Kappan*, v. 68, n. 1, p. 28-32, 1986.

prática pedagógica dos professores que atuam no contexto das escolas de Educação Básica.

O quadro de crise tem suscitado debates quanto à legitimação dos saberes necessários para ensinar, tanto no que concerne a origem destes saberes, da produção dos mesmos e de como os futuros professores adquirem esses saberes. Alguns estudos recentes (Tardif, 2013, 2008; Nóvoa, 2021; 1999), apontam que a profissionalização do ensino reforça a necessidade de formar um professor que investigue a sua prática, da necessidade de um *practicum* reflexivo, da proposta de uma epistemologia da prática profissional e de colocar a prática como *locus* central da formação de professores.

Segundo Lelis (2008, p. 59), a agenda de tarefas dos professores está cada vez mais intensa e complexa, isso se deve, em parte, à chegada de um público cada vez mais diverso e heterogêneo às escolas. A esta agenda, inclui-se pensar a formação de professores considerando “condições sociais e organizacionais em que se exerce a ação pedagógica, a imprevisibilidade do mundo do trabalho” e, portanto, se deparam com a impossibilidade de transmitir automaticamente, conhecimentos adquiridos para os postos de trabalho numa perspectiva aplicacionista.

Nesta direção, as iniciativas de reconhecimento e valorização da profissão de professor, não podem se restringir a ações localizadas e individuais. Segundo estudiosos do campo educacional, o panorama da formação de professores, não se mostra muito animador e acumula impasses e problemas históricos, com os quais ainda convivemos cotidianamente nas universidades e nas escolas de educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011; LIBÂNEO, 2010; GATTI, 2014).

Neste processo, com a centralidade da prática nos cursos de formação de professores, ampliam-se as lentes para os ECS, e há indicativos legais que elevaram o estatuto dos envolvidos nos ECS, primeiramente com a Lei 11.788/2008, que regulamenta sobre as estruturas, sujeitos e instituições, além das premissas que visam valorizar o trabalho dos professores nas escolas, os professores universitários que orientam e também os estagiários - futuros professores.

Importante frisar que, o cenário de reformas e de mudanças no campo político influenciam, de forma contundente, algumas iniciativas mais progressistas no contexto brasileiro, especificamente na formação de professores. O documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2018) e a Base Curricular Nacional para a formação de professores (BRASIL, 2019), representam um retrocesso em conquistas anteriores, no campo das políticas curriculares, isto devido a forma antidemocrática através da qual estes documentos foram aprovados.

Isto posto, neste capítulo, tecido a várias mãos, intencionamos apresentar a proposta de percurso formativo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, com destaque à proposta dos ED, que mesmo como iniciativa local e pontual, representa um trabalho coletivo de fazer diferente, com compromisso e responsabilidade, embora não isentos de desafios.

O PPC DA ESEFID UFRGS: O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Elegeu-se como ponto de partida o PPC, em sua recente versão, aprovado em 2021, a partir das orientações da Resolução nº 06/2018 do Conselho Nacional de Educação⁷. Destaca-se que a elaboração, organização e principais aspectos estruturantes do PPC, contextualizam o percurso formativo dos estudantes - futuros licenciados, incluindo os ED. Importante frisar que, trata-se aqui, especificamente, do currículo de Licenciatura em Educação Física, que tem uma etapa comum com o Bacharelado, portanto até a metade do curso, os ingressantes percorrem juntos o currículo, e a partir do quinto semestre são direcionados às habilitações específicas, é nesta parte do currículo que tem início os ED.

⁷ Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 que institui DCN's dos Cursos de Graduação em Educação Física que determina que a formação do graduado terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura.

O documento atual, é fruto de um esforço coletivo⁸ que envolveu professores, técnicos e alunos.

A elaboração de um PPC para um curso de graduação de uma unidade universitária pressupõe esforço coletivo que envolve não somente a utilização das especializações individuais dos envolvidos nesta construção, mas, principalmente, a disponibilidade da conversação entre esses saberes, ou seja, a construção de uma articulação entre diversos olhares, tendo como perspectiva o almejado perfil do egresso do curso. (UFRGS/ESEFID, 2021, p.07)

Desde a criação da ESEF - Escola Superior de Educação Física, em 1940, até os dias de hoje como ESEFID com a incorporação dos cursos de Fisioterapia e Dança, houve várias mudanças curriculares, atendendo às demandas legais, formativas e sociais. No PPC estão destacadas quatro grandes mudanças, são elas: nos anos de 2003 e 2004, com a criação do Bacharelado em Educação Física, as primeiras turmas, tanto de Licenciatura, quanto de Bacharelado, ingressaram em 2005 e este currículo se manteve em vigor até 2011. Entre 2010 e 2011, o ingresso via vestibular era apenas para Licenciatura em Educação Física, e havia a possibilidade de permanência para cursar o Bacharelado. Estas mudanças foram implantadas em 2012 e seus decorrentes currículos mantidos até 2018 (UFRGS/ESEFID, 2021, p. 08).

Em 2018, o ingresso retorna às duas modalidades - Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, permanecendo até 2021, quando o novo PPC foi implementado. No formato atual, o ingresso se dá por entrada única na Graduação em Educação Física, a formação passa por uma Etapa de Formação Comum (EFC) e, após quatro semestres, o estudante passa a cursar a Licenciatura (LEF) ou o Bacharelado (BEF), segundo sua escolha, que deve acontecer entre a 4^a e a 5^a etapa.

⁸ Portaria 14/2019 da ESEFID, que designou os professores Flávio Antônio de Souza Castro, Lisiane Torres e Cardoso, Elisandro Schultz Wittizorecki, Rogério da Cunha Voser e Eduardo Lusa Cadore, os técnico-administrativos Eduardo Pinto Machado e Cíntia Bueno Marques, e representação discente, para comporem a Comissão de Reestruturação Curricular (CRC) dos Cursos de Graduação em Educação Física, a partir daquela data, até dia 20 de dezembro de 2019, prorrogada até o fim dos trabalhos, devido à situação de Emergência Médica, em relação à pandemia mundial por coronavírus.

A EFC está concentrada nas 4 primeiras etapas do curso, com 1605 horas de carga horária, a LEF possui 1600 horas de carga horária distribuída nas 4 últimas etapas, e da mesma forma o BEF, totalizando em 3205 horas. A organização das disciplinas foi planejada conforme as diretrizes da Resolução nº 06/2018 que estabelece 04 grandes grupos de conhecimento para a etapa comum, são eles:

- I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano [...]
- II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física [...]
- III - Conhecimento instrumental e tecnológico [...]
- IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, [...] (BRASIL, 2018, p.02)

Para compor o mapa curricular que foi desenhado pela Comissão, foram consideradas as disciplinas e atividades que, até então, compuseram o curso de Educação Física, em consonância com sua estrutura física e seu corpo docente atual, e, ainda, sua larga tradição em pesquisa e extensão, reconhecida interna e externamente, para a reelaboração das súmulas das disciplinas desenvolvidas pelo curso e por outros departamentos. O quadro 1 apresenta a organização da EFC, considerando o número de disciplinas e a carga horária.

Quadro 1 – Organização Curricular da Etapa de Formação Comum

Componente curricular	Número de disciplinas	Carga horária
Disciplinas Obrigatórias	29	1425 horas
Disciplinas Obrigatórias - Eletivas	03	180 horas
Prática Pedagógica como componente curricular (PPCC)		169,5 horas
Unidades Curriculares de Extensão		50 horas

Fonte: Dados do PPC (UFRGS/ESEFID, 2021).

A EFC possui ao todo 1605 horas entre disciplinas obrigatórias e eletivas – obrigatórias, e o tempo previsto para cumprir a EFC é de dois anos. No bojo da carga horária da EFC temos as horas de práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC) que são obtidas em diferentes disciplinas que oferecem situações “em que o estudante assume posição de efetivamente participar do ensino, da orientação a alunos e ou colegas de modo ativo” (UFRGS/ESEFID, 2021, p.28).

As Unidades Curriculares de Extensão são realizadas junto às atividades de extensão e/ou as disciplinas que promovam atividades que estejam descritas em seus planos de ensino, e que sejam reconhecidas como atividades de extensão. No caso específico da ESEFID foi incorporado ao novo currículo o conteúdo de Educação Física e Esportes no grupo de disciplinas obrigatórias-eletivas, são oferecidas 10 (dez) disciplinas de modalidades esportivas diversas com 60 (sessenta) horas, das quais o aluno deverá cursar, com aprovação, 03 (três).

O PPC da ESEFID define como objetivo do curso de LEF:

[...] formar professoras e professores de Educação Física com sólida fundamentação científica, consciência ética e compromisso político, capazes de acompanhar as mudanças sociais e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática, e competentes para a promoção da aprendizagem das práticas corporais sistematizadas nas diferentes formas e modalidades dos jogos e brincadeiras, dos esportes, dos exercícios físicos, das ginásticas, das lutas e das danças, no âmbito da Educação, em seus diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais (UFRGS/ESEFID, 2021, p.33)

O licenciado em Educação Física pode atuar no âmbito da Educação, nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. O curso, a partir da sua organização, espera que o estudante desenvolva as seguintes competências:

- 1) Planejar, mediar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem considerando as capacidades e os limites do aluno, os marcos conjunturais da educação física nos níveis internacional, nacional, regional e local (global e local), e os elementos sócio-históricos da educação física no contexto de escolarização da Educação Básica;
- 2) Promover ações de inclusão adequadas à diversidade dos alunos no âmbito da educação física, compreendendo o processo de inclusão na educação escolar;

- 3) Participar de equipes multidisciplinares, contribuindo para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola e dos processos de gestão escolar;
- 4) Produzir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação no cotidiano escolar (UFRGS/ESEFID, 2021, p.34)

A etapa de formação da LEF é composta por 1.600 horas entre disciplinas obrigatórias e eletivas – obrigatórias, totalizando o curso em 3250 horas. As disciplinas obrigatórias-eletivas são divididas em formação pedagógica em esportes e formação pedagógica geral, são horas que compõem a carga horária destinada ao ED. Ainda sobre as horas de práticas pedagógicas, as atividades complementares têm como objetivo expandir a formação acadêmico do estudante para além das práticas pedagógicas ofertadas pelas disciplinas, são atividades a serem realizadas na extensão e em outras ações propostas pelos estudantes, a serem devidamente documentadas e comprovadas conforme a resolução 24/2006 do CEPE/UFRGS e resolução específica da COMGRAD/EFI.

O Trabalho de Conclusão de Curso na LEF deve refletir as experiências adquiridas ao longo das práticas pedagógicas e dos ED, e ainda:

[...] a relação pedagógica que se instaura entre os diferentes sujeitos e elementos presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física em diferentes espaços não apenas da escola, tendo em vista que as relações de ensino e aprendizagem também se configuram em diferentes contextos, guardando especificidade aos ambientes onde se realizam (UFRGS/ESEFID, 2021, p.302).

De maneira pontual, as experiências compartilhadas pelos estudantes nos três estágios ofertados no Curso (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio), podem ser utilizadas como empiria para a produção do TCC. Obviamente, não somente as experiências dos estágios, mas o percurso pelos diferentes saberes e conhecimentos que constituem a formação inicial. As orientações são para que os diferentes registros e anotações possam ser organizadas a partir de um relato de experiências (GAYA; GAYA, 2018), de modo que a descrição e a reflexão sobre a prática educativa fortaleçam uma formação crítica, mas, também, é possível que a eleição de um tema emergente e que privilegie as relações

particulares da Educação Física na Escola, seja o foco do estudo. Organizado em duas etapas, sendo uma, para a realização do projeto de pesquisa e, outra, para a construção efetiva de um processo de investigação e análise das informações ou dados obtidos. É muito importante que o TCC da LEF reflita as aprendizagens e o processo de formação crítica sobre a docência da Educação Física da escola.

Podemos ver no quadro abaixo os componentes curriculares previstos para a LEF, o número de disciplinas e a carga horária.

Quadro 2 – Componentes curriculares previstos para a LEF

Componente curricular	Número de disciplinas	Carga horária
Disciplinas Obrigatórias	10	510 horas
Disciplinas Obrigatórias – Eletivas	3	359 horas
Estágios Docentes	4	450 horas
Estágios Docentes em Extensão		191 horas
TCC		
Atividades Complementares		90 horas

Fonte: Dados do PPC (UFRGS/ESEFID, 2021).

Dentre as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo da LEF as chamadas Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (I e II), no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos são consideradas pré-requisitos para os estágios. São disciplinas que propõe no seu escopo tratar conteúdos voltados a Educação Física no âmbito da escola em diferentes dimensões, destacamos aqui: diretrizes legais que a orientam, aspectos curriculares, didáticos e metodológicos adequados às singularidades da população atendida, entre outros conhecimentos que serão fundamentais, posteriormente, no ED, conforme o nível de ensino ao qual se destine.

Quadro 3 – Síntese das disciplinas de Fundamentos

Disciplina	Fundamentos da Educação Infantil
Etapa	5
CH	60 (32h teórica; 08 h prática; 20 h PPCC)
Objetivo geral	A disciplina tem por objetivo geral construir conhecimento sobre os aspectos teórico-metodológicos do processo ensino aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil, através do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação de propostas de práticas pedagógicas para trabalhar a cultura corporal de movimento neste nível de ensino
Disciplina	Fundamentos do Ensino Fundamental
Etapa	6
CH	60 (44 h teórica; 16 h PPCC); (até 12 h EAD) – 4h UCE
Objetivo geral	Compreender os cenários da escola e do currículo na constituição da Educação Física no Ensino Fundamental, identificando as singularidades dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física nesse nível, a partir das reflexões sobre as questões legislativas e pedagógicas que constituem a Educação Física no Ensino Fundamental, bem como sobre as práticas corporais
Disciplina	Fundamentos do Ensino Médio
Etapa	7
CH	60
Objetivo geral	Refletir sobre referenciais teóricos e legislativos acerca do Ensino Médio, estabelecendo relações com situações da prática educativa da Educação Física nesse nível de escolaridade.
Disciplina	Fundamentos da EJA
Etapa	6
CH	30 (26 h teórica; 04 horas prática)
Objetivo geral	Analisar e compreender a EFI da Educação de Jovens e Adultos e sua mediação no processo de ensino e aprendizagem próprio deste nível de ensino

Fonte: Dados do PPC (UFRGS/ESEFID, 2021).

Como podemos observar no quadro 3, as disciplinas de fundamentos têm como característica dar o suporte teórico metodológico para a atuação dos futuros professores no contexto dos estágios. Conforme previsto pela última normativa legal que trata da qualidade do ensino, que tem como meta elevar a taxa de proficiência e a aprovação nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, os currículos que formam professores têm papel fundamental para o cumprimento desta meta. Assim, identifica-se a necessidade desta articulação teoria e prática estar suportada e descrita nos projetos de curso, visando com isso à formação docente que atenda as demandas da prática pedagógica que será exigida dos futuros professores.

A este respeito, o artigo 13 da LDB, apresenta dois aspectos na regulação da formação e do exercício profissional para o magistério de que os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. [...]
- V. [...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2019, p. 7).

Percebe-se que a principal atenção vai na direção da aprendizagem dos alunos, mas para tal, reitera-se que durante o processo de formação inicial, os futuros docentes precisam se deparar com situações com demandas semelhantes à complexidade das tomadas de decisão do campo profissional. Nesta direção, estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que examinou o sistema educacional de 17 países, confirmou, dentre outros elementos, que a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores, pois representa a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais (OCDE, 2018).

A organização curricular dos cursos que formam professores, precisa considerar que, para além das cargas horárias, a referência precisa ser o PPC do curso, que tem em suas 3.200 horas (três mil e duzentas), a constante articulação entre conhecimento, prática e engajamento. Assim, as horas encontram-se divididas da seguinte forma:

- 800 horas (oitocentas) de base comum de aprendizagem dos **conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais** - Grupo I;
- 1600 horas (mil e seiscentas) dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e do **domínio pedagógico desses conteúdos** - Grupo II;
- 800 horas (oitocentas) de **prática pedagógica sendo 400h em situação real de trabalho em ambiente de aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio residência pedagógica/prática clínica**, em projeto definido pela IES e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e 400 horas distribuídas ao longo do curso entre os conteúdos dos itens anteriores - Grupo III (BRASIL, 2019, p. 28, grifo nosso).

A articulação dessas dimensões da formação com o contexto as instituições de educação básica que estruturam, organizam e orientam a prática pedagógica de futuros docentes. Com isso, o currículo materializado no conteúdo teórico-metodológico disponibilizado nas disciplinas que fundamentam os cursos, podem proporcionar experiências de docência que ampliam e aprofundam as competências e habilidades dos futuros docentes ainda durante a formação.

No entanto, Piconez (2013) ao refletir sobre a relação prática-teoria-prática na formação de professores constata que “as disciplinas que fundamentam a formação do professor pouca contribuição tem fornecido, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola” (p.21). Nesta direção, as disciplinas de fundamentos, podem ser espaços para a superação desse quadro, na tensão entre elas e as disciplinas de estágios docentes ao tratar da realidade concreta que se impõe nas atividades de observação e regência, e na reflexão permanente das práticas pedagógicas vivenciadas.

Boulos (2013), em estudo sobre a didática geral e específica, relata a importância do movimento dialético entre teoria e prática, resguardando o espaço entre o processo de criação e aquisição de conhecimento. Relação esta que ocorre pela interação entre os sujeitos, os conteúdos de ensino e o papel da didática a partir das especificidades de cada área do conhecimento. Contudo, os documentos legais atuais apontam, ainda de forma tímida, nesta direção e permanecem mais vinculados às questões de horas de práticas oportunizadas nos percursos curriculares, tal fato indica para fissuras na articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem para a docência. Conforme aponta Kulscar (2013), a formação de professores precisa dinamizar a aquisição de saberes, para atender uma escola atual que mudou, porque seus sujeitos mudaram.

Os elementos do Grupo III, citados anteriormente, tem um currículo focado na prática, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesta perspectiva, os ED ganham relevo, pois trata-se dos momentos de prática nos quais a escola ou ambiente de aprendizagem não escolar, decorrem das experiências nos estágios, nos programas de indução ou mesmo na prática clínica, que devem estar em articulação com os estudos e a prática desde o início do curso (BRASIL, 2019).

Na LEF a carga horária de docência está definida pela Resolução nº 06/2018 do CNE, sendo 20% de toda a carga horária do curso, assim na ESEFID temos 641 horas para os estágios. São 450 horas de ED realizadas em escolas da rede pública municipal e estadual na cidade de Porto Alegre, sob a orientação de um docente do curso e supervisão de um professor da escola; constam também 191 horas de prática docente em atividades de extensão. E, ainda, é facultado ao estudante realizar o estágio curricular não obrigatório, de acordo com a lei 11.788/2008 e acompanhado pela COMGRAD/EFI com resolução própria.

O quadro abaixo apresenta as disciplinas de ED, relacionadas à etapa em cada nível de ensino, carga horária, objetivo geral e os conteúdos programáticos, de acordo com os planos de ensino que compõem o PPC.

Quadro 4 – Síntese das disciplinas de Estágios Docentes

Disciplina	Estágio de docência em Educação Física na Educação Infantil
Etapa	6
CH	150
Objetivo Geral	Oportunizar aos(as) licenciandos(as) a efetiva experiência da docência da Educação Física em turmas de Educação Infantil, promovendo a reflexão permanente acerca da ação docente desenvolvida na escola, buscando a realização de uma prática problematizada pelas questões do cotidiano e mediada pelos referenciais teóricos que dinamizaram tal processo.
Disciplina	Estágio de docência em Educação Física no Ensino Fundamental
Etapa	7
CH	150
Objetivo Geral	Compreender o processo de ensino da Educação Física escolar, sabendo relacioná-lo à proposta pedagógica da escola, aos demais saberes curriculares e ao contexto sociocultural no qual a escola está inserida; Planejar e realizar o ensino da Educação Física para alunos de diferentes faixas etárias do Ensino Fundamental, estabelecendo objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino e avaliação compatíveis com as necessidades dos mesmos; Identificar, refletir e solucionar problemas e dificuldades que emergem do ensino da Educação Física no contexto escolar, criando alternativas e soluções a partir dos conhecimentos e das experiências adquiridas ao longo do curso de licenciatura; Exercitar a postura investigativa, através do processo de ação-reflexão-ação durante a prática pedagógica; Ser capaz de realizar observações sistemáticas das aulas de Educação Física; elaborar relatos escritos a partir das atividades de ensino; comunicar ideias de maneira escrita e oral de forma clara e fundamentada

Disciplina	Estágio de docência em Educação Física no Ensino Médio
Etapa	8
CH	150
Objetivo Geral	Compreender o processo de ensino da educação física escolar, sabendo relacioná-lo às demais disciplinas escolares, à proposta pedagógica da escola e ao contexto sociocultural no qual a escola está inserida; Desenvolver a capacidade de lidar com os problemas e dificuldades que emergem do ensino da educação física no contexto escolar, criando alternativas e soluções a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de licenciatura; Desenvolver a capacidade de planejar o ensino da educação física para alunos do ensino médio e EJA, estabelecendo objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e avaliação compatíveis com as necessidades dos mesmos; Desenvolver a capacidade de realizar observações sistemáticas das aulas de educação física, elaborar relatórios escritos das atividades de ensino, apresentar ideias de maneira escrita e oral de forma clara e fundamentada
Disciplina	Estágio de docência em Atividades de Extensão
Etapa	8
CH	191
Objetivo Geral	Realizar o exercício da docência da Educação Física nas diferentes atividades de extensão desenvolvidas na ESEFID/UFRGS.

Fonte: Dados do PPC (UFRGS/ESEFID, 2021)

Como podemos observar no quadro 4 os EDs estão distribuídos em 03 níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - cada um com 150 horas, sendo que a maior parte da carga horária deve ser realizada no ambiente escolar e, até 40%, são atribuídas à orientação e avaliação da disciplina. A orientação é conduzida pelo docente responsável pela disciplina, sendo realizada

tanto no ambiente da escola como da universidade. As atividades realizadas pelos estagiários na escola são de observação tanto das aulas dos professores regentes das turmas, que serão posteriormente disponibilizadas aos estagiários, como dos colegas nos seus momentos de regência, a regência propriamente dita junto às turmas de Educação Física, e a produção de planejamentos e relatórios, articulados com os PPPs das escolas e, quando disponibilizados, com o planejamento das professoras supervisoras.

No ED da ESEFID, há parcerias consolidadas, como são os que ocorrem na Creche do Hospital de Clínicas de Porto Alegre e do Colégio de Aplicação da UFRGS. Importante ressaltar que, uma das singularidades do ED é a permanente presença do orientador no campo de estágio no que diz respeito aos momentos de observação e intervenção, isto associado com a tarefa de supervisão em parceria com o professor da escola, normalmente aquele que recebe os estagiários em suas turmas.

Mediante a análise feita ao PPC, identifica-se que a concepção e proposta de ED não estão presentes. Contudo, na descrição das súmulas das disciplinas de ED, estão previstas horas de orientação e planejamento, efetiva experiência docente na educação básica, regência de classe, planejamento de ensino e reflexão sobre a atuação docente, configurando-se assim uma proposta de imersão na cultura escolar. Nesta perspectiva, a descrição presente nas súmulas, dão indicativos na direção da aquisição das competências necessárias à formação do licenciado, que são a base orientadora da experiência dos estagiários assim como da sua produção reflexiva presente nos relatórios. Para Piconez o ECS é,

(...)um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira (2013, p.25).

Para consolidar esta relação universidade-escola, no ano de 2023, ao final do semestre 2022/2, foi realizado o primeiro “Seminário do Curso de Licenciatura em Educação Física – Compartilhando Experiências”, cujo objetivo geral

foi promover trocas de experiências entre os alunos do curso de LEF, estagiários, professores das disciplinas de ED, professores coordenadores do Programa Residência Pedagógica e do PIBID, e os professores das escolas parceiras. Dentre os objetivos específicos propostos destacamos a busca pela promoção do debate coletivo sobre a atuação docente do professor de educação física nos diferentes níveis da educação básica que são abarcadas nas disciplinas ofertadas pelo curso; reflexão coletiva sobre as dificuldades encontradas na realização dos estágios docentes; integração entre alunos do curso da LEF, estagiários, professores da escola, professores orientadores de estágio e coordenadores do PRP e PIBID.

Esse evento deu espaço às falas dos diferentes agentes envolvidos nos ED, além do PRP e do PIBID, promovendo um espaço de reflexão e avaliação dessa parceria que acontece, elevando o estatuto das escolas a instituições formadoras. Esse encontro ajudou a dar visibilidade aos desafios enfrentados durante os ED, foi um momento de compartilhar tomadas de decisão e, ainda, representou o estreitamento dos laços e diminuição da distância na relação universidade-escola. Com isso, promoveu a importância da ação pedagógica ocorrer visando a superar os limites do currículo do curso de LEF, mediante a imersão numa cultura escolar própria.

Reitera-se que o ED representa o eixo integrador do currículo da LEF, e a primeira edição do seminário buscou envolver os alunos que estão cursando outras fases do curso. Com isso, houve a socialização das experiências do ED e de outros momentos de prática pedagógica, com o relato dos professores das escolas, visando caracterizar e problematizar a atuação docente do professor de educação física na escola assim como o papel social da disciplina no contexto educacional mais amplo, configurando-se como um exercício de provocação, mas também de proposição.

ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NA ESEFID

No início deste capítulo, pontuou-se a importância da prática pedagógica nos cursos de formação de professores, haja visto que, nos últimos anos, houve mudanças na legislação que regulamenta o sistema de ensino no Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior. Com isso, os cursos que formam professores, tiveram que redimensionar sua proposta curricular e, elementos como a carga horária de prática pedagógica, os ECS, Atividades Complementares e de Extensão, tiveram sua concepção e estrutura reestruturadas e reorganizadas para atender as demandas da contemporaneidade.

Assim, definimos como especificidade deste estudo, a apresentação e análise de como o curso de Educação Física da ESEFID-UFRGS, elaborou seu PPC, tendo por referência a Base Nacional Curricular para a formação inicial de professores (BRASIL, 2019) e a Resolução 06/2018. Ressaltou-se que, embora o curso de Educação Física proporcione as duas habilitações - Licenciatura e Bacharelado, esta análise refere-se ao curso de Licenciatura em Educação Física, que tem prevista uma etapa comum, na primeira metade do curso.

Pela análise descritiva do PPC, à luz dos documentos legais e dos estudos na área, foi possível detectar algumas fissuras e ausências no que se refere à especificidade de como as horas de práticas pedagógicas foram concebidas e apresentadas no PPC da ESEFID-UFRGS. Desta forma, fica evidente que, como um documento que regulamenta e orienta a ação dos sujeitos responsáveis por implementar tal proposta, tais ausências e fissuras comprometem como as práticas são conduzidas, orientadas, supervisionadas e avaliadas.

Sugerimos a inclusão de uma concepção e proposta orientadora para os ED no PPC, na qual incluía-se o perfil do professor orientador e as competências que se espera do professor supervisor da escola parceira, no sentido de fortalecer o estágio como eixo organizador e mobilizador dos saberes que compõe o percurso formativo do curso da LEF.

E ainda, as disciplinas de Fundamentos da Educação Física Escolar e dos Estágios de Docência, foram os principais pontos de análise, nas quais identificou-se que uma proposta mais articulada com as demandas das escolas não está explícita. Com isso, os Fundamentos da Educação Física Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e o TCC poderiam estar melhor redimensionados o que se tem como proposta de articulação e inserção com o campo da docência, mediante a visita, observação e intervenção orientada no contexto das escolas parceiras ou associadas, já que tais componentes curriculares são responsáveis por estabelecer um movimento dialético entre os conhecimentos.

Não obstante, ressalta-se a importância do diálogo coletivo a fim de promover a articulação entre a atuação pedagógica no curso LEF. No movimento propositivo esta análise considera as disciplinas de ED, os Fundamentos em Educação Física Escolar e os TCCs, como elementos constituintes e articuladores no interior do PPC para uma efetiva consolidação e fortalecimento dos saberes docentes para a formação inicial garantindo a qualidade do profissional sintonizado com as demandas da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

BENITES, L. et al. Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física na UDESC. In: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; FILHO, R. A. da C. (Org.) **O Estágio Curricular Supervisionado da Educação Física no Brasil: Formação, Influências, Inovação Pedagógica e Perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, Curitiba, 2020. p. 21-32.

BOULOS, Y. Didática Geral ou Especial? Uma contribuição ao debate. In: PICONEZ, S. C. B (Coord). FAZENDA, I. C.A.; RIBEIRO, M. L.; BIZZO, N. M. V.; PONTUSCHKA, N. N.; KULCSAR, R.; KENSKI, V. M.; BOULOS, Y. (Org) **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12ª edição. Campinas: SP: Papyrus, 2013. p.91-99.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Educação Física, assim denominado, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo as suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa. Diário Oficial da União nº 243, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p.48. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2664> Acesso em: 15/05/2023

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/05/2023

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019 Disponível em: https://normativas-conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 05/05/2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 05/05/2023

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015 a. Acesso em: 30.06.2023.

DINIZ – PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação**, v.36, n. 2, p. 203 – 218, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184> Acesso em: 16/05/2023

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2013 – 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 20/05/2023

GATTI, B.A.; BARRETO E. S. de S.; ANDRÉ, M. E.D. de A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> Acesso em: 20/05/2023

GAYA, A. C. A.; GAYA, A. R. **Relato de experiência: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura**. Curitiba: CRV, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KULCSAR, R. O estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONNEZ, S. C. B (Coord). FAZENDA, I. C.A.; RIBEIRO, M. L.; BIZZO, N. M. V.; PONTUSCHKA, N. N.; KULCSAR, R.; KENSKI, V. M.; BOULOS, Y. (Org.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LELIS, I. Trabalho, escola e formação de professores. **Revista Cocar**, v.2, n. 3, p. 59-65, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/120> Acesso em: 13/05/2023

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v.44, n.3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910> Acesso em: 10/05/2023

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870 - 1920 - 1970 – 2020, **Revista História da Educação**, v. 25, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616> Acesso em: 02/05/2023

PICONEZ, S. C.B. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão In: PICONNEZ, S. C. B (Coord). FAZENDA, I. C.A.; RIBEIRO, M. L.; BIZZO, N. M. V.; PONTUSCHKA, N. N.; KULCSAR, R.; KENSKI, V. M.; BOULOS, Y. (Org.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OCDE. Organization for Economic Co-operation and Development, and The World Bank. **Delivering quality health services: a global imperative for universal health coverage**, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) Acesso em: 10/05/2023

TARDIF M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf> Acesso em: 30/07/2023

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UFRGS/ESEFID. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?56125CC42199&115> Acesso em: 02/05/2023

CAPÍTULO 4

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: PROPOSIÇÕES ENVOLVENDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Carlos Ventura Fonseca¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-3

INTRODUÇÃO

Os estágios de docência se apresentam como objeto de pesquisa relevante, no cenário acadêmico da área de Educação em Ciências, nos últimos anos (ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018). Além disso, compreende-se que estes sejam oportunidade de aproximar os futuros docentes do campo de atuação profissional, o que pode ser desenvolvido mediante movimentos investigativos e reflexivos acerca das interações interpessoais que se constituem nos espaços educacionais, das formas e condições de realização do trabalho docente, dos saberes atrelados ao ofício, do desenvolvimento profissional no magistério, dos problemas de cunho social, cultural, político e econômico que circundam e compõem a realidade das escolas e demais espaços em que o ensino e a aprendizagem são realizados (PIMENTA; LIMA, 2006).

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura (PIED). Atua no curso de Licenciatura em Química. E-mail do autor: carlos.fonseca@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

Recentemente, com a adoção paulatina do modelo de Novo Ensino Médio por parte das redes de ensino e de seu ajustamento à Base Nacional Comum Curricular/ BNCC (BRASIL, 2018), as discussões sobre o tópico “currículo escolar” vêm ganhando notoriedade, em diferentes espaços da sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2017; CORRÊA; GARCIA, 2018; COSTA; SILVA, 2019; FONSECA, 2023). O assunto mencionado, como dimensão organizadora das escolas e do trabalho dos professores, transita entre diferentes camadas dos sistemas educacionais, sendo influenciado por múltiplos setores da sociedade e por seus respectivos interesses (SACRISTÁN, 1998a).

Neste capítulo, busca-se contribuir com o debate sobre o currículo, atrelando sua importância a movimentos específicos de formação docente em Química. Assim, será desenvolvida uma investigação qualitativa exploratória englobando documentos produzidos no âmbito da atividade denominada “Estágio de Docência em Ensino de Química I-D”, do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta foi ofertada pelo Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, durante o segundo semestre letivo do ano de 2020.

O estágio em tela, ocorrido no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo decorrente da pandemia de Covid-19, compreendeu o total de 120 horas semestrais, sendo subdivididas em: 45 horas de encontros entre os estagiários e o docente orientador da universidade, havendo atividades síncronas e assíncronas; 15 horas de regência remota de classe; 30 horas de observações remotas do campo de estágio; 15 horas de assessoramento individual remoto, com o docente orientador; 15 horas destinadas ao planejamento do trabalho a ser desenvolvido pelos estagiários, de forma autônoma. O referido estágio propiciou o estudo reflexivo de aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino de Química, realização de investigação sobre o trabalho docente e os espaços nos quais este se realiza, bem como elaboração, análise e aplicação de materiais didáticos e sequências de ensino (UFRGS, 2020). Os objetivos do estágio estão colocados abaixo:

Objetivo Geral

Proporcionar vivências da diversidade de situações pedagógicas escolares em geral, e no Ensino de Química em particular, realizando reflexões sistemáticas sobre a complexidade das práticas docentes. Desenvolver experiências de planejamento curricular em Química, e realizar atividades de docência.

Objetivos Específicos

- a) Buscar informações sobre a realidade onde o estágio será realizado e analisá-las criticamente frente às discussões atuais no campo da Educação;
- b) propor critérios e princípios para a seleção, fundamentação e estruturação – planejamento dos conhecimentos que serão objeto de estudo por parte dos/as alunos/as. Planejar a abordagem desses conhecimentos, selecionando estratégias e recursos didáticos consistentes;
- c) definir objetivos relacionados à sua atividade docente, tendo em vista interesses e necessidades manifestados por alunos e levando em conta os conhecimentos e a experiência trazida por eles;
- d) vivenciar situações de trabalho e discussões coletivas nos diversos espaços educativos envolvidos na disciplina;
- e) produzir investigações consistentes sobre as realidades vivenciadas sobre bases teóricas coerentes;
- f) analisar criticamente a sua experiência docente;
- g) aprofundar a discussão curricular de forma ampla e na especificidade do Ensino de Química. (UFRGS, 2020, p. 01).

Partindo dessas considerações iniciais, este texto enfocará os resultados obtidos em uma atividade desenvolvida no início do referido estágio, na qual os futuros professores foram provocados a fazer proposições de um programa curricular de Química para uma determinada etapa do Ensino Médio. Os seguintes problemas de pesquisa foram considerados: quais aspectos da organização curricular de Química foram discutidos, no âmbito do estágio que foi investigado? Que dificuldades e reflexões emergiram da atividade proposta aos estudantes de Licenciatura em Química? Como os resultados obtidos na presente investigação podem colaborar com o campo da formação docente em Química?

ALGUNS ELEMENTOS PARA PENSAR O CURRÍCULO E A DOCÊNCIA

Trazendo a perspectiva de Sacristán (1998a), é possível entender o currículo como um projeto que proporciona uma determinada visão da cultura de cada escola e da intervenção docente, significando um campo em que circulam concepções teóricas e práticas específicas, sendo condicionado por fatores históricos e diferentes forças que atravessam os sistemas educacionais. Com base no autor mencionado, infere-se que a conceituação do currículo tenha alcance elástico, podendo englobar respostas diferentes a certas interrogações, tais como: o que deve ser ensinado e aprendido, segundo dada prescrição advinda do sistema escolar? Essas prescrições podem ou devem ser transgredidas? Do que os alunos precisam para que construam aprendizagens que os conduzam a uma atuação social digna/ justa? O que realmente eles aprendem, dadas as condições estruturais das escolas e a situação socioeconômica de suas famílias e comunidades? O currículo deve incluir apenas conteúdos ou abranger estratégias de ensino? Pensa-se a realidade como um conjunto de elementos estagnados/ imutáveis ou em constante movimento e transformação?

O autor citado também pondera sobre a necessidade de que o currículo seja pensado como processo que apresenta diferentes dimensões interconectadas, quais sejam:

- i. currículo regulamentado e prescrito em documentos curriculares oficiais;
- ii. currículo planejado em guias e livros didáticos, sendo remetido a escolas e professores;
- iii. currículo interpretado pelos agentes das escolas, que produzem planos de ensino próprios e contextualizados;
- iv. currículo em ação, sendo expresso em determinadas tarefas elaboradas pelos professores e concretizando experiências reais de ensino;
- v. currículo efetivamente avaliado pelo docente, manifestado em atividades específicas que são consideradas mais importantes e significativas para a

determinação dos resultados das avaliações discentes.

Nessa vertente curricular processual, os diversos conteúdos – a serem ensinados e aprendidos – assumem centralidade na organização das ações de planejamento e funcionamento das escolas. Além disso, sublinha-se que, para além de sua vinculação acadêmica com o conhecimento originário das disciplinas tradicionais, estes também abrangem comportamentos, valores, atitudes, habilidades e experiências variadas, exigidas para dado grau de escolaridade (SACRISTÁN, 1998b).

METODOLOGIA

Desenvolveu-se um estudo qualitativo exploratório, com base em análise documental, considerando-se a riqueza e a estabilidade das fontes de dados consultadas (GUBA; LINCOLN, 1981; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Incluíram-se no corpus de análise: plano de ensino da atividade de estágio; diário de campo, planejamento e enunciados de atividades propostas pelo docente e orientador da universidade; respostas dos discentes às atividades mencionadas e outras produções decorrentes do estágio.

Salienta-se que os documentos citados podem ser considerados indicadores da formação docente da turma de estagiários do curso de Licenciatura em Química da UFRGS, aqui investigada. Sublinha-se, ainda, que o projeto do qual deriva esta investigação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, de modo que foram analisados apenas os documentos produzidos por sujeitos que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi fornecido.

Os dados extraídos do corpus documental foram reunidos em arquivos eletrônicos (.docx), procedendo-se com leituras progressivas do material obtido, conduzidas sob a ótica dos referenciais teóricos que guiam este trabalho. Realizou-se análise de conteúdo dos textos consultados, havendo a composição de

categorias pertinentes ao enfoque da pesquisa (BARDIN, 2010). A partir disso, a análise realizada propiciou a construção de inferências e a discussão dos resultados emergentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os dados obtidos permitiram que o foco desta investigação se centrasse sobre a constituição da **Categoria 1 – atividades propostas e perfil discente**. A turma de estagiários era composta por cinco integrantes, tendo perfis diversificados:

- a) Estagiário 1 (E1) – homem, 58 anos, funcionário público, formado em Engenharia Química e com mestrado em Engenharia de Materiais; com experiência anterior no magistério superior;
- b) Estagiária 2 (E2) – mulher, 31 anos, professora de escola estadual (Ensino Médio) mediante contrato emergencial; com Bacharelado em Química, mestrado em Química e doutorado em andamento; já havia atuado como professora universitária substituta;
- c) Estagiária 3 (E3) – mulher, 38 anos; bolsista de iniciação científica, com Bacharelado em Química;
- d) Estagiária 4 (E4) – mulher, 35 anos; graduada em Química Industrial e com doutorado em Ciências dos Materiais;
- e) Estagiário 5 (E5) – homem, 30 anos; com experiência na iniciação científica e atuante como assistente pedagógico, na rede municipal de Porto Alegre.

Destaca-se que apenas E5 não tinha uma formação superior anterior, o que demonstra um grau aprofundado de experiência acadêmica da maior parte dos sujeitos, que concordaram com o TCLE e com a participação na pesquisa. O plano de ensino do estágio previa um conjunto variado de atividades, todas adaptadas à interação remota, necessária naquele momento histórico.

Metodologia

No âmbito do Ensino Remoto emergencial: o desenvolvimento das atividades envolverá a leitura de textos, realização de discussão em encontros síncronos (videoconferência, aulas expositivas/ dialogadas, seminários etc.) e atividades assíncronas (que podem envolver: leitura de textos, produção de Mapas Conceituais, produção de textos de diferentes naturezas, resenhas, resumos, atividades envolvendo vídeos, atividades envolvendo podcast etc.). Haverá, ainda, a apropriação e discussão sobre as ferramentas disponíveis para o Ensino Remoto Emergencial, participação nas atividades propostas e entrega das produções textuais solicitadas. Será utilizado o Moodle Acadêmico como Ambiente Virtual de Aprendizagem preferencial, mas demais alternativas e recursos virtuais podem ser utilizados, como Microsoft Teams, Google Meet, redes sociais etc.

As aulas poderão ser assíncronas e/ou síncronas, dependendo das possibilidades da turma. Também poderão ser oferecidos horários alternativos de aula, além do horário regular, buscando atender a todas/os. O professor disponibilizará, ainda, horários adicionais para atendimento individual, ou em pequenos grupos, para dirimir dúvidas ou caso seja necessária a consolidação de aprendizagens específicas. (UFRGS, 2020, p. 02).

As atividades coletivas síncronas foram previstas para 17 encontros por meio de plataforma de videoconferência (*MicrosoftTeams*), sendo abordados tópicos convergentes com o estágio (Quadro 1). Em geral, os encontros eram pautados pela discussão de determinados artigos da área de Educação em Ciências, bem como por diálogos que buscavam organizar e mediar a interação remota dos estagiários com as escolas.

Quadro 1 – Cronograma de atividades coletivas/ síncronas.

Encontro	Descrição
1.	-Apresentação da disciplina e do Plano de Ensino, preparação e informações para a realização do Estágio de Docência.
2.	-Foco temático do encontro: Questões curriculares e ensino de química. Texto: MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. Química Nova , v.23, n.2, 2000, p. 273-283. Atividade investigativa: Proposição de uma estrutura curricular para Química, no ensino médio.

3.	<p>-Foco temático do encontro: Planejamento pedagógico: plano político pedagógico da escola, planos de ensino, planos de unidade.</p> <p>Texto: VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.</p> <p>Atividade investigativa: destacar as principais ideias/definições do texto e formular de um plano de curso com base em um contexto específico (definido a partir de outros estágios).</p>
4.	<p>-Foco temático do encontro: A urgência do estágio remoto.</p> <p>Texto: ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)Organizar o Trabalho Pedagógico em Tempos de Covid-19: No Limiar do (Im)Possível. Educação & Sociedade, v.41, e234679, 2020.</p> <p>Atividade complementar / investigativa: como os colegas enfrentaram o desafio do estágio remoto, no semestre anterior?</p>
5.	<p>-Foco temático do encontro: Modelos educacionais e ensino de ciências da natureza.</p> <p>Texto: FERNANDES, R. C. A. F.; MEGID-NETO, J. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. Investigações em Ensino de Ciências, v.17, n.3, p. 641-662, 2012.</p> <p>Atividade investigativa: Analisar planos de aula de semestres anteriores (relatórios) e tentar e buscar indícios dos modelos de ensino (papel do professor, do aluno, procedimentos de ensino-aprendizagem, relações entre os sujeitos etc.).</p>
6.	<p>-Foco temático do encontro: Produção de Materiais didáticos pelo professor de Química.</p> <p>Texto: SANTOS, F. M. T. Unidades Temáticas - Produção de Material Didático por Professores em Formação Inicial. Experiências em Ensino de Ciências, v. 2, p. 1-12, 2007.</p> <p>- Atividade investigativa: Análise de unidades temáticas produzidas em semestres anteriores.</p> <p>- Organização dos seminários (combinação dos temas/grupos).</p>
7.	<p>-Foco temático do encontro: Um exemplo de unidade temática com os “três momentos pedagógicos”.</p> <p>Texto: FONSECA, C. V.; LOGUERCIO, R. de Q. Representações sociais da nutrição: proposta de produção de material didático de química. Investigações em Ensino de Ciências, v.18, n.2, p.407-437, 2013.</p> <p>- Atividade investigativa: Análise da unidade temática do artigo, com base em critérios específicos.</p>

8.	<p>-Foco temático do encontro: Visões construtivistas. Texto: CIRINO, M. M. Considerações sobre práticas de sala-de-aula no ensino de Ciências: uma abordagem comparativa. Revista Diálogo Educacional, v. 06, p. 169-181, 2006. Atividade investigativa: estudo de planejamentos de semestres anteriores.</p>
9.	<p>Seminários discentes Tema Geral: Documentos Curriculares das últimas três décadas (1990 até 2020). Cada grupo deve explicitar: estrutura do documento curricular; comentar o ano e o contexto social/político/econômico em que os documentos foram publicados; conteúdos e expectativas de aprendizagem de Química (no Ensino Médio); sugestões que cada documento indica para divisão do conteúdo e estratégias de trabalho para o professor.</p>
10.	<p>-Foco temático do encontro: Interações em Salas de Aula Texto: BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A. M. P. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. Investigações em Ensino de Ciências, V. 8, n. 3, pp 257-280, 2003.</p>
11.	<p>-Foco temático do encontro: Planejamento de atividades de docência. Transposição Didática. Textos: Artigo 1 - SILVA, P. N.; SIMOES NETO, J. E. ; SILVA, F. C. V. Uma análise para a transposição didática da cinética química. Dynamis (Furb. Online), v. v. 22, p. 3-17, 2016. Artigo 2 - BROCKINGTON, G.; PIETROCOLA, M. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de física moderna? Investigações em Ensino de Ciências, v.10, n.3, p. 387-404, 2005. - Atividade complementar: Buscar responder aos questionamentos do artigo 1, no contexto de cada estágio (conteúdos conceituais).</p>
12.	<p>-Foco temático do encontro: Avaliação da Aprendizagem. Texto: LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995. Atividade complementar: identificar aspectos avaliativos no estágio vivenciado na escola.</p>
13.	<p>-Foco temático do encontro: Experiências de estágio. Texto: FONSECA, C. V.; NUNES, C. S. Estágio de docência em química: um estudo documental sobre a construção de saberes profissionais na educação básica. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 8, p. 1, 2019. Atividade complementar: Analisar semelhanças e diferenças com o estágio vivenciado.</p>

14.	-Foco temático do encontro: Profissão docente. Texto: FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. O trabalho docente no Rio Grande do Sul: investigações sobre uma categoria profissional em busca de afirmação social. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia , v. 9, p. 1-20, 2020. Atividade complementar: analisar relações do contexto com o estágio vivenciado.
15.	Relatos de Sala de aula: conhecimento, interações e aprendizagens.
16.	Relatos de Sala de aula: conhecimento, interações e aprendizagens. Entrega de relatórios de estágio.
17.	Relatos de Sala de aula: conhecimento, interações e aprendizagens. Encerramento das Atividades Coletivas – Resultado da Avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

No Encontro 2, foram discutidos aspectos relacionados à organização do currículo de Química do Ensino Médio, através do artigo de Mortimer, Machado e Romanelli (2000), no qual os autores apresentam uma proposta de estrutura curricular com base em um eixo contextual (que traz elementos da realidade do entorno social e histórico dos estudantes), sem que sejam desprezados os conceitos químicos. Apesar de ter sido publicado há mais de duas décadas, considera-se que o trabalho citado conserva elementos pertinentes para o contexto educacional contemporâneo, particularmente para movimentos de formação docente.

Os autores citados ponderam que o currículo tradicional de Química maximiza os espaços e tempos escolares destinados aos conceitos químicos, mas minimiza ou exclui a relevância e a pertinência dos contextos sociais, científicos e tecnológicos que permitiram e permitem o desenvolvimento dessa área do saber, de modo que esses aspectos acabam sendo pouco conhecidos pelos estudantes do ensino básico. Tal situação, dizem os autores referidos, tende a dificultar a aprendizagem discente em relação à Química, que acaba ficando mais orientada pela memorização de fórmulas e certos rituais classificatórios que se afastam da vida do alunado.

Esse movimento acabou resultando no aprofundamento da tendência classificatória e ritualística no ensino de química, desta vez sob nova roupagem, mais teórica e menos descritiva. Distribuir elétrons - ou será melhor chamá-los de setinhas - por níveis, subníveis e orbitais; classificar cadeias carbônicas, substâncias simples e compostas, isômeros, ligações químicas. Estes são apenas uns poucos exemplos desses rituais, que muitas vezes se resumem a relacionar entre si aspectos formais da química - como fórmulas e classificações. Ao aluno resta tentar achar algum fio oculto que possa desatar esse emaranhado de definições, classificações e fórmulas. (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000, p. 274).

Outro fundamento da proposta curricular defendida pelos autores mencionados é que a seleção e a organização dos conteúdos busquem considerar os focos de interesse da Química (composição, propriedades e transformações relativas às substâncias e aos materiais), bem como propiciem que emergjam os diferentes aspectos do conhecimento químico (teórico, fenomenológico e representacional), nas salas de aula do Ensino Médio. Os currículos tradicionais, em geral, não viabilizam que esses processos ocorram, sendo pautados por uma abordagem linear e fragmentada (que não provoca a inter-relação entre os focos de interesse mencionados), mais vinculada ao aspecto representacional (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000).

Os autores mencionados também evocam a imprescindibilidade da participação docente ativa na proposição do currículo e na elaboração de materiais didáticos que sejam coerentes com este. Assim, a partir de diálogos remotos que se pautaram nesses tópicos, os estagiários foram provocados a elaborar uma proposta curricular para alguma série do Ensino Médio, conforme enunciado abaixo. Os dados obtidos em relação a tal atividade, que serão apresentados e analisados neste texto, fizeram emergir a **Categoria 2 – proposições curriculares dos docentes**.

Parte 01- Proponha uma estrutura curricular com eixo “contextual” para Química, conforme modelo mostrado no artigo discutido em aula, apenas para uma das séries do ensino médio (escolher entre 1ª, 2ª ou 3ª séries). Para compor os “temas” organizadores do currículo da série escolhida, você não pre-

cisa seguir as opções apresentadas no artigo, pode propor outros temas. Além disso, a sequência de assuntos e conceitos químicos propostos deve ser coerente com os temas escolhidos. Você tem total liberdade nesse quesito.

Parte 02- Além da proposta curricular, escreva uma análise reflexiva das (eventuais) dificuldades que você enfrentou para realizar esta atividade.

Forma de entrega: via *moodle*.

Avaliação: entrega dentro dos parâmetros que foram solicitados, havendo originalidade na proposta.

OBS: Enunciado extraído dos documentos consultados pela pesquisa (2023).

Os estagiários E1, E2 e E3 elaboraram propostas curriculares de Química para a 3ª série do Ensino Médio, enquanto que E4 e E5 destinaram suas proposições para a 1ª série do Ensino Médio, sendo que todas buscaram articular, de algum modo, um eixo contextual (com temas variados) a conceitos químicos (com base nos focos de interesse: constituição, propriedades e transformações das substâncias e materiais). A leitura da proposta de E1 explicita a ocorrência de seis temas estruturantes (Quadro 2), havendo, porém, alguns equívocos: na coluna da direita, onde estavam sendo listados conteúdos conceituais de Química, acabaram também sendo alocados elementos que não podem ser interpretados como conceitos, mas como novos temas (por exemplo: nutrição de animais e tipos de solos). A proposta de E2 possui um grau aprofundado de adequação à atividade (Quadro 3), já que propõe temas pertinentes e evoca a organização conceitual, identificando dimensões que delimitam propriedades, composição e transformação de materiais e substâncias, acrescentando aspectos quantitativos, sociais, científicos, tecnológicos e possibilidades de movimentos interdisciplinares.

Quadro 2 – Proposta de E1 para a 3ª série do Ensino Médio.

Temas	Ideias e conceitos relacionados
Química na agricultura: fotossíntese e nutrição das plantas	<p>Propriedades: impacto ambiental, tipos de solos, fertilização.</p> <p>Constituição: nutrientes principais e micronutrientes, pesticidas</p> <p>Transformações: fotossíntese, processos de absorção de nutrientes, fertilização do solo, ciclos biogeoquímicos (C, O e N).</p>
Petroquímica.	<p>Propriedades: funções orgânicas</p> <p>Constituição: tipos de petróleo, hidrocarbonetos</p> <p>Transformações: Refino de Petróleo, Reações para obtenção de petroquímicos.</p>
Química na pecuária	<p>Propriedades: propriedades dos alimentos de origem animal, formas de criação de animais.</p> <p>Constituição: nutrição de animais, alimentação animal</p> <p>Transformações: Produção de Leite, Beneficiamento de carnes e leite</p>
Química da Siderurgia	<p>Propriedades: mecânicas dos metais, diagrama ferro-carbono</p> <p>Constituição: Fontes minerais, composições das ligas metálicas</p> <p>Transformações: Processos siderúrgicos, Processos de purificação de metais</p>
Química e controle de qualidade de produtos	<p>Propriedades: técnicas para análise por via úmida - princípios fundamentais</p> <p>Constituição: Equipamentos de laboratório para análise via úmida</p> <p>Transformações: aplicações titulações; calcinações.</p>
Química da construção civil	<p>Propriedades: dos materiais de construção.</p> <p>Composição: dos materiais de construção tijolos, vidro, aço, plásticos</p> <p>Transformação: processos de fabricação dos materiais</p>

Fonte: Documentos consultados (2023).

Quadro 3 – Proposta de E2 para a 3ª série do Ensino Médio.

Temas	Principais ideias e conceitos relacionados
Adubação do solo e alimentação orgânica	<p>Propriedades: pH de compostos orgânicos e pH do solo.</p> <p>Constituição: Modelos moleculares de isomeria entre o cianato de amônio e a uréia.</p> <p>Transformações: Síntese da uréia em duas etapas a partir de substâncias inorgânicas. Síntese de agrotóxicos (abrandado com o termo “defensivos agrícolas”).</p> <p>Aspectos quantitativos: cálculos estequiométricos e proporções.</p> <p>Interdisciplinaridade: História - abordagem histórica da Teoria da Força Vital. Biologia - ciclos biogeoquímicos. Agroecologia.</p> <p>Ciência, Tecnologia e Sociedade: MST e a produção de alimentos orgânicos, luta contra agrotóxicos, defesa do direito à terra, à vida e à dignidade do campesinato. DDT e suas implicações na saúde, meio ambiente e sociedade.</p> <p>Contraponto: definição e discussão sobre alimentos orgânicos, bem como adubos “orgânicos” (uréia) ou “químicos”. Compostos orgânicos e a modificação que a Síntese de Wöhler implicou em tais termos.</p>
Síntese da amônia: do armamento ao alimento	<p>Propriedades: polaridade e interações intermoleculares de moléculas orgânicas e sua relação com a função orgânica dos compostos. Pressão e temperatura para soluções gasosas.</p> <p>Constituição: modelos das moléculas envolvidas nas reações: amônia, uréia, etc. Funções orgânicas nitrogenadas.</p> <p>Transformações: síntese da amônia a partir de N_2 e H_2. Reações químicas reversíveis. Síntese de ácido nítrico e de uréia e outros fertilizantes nitrogenados a partir da amônia.</p> <p>Aspectos quantitativos: cálculos estequiométricos. Termodinâmica dos processos da síntese da amônia: avaliação da variação de entalpia, entropia e energia livre de Gibbs.</p> <p>Ciência, tecnologia e sociedade: desenvolvimento industrial de equipamentos que operem em altas pressões e altas temperaturas. Soberania nacional: síntese de fertilizantes a partir de matéria-prima barata e que não está sujeita a embargos internacionais (tal como o salitre do Chile).</p> <p>Contraponto: Distanciamento entre discurso de Haber na premiação do Nobel e sua atuação no exército alemão: aplicação da síntese da uréia para obtenção de fertilizantes nitrogenados bem como para obtenção de armas químicas, explosivos e munições.</p>

<p>Lixão versus aterro sanitário: Documentário “Estamira” e a Política Nacional de Resíduos Sólidos</p>	<p>Propriedades: estados físicos da matéria, rendimento energético, densidade, solubilidade, massa, massa molar.</p> <p>Transformações: decomposição da matéria orgânica em moléculas menores como CO, CO₂, CH₄, aminas e compostos sulfurados.</p> <p>Aspectos quantitativos: cálculos estequiométricos envolvendo as reações globais de decomposição de matéria orgânica, em ambientes com grande disponibilidade de oxigênio, em ambientes com pouca disponibilidade de oxigênio (pântanos e lixões). Rendimento energético envolvendo a combustão do biogás.</p> <p>Interdisciplinaridade: História - tratados internacionais pela sustentabilidade e redução de emissão de gases do efeito estufa. Física/Biologia/Geografia - atmosfera e o efeito estufa natural, formação geológica da Terra e diferenças para o efeito estufa Antropogênico. Física - obtenção de energia em aterros sanitários: biogás.</p> <p>Ciência, Tecnologia e Sociedade: o impacto da Política Nacional de Resíduos Sólidos na renda e na vida de catadores e catadoras, cooperativas de catadores e economia solidária. A reciclagem de resíduos sólidos, o impacto na contaminação do meio ambiente, em gastos energéticos. Fundamentos da sustentabilidade.</p>
<p>Matriz energética do Brasil e combustíveis renováveis: Bagaço de cana, etanol, biodiesel</p>	<p>Propriedades: densidade, ponto de ebulição e separação de azeótropos, ponto de fulgor, massa, massa molar, rendimento energético, reatividade de compostos orgânicos.</p> <p>Constituição: modelos de torres de destilação e quantidade de pratos teóricos. Estruturas moleculares de compostos orgânicos.</p> <p>Transformações: reações de transformação de açúcar em etanol, de óleos em biocombustíveis.</p> <p>Aspectos quantitativos: Diferenças e cálculo de rendimento energético dos combustíveis e sua composição química e estrutura molecular.</p> <p>Interdisciplinaridade: Física - Rendimento e potencial energético de combustíveis. Biologia - ciclo do carbono, fotossíntese e transformação/fixação de CO₂ em biomassa.</p> <p>Ciência, Tecnologia e Sociedade: A indústria brasileira sucroalcooleira e o desenvolvimento da tecnologia do carro “flex”. O incentivo à produção de biodiesel no Brasil.</p>

<p>É possível transformar vinho em álcool-gel?</p>	<p>Propriedades: densidade, ponto de ebulição</p> <p>Transformações: Fermentação e reações de moléculas orgânicas com funções orgânicas oxigenadas: etanol, ácido acético, glicose.</p> <p>Aspectos quantitativos: cálculos e construção de curvas para determinação da concentração de etanol em soluções a partir da densidade da solução.</p> <p>Ciência, Tecnologia e Sociedade: As indústrias de produção de bebidas alcóolicas e as tecnologias empregadas.</p> <p>Interdisciplinaridade: História/Sociologia - a importância e o impacto social negativo das bebidas fermentadas e destiladas ao longo da história. Biologia - os efeitos do álcool no organismo e as reações de oxidação do álcool ao longo do seu metabolismo no corpo humano.</p>
<p>Está chovendo plástico!</p>	<p>Propriedades: ponto de ebulição, estados físicos da matéria, transições de estados físicos em polímeros. Reatividade de polímeros e sua relação com funções orgânicas.</p> <p>Transformações: reações de obtenção de polímeros sintéticos. Degradação de polímeros.</p> <p>Aspectos quantitativos: cálculos de concentração de polímeros em áreas remotas ou como contaminantes em análises instrumentais em ppb e ppm.</p> <p>Ciência, tecnologia e sociedade: Reciclagem, biopolímeros, polímeros biodegradáveis e polímeros verdes. Produção de preservativos a partir de látex e polímeros sintéticos</p> <p>Interdisciplinaridade: Biologia/Geografia - ciclo da água e relevo: como o plástico vai parar na Antártica e nas Montanhas Rochosas? História - desenvolvimento dos polímeros: látex, baquelite, e polímeros derivados do petróleo.</p>

<p>Cloroquina? Ivermectina? Vacina! Indústria farmacêutica e movimentos anticientíficos</p>	<p>Propriedades: solubilidade de moléculas orgânicas, reatividade de funções orgânicas, pontos de fusão e ebulição de solventes e moléculas orgânicas, estados físicos da matéria, sublimação.</p> <p>Constituição: modelos de isomeria geométrica, plana e isomeria óptica e a influência na reatividade das moléculas e na atividade medicinal para o ser humano, ou outros seres vivos. Reconhecimento de funções orgânicas em estruturas moleculares mais complexas.</p> <p>Aspectos quantitativos: cálculos de concentração, cálculos de reagentes limitantes e em excesso, rendimento de reação e rendimento de síntese total de moléculas. Cálculo de concentração de resíduos metálicos de catalisadores dos processos de síntese dos fármacos, em ppm e ppb.</p> <p>Interdisciplinaridade: Biologia - Atividade de fármacos e fisiologia humana, neurotransmissores e neuroreceptores.</p> <p>Ciência, Tecnologia e Sociedade: Produção de fármacos, medicamentos e vacinas, impacto na sociedade e no meio ambiente, tecnologias utilizadas por grandes indústrias farmacêuticas e o sistema de patentes.</p> <p>Contraponto: Movimentos anticientíficos e antivacinas, propagação de notícias falsas, exercício do pensamento crítico e de seleção e interpretação de fontes confiáveis de pesquisa.</p>
---	---

Fonte: Documentos consultados (2023).

A proposta de E3 apresentou cinco temas contextuais para estruturar a 3ª série do Ensino Médio (Quadro 4), organizando os conceitos com base nos três focos de interesse da Química (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000). Contudo, ocorreram certos equívocos na disposição de ideias e conceitos, tais como o seguinte exemplo: no tema “Química e a Construção Civil”, o item “Fórmulas moleculares” foi alocado como parte de “Propriedades” de substâncias e materiais. Infere-se que seria mais apropriado que esse item fosse classificado como uma forma de representar as substâncias. As propostas curriculares de E4 (Quadro 5) e E5 (Quadro 6) apresentaram inconformidades similares.

Quadro 4 – Proposta de E3 para a 3ª série do Ensino Médio.

Temas	Principais ideias e conceitos relacionados
Química e o Meio Ambiente	<p>Constituição: Histórico e Evolução da Química Orgânica;</p> <p>Propriedades: Teoria da Força Vital (Berzelius); Síntese da Uréia (Wöhler); A Química Orgânica Moderna; A Química orgânica presente no cotidiano e nas transformações que ocorrem na vida atual;</p> <p>Transformações: Relacionar os conteúdos estudados com o meio ambiente, observando a utilidade de uma determinada substância orgânica bem como sua importância para soluções tecnológicas ambientais que possam surgir dela.</p>
Química e a Construção Civil	<p>Constituição: O Átomo do carbono, Cadeias Carbônicas.</p> <p>Propriedades: Propriedades químicas e físicas e os postulados de Kekulé; Fórmulas moleculares, fórmulas estruturais e simplificadas; Classificação das cadeias carbônicas.</p> <p>Transformações: Identificar os tipos de ligações do carbono bem como suas principais características aplicando os postulados de Kekulé;</p>
Química dos Medicamentos e Agrotóxicos	<p>Constituição: A presença e a importância dos Compostos Orgânicos no cotidiano social.</p> <p>Propriedades: Composição química de medicamentos, agrotóxicos.</p> <p>Transformações: Toxicologia de produtos orgânicos tais como medicamentos, inseticidas e a poluição química gerada pelo descarte irregular e as consequências ao meio ambiente.</p>
Química e as Drogas	<p>Constituição: Funções Orgânicas</p> <p>Propriedades: Principais grupos funcionais orgânicos; Hidrocarbonetos; Funções oxigenadas; Funções nitrogenadas.</p> <p>Transformações: Utilizar códigos, símbolos e a nomenclatura própria da Química para caracterizar as funções orgânicas.</p>
Química e os Alimentos	<p>Constituição: Nomenclatura de compostos orgânicos</p> <p>Propriedades: Regras fundamentais segundo a IUPAC (União Internacional de Química Pura e Aplicada).</p> <p>Transformações: Através da leitura de rótulos, compreender e aplicar as regras de nomenclatura dos compostos orgânicos conforme os critérios empregados pela IUPAC (União Internacional de Química Pura e Aplicada);</p>

Fonte: Documentos consultados (2023).

Quadro 5 – Proposta de E4 para a 1ª série do Ensino Médio.

Temas	Principais ideias e conceitos relacionados
As aplicações das radiações e a evolução do átomo	<p>Propriedades: histórico da evolução atômica, constituição da matéria: átomos, partículas atômicas, tipos de radiações.</p> <p>Transformações: decaimento radioativo.</p> <p>Constituição: modelos atômicos de Dalton a Bohr</p> <p>Representação: emissões radioativas.</p> <p>Nomenclatura e Tabela Periódica: eletronegatividade, energia de ionização, quais são os elementos radioativos.</p>
A química dos produtos de higiene	<p>Propriedades: solubilidade, densidade, viscosidade</p> <p>Transformações: Tipos de misturas e funções inorgânicas.</p> <p>Constituição: ligações químicas, interações intermoleculares, reações químicas.</p> <p>Representação: equações químicas e transformações da matéria.</p> <p>Nomenclatura e Tabela Periódica: localizar os principais elementos responsáveis pelas propriedades das substâncias que constituem os produtos de higiene, bem como suas composições químicas.</p>
Tratamento de efluentes contaminados com metais	<p>Propriedades: tipos de misturas</p> <p>Transformações: Processos físicos e químicos de separação.</p> <p>Constituição: Propriedades das ligações metálicas e ligações iônicas, reações químicas.</p> <p>Representação: equações químicas e transformações da matéria.</p> <p>Nomenclatura e Tabela Periódica: localizar os metais na tabela periódica.</p>

Fonte: Documentos consultados (2023).

Quadro 6 – Proposta de E5 para a 1ª série do Ensino Médio.

Temas	Principais ideias e conceitos relacionados
Biodigestor Reciclagem do Lixo	<p>Propriedades: estados da matéria e suas transformações, densidade, solubilidade.</p> <p>Transformações: processos químicos e físicos para separação de materiais.</p> <p>Constituição: identificação de materiais e substâncias, apresentação dos modelos atômicos e dos métodos científicos.</p> <p>Representação: equações químicas e transformações da matéria.</p> <p>Nomenclatura e Tabela Periódica: apresentação da tabela e nome das substâncias</p>
Panela de Alumínio Reciclagem da latinha	<p>Propriedades: condutibilidade elétrica/térmica, propriedades dos metais</p> <p>Transformações: conservação de massas, combinação de substâncias para formação de novos materiais.</p> <p>Constituição: ligações metálicas, balanceamento de equações.</p> <p>Representação: equações químicas e transformações da matéria.</p> <p>Nomenclatura e Tabela Periódica: características e propriedades dos metais, e sua localização na tabela.</p>
Agricultura Da pré-história ao presente	<p>Propriedades: história da ciência, evolução da química, preservação do planeta.</p> <p>Transformações: transformações sociais e industriais.</p> <p>Representação: debate sobre pra quem serve a ciência</p>

Fonte: Documentos consultados (2023).

As propostas dos participantes E1, E2, E3, E4 e E5 expressam os esforços destes em refletir sobre temas do contexto com potencial para organizar os conteúdos a serem ensinados no Ensino Médio, o que demandou o pensar nos conceitos químicos de forma não tradicional. Esse processo também requereu “con-

siderar não só aspectos técnicos como também sociais, políticos, econômicos e ambientais, o que resulta numa demanda por abordagens interdisciplinares”, bem como fez com que cada estagiário mobilizasse formas de entender o ensino de Química como meio de “fornecer ao aluno instrumentos de leitura do mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver certas habilidades básicas para ele viver em sociedade” (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000, p. 277).

No que concerne às inconformidades constatadas na estrutura das propostas dos estagiários, que foram descritas nos parágrafos anteriores, pode-se entender que estas sejam decorrentes de dois fatores que se mostraram determinantes: a categorização dos conteúdos em relação aos focos de interesse da Química, procedimento que não é trivial, mesmo para professores experientes; in experiência dos sujeitos em relação ao trabalho de planejar a estrutura curricular completa de uma série específica do Ensino Médio. Tais inferências podem ser alicerçadas nos elementos que constituem a **Categoria 3 – reflexões e dificuldades manifestadas pelos estagiários sobre a atividade de proposição curricular** (Quadro 7), que são emergentes das respostas discentes à segunda parte da atividade, descrita no enunciado que foi mostrado anteriormente, neste texto.

Quadro 7 – Reflexões elaboradas pelos estagiários sobre a atividade que desenvolveram.

Estagiário	Texto produzido pelos estagiários em relação à proposição curricular
E1	Dificuldades: 1. Encaixar a matéria nas divisões contextuais. Por vezes propriedades, composição e transformações são simultâneas. 2. Falta de conhecimento em campos específicos para definir os itens necessários. 3. Esta construção é tipicamente coletiva com as ideias individuais servindo para aumentar a qualidade do projeto.

E2	<p>Esta análise reflexiva foi escrita concomitante ao desenvolvimento da proposta de estrutura curricular. Um dos primeiros desafios é pensar qual matriz curricular pode ser utilizada como um parâmetro inicial para a proposta de estrutura curricular que foi proposta. As opções são a BNCC (base nacional comum curricular), a matriz curricular do ENEM, e também a matriz curricular ainda vigente do Ensino Médio. Tendo em vista que o “Novo Ensino Médio” não será implementado no ano de 2021 como projetado anteriormente, por conta da pandemia de Covid-19, a minha escolha de matriz curricular se deu por utilizar a ainda vigente. Fiz essa escolha pensando em facilitar a minha atuação em sala de aula ao longo de 2021, tanto como professora do estado do RS (principalmente por não dar aula em alguma das escolas piloto na implantação do Novo Ensino Médio) quanto nos Estágios curriculares obrigatórios do curso de licenciatura em química, que pretendo realizar no ano de 2021.</p> <p>Para a descrição dos temas e a seu detalhamento propriedades, constituição, nomenclatura e tabela periódica e aspectos quantitativos, como apresentado no artigo de referência, tive um pouco de dificuldade na categorização, pois a partir do tema escolhido é preciso fazer um esforço um pouco maior pra dividir o tema nesses quatro aspectos. Apesar disso, o exercício possibilitou explorar os temas a partir do componente curricular de Química, aprofundando as possibilidades do ensino-aprendizagem, evitando abordagens superficiais ou fracamente contextualizadas.</p> <p>Achei repetitivo incluir nomenclatura e tabela periódica pois, por ter escolhido o 3º ano do EM, espera-se que já exista familiaridade dos estudantes com a tabela periódica e a localização dos elementos químicos. Como a nomenclatura de compostos orgânicos também costuma ser exaustivamente abordada, achei importante não reforçar ao longo de toda a proposta curricular.</p> <p>Inseri no tópico constituição as funções orgânicas que podem ser trabalhadas nos temas, mas fiquei em dúvida se poderia ser adequado ou não. Acabei por manter nesse tópico por se tratar de constituição da matéria, e a função orgânica ser algo que define as propriedades e caracteriza a constituição de determinadas moléculas.</p>
----	---

E2	<p>Não é o foco neste momento, mas tentar imaginar a quantidade de aulas para cada um dos temas, bem como quantos temas podem ser trabalhados ao longo de um ano letivo, também é um desafio. Muitos dos temas podem ser exaustivamente trabalhados em sala de aula e aprofundados, tendo em vista a sua complexidade e também relevância. Acredito que com o olhar de uma equipe interdisciplinar alguns dos temas poderiam ser trabalhados ao longo de todo um mês, pensando em incluir inclusive experimentos.</p> <p>Além disso, uma das maiores dificuldades foi reduzir a quantidade de informações constantes em cada um dos tópicos, mas que fizesse sentido e expressasse qual a intencionalidade e quais conceitos químicos podem ser trabalhados dentro de cada um dos temas.</p> <p>Depois de algumas conjecturas, apesar das dificuldades, pensando em trabalhar por trimestres: em cada trimestre podem ser abordados dois dos temas geradores, em um deles podem ser trabalhados três, sendo um tema gerador por mês.</p>
E3	<p>Analisando reflexivamente a realização desta atividade, identifiquei um alto nível de dificuldade que se baseou principalmente na dúvida de como relacionar os conteúdos com: transformações, propriedades, constituição, etc.</p> <p>Busquei um pouco de embasamento na matriz de referência para o modelo de ensino híbrido da rede pública estadual do RS para o 3º ano do ensino médio, no componente curricular Química, com o objetivo de verificar quais os conteúdos a serem abordados e qual a transversalidade para fazer a relação com o tema organizador do currículo.</p> <p>Mas essa pesquisa também me trouxe dúvidas, pois me pareceu estar fugindo do artigo de referência, mas ao mesmo tempo podíamos usar de liberdade para criar os conteúdos, sendo assim, procurei na matriz os conteúdos e relacionei da melhor forma que encontrei com os temas organizadores do currículo que foram listados no artigo.</p> <p>A maior dificuldade foi o tempo todo de execução do trabalho ficar me perguntando: mas será que isto está certo? Você pode fazer esse tipo de abordagem? Consegue falar desse conteúdo com esse tema? Da mesma forma eu me questionava da autonomia de criar uma estrutura curricular, foi muito difícil.</p>
E4	<p>Achei a proposta da atividade interessante, porém encontrei um pouco de dificuldade em relacionar os tópicos com os temas, talvez por demandar uma extensa pesquisa.</p>

E5	Achei uma atividade muito complexa, que exigiria muita pesquisa para ser concluída em tão pouco tempo. Não entendi direito como transpor os tópicos presentes no artigo e a partir deles criar novas “ideias e conceitos relacionados”. Achei difícil entender a proposta a partir do quadro que não informava como se sucederiam as práticas e vivências da aula. Para construção da minha tabela, tentei utilizar a proposta da BNCC para o ensino de química no 1º ano do Ensino Médio.
----	---

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados (2023).

Conforme os relatos dispostos no quadro acima, todos os estagiários identificaram complexidades da tarefa que deveriam realizar, sendo que parte destes citou algum documento curricular oficial como referência para elaboração das propostas que criaram, como a BNCC (BRASIL, 2018) e a matriz de referência do ensino híbrido do estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2021), sendo um tipo de descrição existente nos relatos de E2, E3 e E5. O obstáculo mais significativo, manifestado nos relatos, tendeu a se dar no movimento de antever a transposição do currículo (na forma escrita) para as situações de sala de aula, principalmente em termos das estratégias a serem usadas e dos tempos escolares.

Entende-se que, possivelmente, a realização eficaz de tal procedimento por parte de professores requeira maior experiência profissional (no Ensino Médio, particularmente), pré-requisito que a maior parte dos estagiários não possuía, no momento em que estes elaboraram as propostas referidas. Comenta-se que o caso da estagiária E2 destoa dos demais, por duas razões: ela possuía certa experiência profissional como docente, na Educação Básica; sua proposta curricular foi mais bem estruturada, demonstrando ter um domínio relativamente maior do ato de planejar o ensino. Nesse sentido, é pertinente que a formação docente, nos cursos de licenciatura, seja pensada como oportunidade para que movimentos de planejamento e de organização curricular sejam estimulados, exercitados e trazi-

dos como motes para debates entre os sujeitos implicados, buscando-se critérios estruturantes, exequíveis e condizentes com as realidades sociais, econômicas e culturais relativas à Educação Básica brasileira.

Confrontando-se as atividades apresentadas com a abordagem processual do currículo, explicada por Sacristán (1998a), infere-se que as propostas produzidas pelos estagiários se situaram no nível do currículo interpretado pelos agentes escolares, ou seja, estas se configuraram como exemplos de programas curriculares construídos em um cenário escolar, ainda que este seja hipotético, no caso em tela. Esse nível do processo de construção curricular, quando executado no contexto educacional real, apesar de ser protagonizado por sujeitos que compõem o cotidiano das escolas (sendo fortemente influenciado por funcionários, comunidades, pais, estudantes e, obviamente, docentes), não fica imune às influências externas (caracterizadas pelos documentos oficiais que buscam guiar a abordagem curricular e pelos respectivos materiais didáticos), nem mesmo pode ser considerado como uma versão final do currículo (pois os professores poderão moldá-lo, nas dinâmicas de suas salas de aula, promovendo alterações que sejam compatíveis com as estratégias de ensino e de avaliação que adotam).

Ressalta-se que, nos resultados que foram apresentados neste texto, os conteúdos de Química foram tratados como tópicos ligados mais ao nível dos conceitos específicos dessa área do saber, não havendo referências explícitas a valores, atitudes e habilidades mais gerais, conectadas à formação cidadã, a serem desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio. Com base em Sacristán (1998b), afirma-se que, se a atividade de proposição curricular fosse realizada em um contexto escolar real, tais elementos tenderiam a emergir, pois as funções contemporâneas atribuídas à escolarização formal buscam ampliar o alcance das disciplinas escolares, não restringindo a abordagem destas aos conhecimentos acadêmicos específicos de cada área, tradicionalmente contemplados pelos programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados que foram apresentados, depreende-se que foi possível atingir os objetivos propostos para este trabalho, de modo que foram respondidas as questões de pesquisa que foram colocadas, inicialmente. No âmbito da atividade de estágio I do curso de Licenciatura em Química, foi discutida e exercitada a possibilidade de organização curricular de Química para além da disposição tradicional (que é centrada no eixo conceitual), sendo mediada por uma estruturação de temas do contexto de estudantes do Ensino Médio. Nesse processo, foram considerados alguns conceitos químicos em termos dos focos de interesse dessa área do conhecimento (englobando composição, propriedades e transformações relativas às substâncias e aos materiais).

Este capítulo assinala a importância do currículo como tema a ser discutido no âmbito do estágio de docência, apresentando uma alternativa de atividade a ser desenvolvida e refletindo sobre as percepções dos estagiários relacionadas ao desafio de construir uma proposição curricular autoral. As dificuldades apontadas pelos participantes desta pesquisa, na realização da atividade mencionada, sugerem que novas investigações envolvendo o assunto em tela, em diferentes etapas dos cursos de licenciatura, têm potencial para contribuir com o aperfeiçoamento do campo da formação docente em Química, no cenário acadêmico contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ASSAI, N. D. de 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**, v. 34, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!”. Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 604–622, 2018.

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047, 2019.

FONSECA, C. V. Novo Ensino Médio como política revogável. **Jornal da Universidade**, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/novo-ensino-medio-como-politica-revogavel/> Acesso em: 09 jun. 2023.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 2017.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. **Química Nova**, v.23, n.2, p. 273-283, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **Matrizes de referência para o modelo híbrido de ensino**, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf> Acesso em: 09 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

SACRISTÁN, J. G. O que são os conteúdos do ensino? *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Ensino**. Estágio de Docência em Ensino de Química I-D, 2020.

CAPÍTULO 5

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Saul Benhur Schirmer¹

Marilisa Bialvo Hoffmann²

José Vicente Lima Robaina³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-4

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DIA EM QUE A TERRA PAROU

Este capítulo desenvolve uma reflexão em torno do Estágio de Docência obrigatório realizado no âmbito do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - *campus* Porto Alegre (EduCampo/UFRGS), a partir das grandes transformações, desafios e dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, desde o ano de 2020.

1 Faculdade de educação. Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. E-mail: saul.schirmer@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3160379668281765>

2 Faculdade de Educação (FACED). Atua nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: marilisa.ufrgs@gmail.com
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8553042813469462>

3 Faculdade de Educação. Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. E-mail: joserobaina1326@gmail.com, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6296765931808947>

A fim de contextualizar as características do curso, a EduCampo/UFRGS insere-se no contexto da expansão da Educação Superior a partir de 2012, através do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação, nas universidades brasileiras, dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo” (MOLINA, 2015). A partir da implementação dessas licenciaturas, uma série de desafios das mais diversas ordens são enfrentados, tanto no sentido de permanência nas universidades quanto de compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o curso - entre eles, como coloca Molina (2015), promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da Alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

Um dos requisitos para a oferta, por parte das Universidades, das Licenciaturas em Educação do Campo é que estas fossem organizadas de modo a habilitar por área de conhecimento: Área de Linguagens e Códigos; Área de Ciências da Natureza e Matemática; Área das Ciências Sociais e Humanas; e Área das Ciências Agrárias (TAFFAREL et al., 2011). Segundo Caldart (2011), a habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, a opção pela área de conhecimento Ciências da Natureza traz consigo uma série de desafios,

como o pontuado por Brick et al. (2014), de que formar professores de Ciências não apenas para atuar no campo, usando o campo meramente para fins de contextualização do ensino, mas para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, especificidade e demandas – exige necessariamente a articulação entre a constituída área de Educação em Ciências e a emergente área de Educação do Campo.

A EduCampo/UFRGS forma docentes para atuação no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e nas disciplinas de Física, Química e Biologia do Ensino Médio em escolas da Educação Básica do Campo. Estruturado de acordo com a organização didático-temporal da pedagogia da alternância, o curso funciona em tempos-universidade (TU) e tempo-comunidade (TC), que se alternam entre si, proporcionando que as populações do campo possam frequentar a universidade sem necessariamente precisar abandonar o mundo do trabalho. No TU, os licenciandos frequentam aulas presenciais na universidade, e no TC, as aulas e acompanhamento dos professores aos licenciandos se dá no âmbito das comunidades do campo. No caso da EduCampo/UFRGS, o TC compreende 40%⁴ da carga horária e prevê o trabalho com populações e escolas localizadas em aldeias indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, de pescadores artesanais, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, entre outros. Dessa forma é importante salientar a importância de construir um processo que envolva o compromisso ético, bem como, didático-pedagógico, de que os conhecimentos científicos não sejam tratados de forma a ignorar o importante papel destes sujeitos no manejo e na preservação dos ecossistemas naturais.

Nesse contexto, uma das maneiras encontradas para a mobilização do trabalho interdisciplinar, tanto no que tange à docência dos formadores, quanto ao próprio trabalho nos espaços educativos escolares e não-escolares de atuação dos/as estagiários/as, foi a produção de projetos interdisciplinares de Estágio de Docência, que devem ser desenvolvidos a partir de um tema. A proposta é de que

4 Em 2020, durante a pandemia, estava em vigor o Projeto Pedagógico do curso que previa 40% da carga horária em Tempo-comunidade. Atualmente, o currículo prevê 30%.

este tema deva, preferencialmente, surgir de um processo de imersão nas comunidades em que o/a estagiário/a atua desde o tempo-comunidade (TC), realizado a partir do primeiro semestre do curso. Durante o TC de cada semestre do curso, espera-se que o/a licenciando/a se insira organicamente nos territórios do campo, seja por meio de vivências, seja pelo (re)conhecimento do seu lugar de vida. No período de Estágio de Docência, ao final do curso, é almejado que os/as licenciandos/as estejam integrados suficientemente aos territórios, de maneira que o diálogo com os sujeitos ocorra com maior fluidez e a possibilidade de se chegar a temas socialmente relevantes, seja mais efetiva.

No entanto, até aqui falamos de uma perspectiva presencial do Estágio de Docência e da própria Educação do Campo. Perspectiva essa, que já não se faz presente desde março de 2020 quando, extrapolando, podemos dizer que a “Terra parou”, ao menos para o Estágio de Docência, com a suspensão das aulas nas universidades e na Educação Básica⁵.

Nesse sentido, no presente estudo, procuramos analisar a experiência de Estágio de Docência obrigatório realizado na EduCampo/UFRGS a partir da situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE) imposto pela pandemia, pela visão dos docentes formadores. Relatamos o trabalho realizado para a adaptação dos planos de Ensino, a adequação das atividades e realizamos uma análise do percurso do Estágio durante a pandemia.

ROMPENDO A INÉRCIA: O ERE E A RETOMADA DAS ATIVIDADES DE ENSINO EM TEMPOS INCERTOS

Com o advento da pandemia da Covid-19, em março de 2020, foram suspensas todas as atividades presenciais no âmbito da UFRGS, conforme orientação do Ministério da Educação (MEC). Desse modo, as instituições de ensino foram autorizadas a realizar “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencion-

⁵ Suspensão das aulas na UFRGS, anunciada dia 15/05/2020: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-suspende-aulas-a-partir-desta-segunda-feira-dia-16-de-marco>

nais” (BRASIL, 2020, p.1), também vulgarmente denominadas ‘ensino remoto’ (SOUZA et al., 2021). Na UFRGS, foi denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), na resolução normativa nº 25 de 27 de julho de 2020, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade (UFRGS, 2020a).

Frente a este quadro nunca antes presenciado pela geração presente, múltiplos desafios começaram a ser enfrentados, no sentido de tornar o acesso às atividades de ensino, pesquisa e extensão minimamente possível por parte de estudantes e professores. O trabalho docente, por sua vez, tornou-se muitas vezes precarizado, com alta carga de dedicação somada a um contexto geral de ansiedade e preocupações das mais diversas ordens, conforme destacam Souza et al.:

No que tange à temporalidade da jornada de trabalho, o limite pouco estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele dedicado às outras esferas da vida converteu-se nesse novo contexto em um limiar ainda mais tênue. Do ponto de vista do ambiente de trabalho, fazer do próprio ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação que sustentam, por longa data, esse híbrido entre compromissos contratuais e afazeres da vida privada. (SOUZA et al., 2021, p. 3)

Nesse sentido, a EduCampo/UFRGS, diante das peculiaridades inerentes ao seu público-alvo, precisou mais do que nunca, buscar formas de mobilização e organização para que o vínculo com seus estudantes e comunidades não fosse perdido, bem como, que a iminência de um ensino remoto representasse algo que fosse minimamente excludente, já que, por si só, a proposta não contemplaria a totalidade dos estudantes do curso. Em levantamentos prévios realizados no âmbito da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), os estudantes do curso relataram dificuldades no que tange ao acesso às tecnologias, à rede de internet, que em muitas localidades do campo é precária ou inexistente, os cuidados com pessoas da família e a necessidade de trabalho para garantia da sobrevivência. Fatores psicológicos, como ansiedade e incertezas quanto ao futuro também foram sinalizados, bem como, a necessidade de auxílio para as demandas da vida cotidiana, já que muitos ficaram desempregados. Frente a isso, criou-se uma rede, chamada

Faced Solidária⁶, em que os estudantes puderam ter acesso a grupos de apoio, bem como a alimentos, através da distribuição de cestas básicas.

Diante deste contexto, a EduCampo/UFRGS, após encontros com estudantes e grupo de docentes, posicionou-se contrária à oferta de disciplinas à distância durante o período de suspensão das aulas (UFRGS, 2020b e 2020c), bem como, emitiu nota pública sobre a situação em que se encontravam, em maio de 2020, a maioria de seus estudantes:

Nosso curso é organizado em alternância entre Tempos-comunidade e Tempos Universidade. As atividades coletivas e auto-organizativas dos estudantes, o contato entre estes e com os docentes nos poucos períodos presenciais na universidade são pressupostos importantes à formação;

- Nos períodos de Tempo-comunidade, que corresponde à 40% da carga horária de todas as atividades de ensino, se faz essencial a interação comunitária, dos discentes e dos docentes com os espaços em que o curso está inserido;

- Nossos/as estudantes são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras que convivem com um núcleo familiar composto de pais idosos e filhos/filhas em idade escolar;

- Estamos inseridos em comunidades de vários municípios da região metropolitana, incluindo comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, assentamentos da reforma agrária, comunidades de pescadores artesanais, entre outros;

- Todos/as estudantes do curso encontram-se em Estágio de Docência, realizado em escolas públicas do campo, de Ensino Fundamental e Médio;

- O acesso à internet nas localidades em que alguns estudantes vivem se mostra precário e muitas vezes indisponível. Do mesmo modo, nem todos contam com computadores que possam ser utilizados para atividades acadêmicas, sendo a maioria com acesso à internet por meio de dados 3G e *smartphones*. Alguns só têm acesso à rede e a computadores no ambiente da UFRGS. (UFRGS, 2020d).

A partir disso, o curso posicionou-se contrário ao retorno presencial das atividades sem que houvesse condições sanitárias para segurança de todos e todas. Em julho de 2020, com a resolução nº 25/2020, a UFRGS normatiza o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, assim, todos os cursos da universidade precisaram adaptar-se à nova realidade. Os planos de ensino das disciplinas, de acordo com a referida resolução, precisaram ser modificados a fim de dar

⁶ Constituição da Rede Faced Solidária, em junho de 2020: <https://www.ufrgs.br/faced/constituicao-a-rede-faced-solidaria/>

conta deste novo contexto, podendo ser adaptados quanto à redistribuição dos conteúdos programáticos para o período de ERE, metodologia, experiências de aprendizagem, critérios de avaliação, atividades de recuperação e bibliografia (UFRGS, 2020a).

Mas os desafios da adaptação dos planos de ensino ao ERE, nesse contexto, envolviam muito mais que esses itens, em especial nos estágios. Como garantir um modelo de estágio remoto que possibilitasse a todas e todos uma efetiva participação, apesar das condições e necessidades de todas as ordens, impostas pela pandemia? Como pensar um estágio sem qualquer garantia de que as escolas de Educação Básica, que recém haviam iniciado as aulas remotas, aceitariam estagiários(as)?

Diante de muitas reuniões e discussões, alguns consensos surgiram. Diminuir ao máximo as atividades síncronas, manter suas gravações disponíveis a quem não as acompanharia e não depender exclusivamente das escolas de Educação Básica para a conclusão dos estágios, diante de uma eminente formatura dos estudantes. Nesse sentido, o cumprimento prévio de dois semestres de estágio na Educação Básica, um no ensino fundamental e outro no médio, foram determinantes para a composição da proposta de estágio no contexto do ERE.

A proposta foi a constituição de materiais didático-pedagógicos que pudessem ser utilizados em diferentes espaços educativos, no contexto do ensino remoto, ou seja, construídos a partir de ferramentas digitais. Para tanto, foi colocada uma pergunta inicial: “Como você, a partir de suas vivências no curso e como futuro educador do campo na área de Ciências da Natureza, pensa que pode contribuir no Ensino Remoto nas escolas de EM e espaços comunitários, por meio de materiais didáticos?”. A ideia, também, era de que os licenciandos e licenciandas pensassem a elaboração dos materiais didáticos digitais em parceria com professoras e professores da Educação Básica, em especial, aqueles e aquelas que já tinham algum tipo de interlocução com o curso, seja por Estágios de Docência anteriores, seja pela inserção do curso em suas comunidades. Dessa

maneira, muitos dos materiais produzidos durante o estágio, no formato remoto, tiveram suas formulações a partir de demandas reais das escolas e comunidades, mesmo não havendo, nesta proposta, o contato direto com estudantes da Educação Básica.

NOVOS MOVIMENTOS: CONSTRUINDO ENTENDIMENTOS NA/DA PANDEMIA

Apesar de os/as licenciandos/as terem contato com ambientes virtuais de aprendizagem, em especial a Plataforma *Moodle*, utilizada amplamente na Edu-Campo/UFRGS, a familiaridade com outros recursos digitais, bem como a disponibilidade de dispositivos eletrônicos foram grandes empecilhos ao trabalho, além de todas as dificuldades sanitárias, econômicas e sociais impostas pela pandemia. Logo nos primeiros (re)encontros virtuais, foi necessário tranquilizar os/as estagiários/as sobre a dinâmica de trabalho, visto que muitos estavam inseguros sobre a qualidade de seus dispositivos, (im)possibilidades de um ambiente doméstico tranquilo para participação em aulas, bem como possíveis dificuldades com ferramentas digitais necessárias ao trabalho remoto.

Paralelamente aos encontros síncronos, foi estabelecido um calendário de oficinas sobre o uso das tecnologias digitais, metodologias ativas, entre outras temáticas que consideramos importantes para o atual contexto. Essas oficinas eram ofertadas à noite, para que os licenciandos e licenciandas trabalhadores pudessem participar e eram também gravadas, para que pudessem ser assistidas posteriormente. As mesmas foram ministradas, em especial, por pós-graduandos/as do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS. Nesses momentos, foram apresentadas diversas possibilidades de trabalho para o ensino remoto, a saber: aspectos teóricos e metodológicos sobre tecnologias digitais, metodologias ativas, sala de aula invertida, ensino e aprendizagem por projetos; programas e dicas para gravação e edição de vídeos e *Podcasts*; possibilidades para construção de sequências didáticas; ferramentas e criação de histórias em quadrinhos; e outras ferramentas como *Canva*, *Padlet*, entre outros.

A partir da participação nestas oficinas e do andamento das aulas, deveria ser construída uma proposta condizente com a afinidade e/ou interesse pelo tema, experiências anteriores, relações com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou da própria metodologia e ou meio/tipo/forma pensada para a proposta. Cabe salientar que o trabalho envolveu um esforço coletivo para que fossem estabelecidos temas relevantes às comunidades. Nesse sentido, as experiências anteriores dos estudantes junto a estas foram fundamentais, pois a partir disso surgiram muitas temáticas que foram exploradas, com utilização de muitos recursos digitais diferentes. No quadro 1, são indicadas algumas das temáticas e recursos.

Quadro 1: Temáticas e recursos das propostas didáticos pedagógicas

Tema	Recurso digital utilizado para construção/apresentação	Nível de ensino
André, o amigo da biodiversidade	<i>Editor de texto e Bitmoji</i>	Ensino Fundamental
Oi, você sabe lavar as mãos?	<i>PowerPoint</i>	Ensino Fundamental
Pesca Artesanal	<i>Pixton</i>	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Energia e meio ambiente	<i>Blogger</i>	Ensino Fundamental e Ensino Médio
O trabalho da mulher camponesa no combate à pandemia	<i>Canva e Google my Maps</i>	Ensino Médio
Fogo na Floresta, o que eu tenho a ver com isso?	<i>Prezi</i>	Ensino Médio
As feiras, a educação do campo e as ciências da natureza	<i>Canva e Google My Maps</i>	Ensino Médio
Água de vidro - Biopoder Camponês	Editor de texto	Ensino Médio
Enegreciência - O lugar de preto é na ciência	<i>Wix</i>	Ensino Médio
A aldeia em questão... Tekoá Pindó Mirim	Editor de slides	Ensino Médio

Fonte: dos autores, 2020.

Percebe-se que a liberdade proporcionada pela proposta de trabalho nos estágios se refletiu em uma grande diversidade de temas abordados nas propostas. As justificativas foram diversas, alguns seguiram seus temas de TCC como “As feiras, a educação do campo e as Ciências da natureza”, “A pesca Artesanal”, “Água de vidro - Biopoder Camponês” e “A aldeia em questão... Tekoá Pindó Mirim”. Outros abordaram temas que estavam permeando a mídia, no período, como “O trabalho da mulher camponesa no combate à pandemia”, “Fogo na Floresta, o que eu tenho a ver com isso?” e “Oi, você sabe lavar as mãos?”. Ainda houve o caso do tema “Enegreciência - O lugar de preto é na ciência”, em que o/a estagiário/a decidiu realizar um trabalho que já pensava em fazer, em outros semestres, mas afirmou que se sentia preso/a nas burocracias e exigências dos estágios e foi deixando sua ideia de lado. Por outro lado, a diversidade de recursos utilizados para compor as propostas demonstra a importância do trabalho nas oficinas, que abriram um leque de opções e motivaram os estudantes a buscar outras tantas.

ALGUNS EXEMPLARES

Apresentamos, a seguir, alguns exemplares de materiais didáticos produzidos nos Estágios de Docência no formato ERE, na EduCampo/UFRGS, durante os semestres 2020/1 e 2020/2. Todos os materiais resultantes desta experiência estão sendo gradativamente alocados e divulgados no site do curso⁷, constituindo um banco de materiais que sirva como subsídio aos docentes da Educação Básica. Na Figura 1, podemos verificar um dos materiais produzidos, no Estágio do Ensino Médio: tratam-se de slides interativos, construídos através do *software Canva*, que abordam experiências de protagonismo das mulheres camponesas, no combate à pandemia. A partir destas experiências, em especial aquelas em que há produção de máscaras de proteção por mulheres nas comunidades, é apresentado um detalhamento teórico-prático sobre o uso das máscaras e os conceitos das Ciências da natureza envolvidos na compreensão da pandemia da Covid-19.

⁷ Materiais produzidos no âmbito dos Estágios de Docência da Educampo/UFRGS podem ser acessados em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/estagiosmateriais-didaticos/>

Figura 1: Material didático produzido - trabalho da mulher camponesa no combate à pandemia e manutenção da vida



Fonte: Imagens do material produzido pela estagiária Dhiulia Gony Nuri Soares. Material disponível em: https://www.canva.com/design/DAEInu8SPis/azgTLM6tfPIjOGoeYznmEQ/view?utm_content=DAEInu8SPis&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton. Acesso em setembro de 2023.

Na Figura 2, podemos observar outro material didático produzido para o Estágio do Ensino Médio, sendo muito útil também, à comunidade em geral do município de Canoas no Rio Grande do Sul (RS). Trata-se de um *ebook* construído no *software Canva*, em que a autora pesquisou, organizou e catalogou as feiras de abastecimento de alimentos, orgânicas ou não, do município. A partir desta organização, são disponibilizadas informações diversas sobre as feiras, como local e dias de funcionamento, horários, contatos, fotos e tipos de produtos comercializados. Ao final, como forma de aproximar o contexto das feiras com o Ensino de Ciências escolar, são exploradas algumas atividades que podem ser realizadas, no âmbito da escola. Esse material teve conexão direta com o TCC da estudante/autora, e potencializa a importância do reconhecimento das feiras como espaço educativo, no Ensino de Ciências e na Educação do Campo.

Figura 2: Material didático produzido - as feiras, a Educação do Campo e as Ciências da Natureza

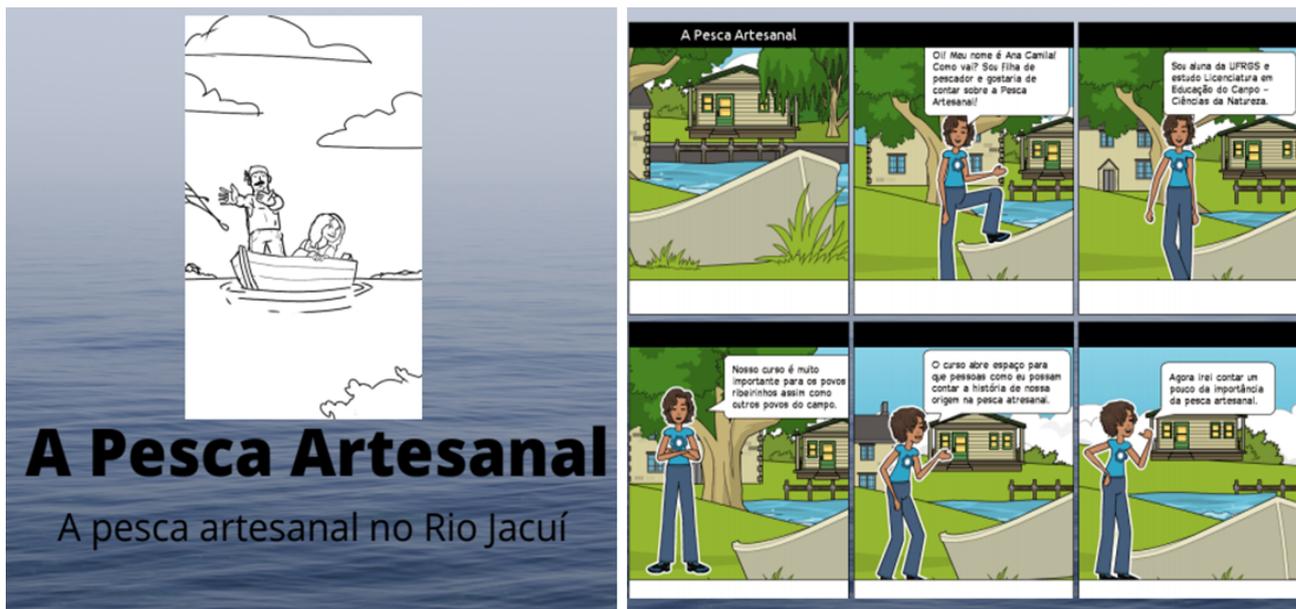


Fonte: Imagens do material criado pela estagiária Luísa Brum Prestes. Material disponível em https://www.flowcode.com/page/estagiodedocencia?utm_term=cxrRo7iV com acesso em setembro de 2023.

A Figura 3 retrata outro interessante material didático digital produzido no Estágio de Docência, no formato ERE. Trata-se de uma história em quadrinhos (HQ), construída no site *Pixton*⁸. Na HQ, é abordada a trajetória de vida de uma das licenciandas do curso e autora do material, de sua família ribeirinha e do pai pescador artesanal. São apontados aspectos das Ciências da Natureza envolvidos na prática da pesca artesanal, realizada no contexto do Rio Jacuí (RS), bem como o reconhecimento das origens ribeirinhas da estudante, que visualiza no curso de Educação do Campo uma oportunidade de acesso à Educação Superior pública, em diálogo com os conhecimentos tradicionais de sua comunidade.

⁸ Endereço eletrônico: <https://www.pixton.com/hello>. Acesso em setembro de 2023.

Figura 3: Material didático produzido - a pesca artesanal no Rio Jacuí



Fonte: Imagens do trabalho desenvolvido pelas estagiárias Ana Camila Porto da Cruz e Daniele Muniz de Oliveira.

CONSIDERAÇÕES SOBRE TEMPOS REMOTOS

Mais do que um registro e um estudo sobre as adaptações de um estágio ao ensino remoto no contexto da pandemia, os resultados apresentados demonstraram a superação de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, na composição de materiais a serem divulgados a outros professores da Educação Básica e educadores, em diferentes contextos do campo.

A construção de propostas totalmente digitais era uma realidade até então distante, tanto de formadores, quanto dos licenciandos em estágio. Nesse sentido, optar por um estágio com o máximo de liberdade à criação, associado à participação de pós-graduandos/as, e trazendo possibilidades mediante oficinas, se mostrou uma estratégia que permitiu construções bastante relevantes em diferentes aspectos, como a relação com as comunidades nas quais os estudantes estiveram inseridos/as, questões atuais que permeavam a mídia no período, como a própria pandemia, ou então as queimadas, em diferentes biomas brasileiros.

Nesse sentido, para longe de romantizar a precarização do trabalho docente e das condições objetivas de acompanhamento do ensino remoto por parte dos licenciandos, trazemos neste texto algumas possibilidades que surgiram durante a realização dos Estágios de Docência no formato ERE, no intuito de acenar a aprendizados que continuarão, mesmo sem pandemia, em nosso cotidiano de professores universitários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>, acesso em abr. 2021.

BRICK, E.; PERNAMBUCO, M.M.A.C.; SILVA, A.F.G.; DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências e educação do campo. In: MOLINA, M.C. (org) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. – Brasília: MDA, 2014.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>> acesso em 10 abr 2019.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00309141.pdf>, acesso em abr 2021.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS Jr. C. de L.; GAMA, C. N.; LIMA, J. F. de; SÁ, K. O. de; CARVALHO, M. S.; SILVEIRA, M. L. O.; PERIN, T. de F. Desafios da educação do campo na UFBA: proposições superadoras - o sistema complexo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo; 5).

UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 025 de 27 de julho de 2020**. Estabelece a regulamentação de ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-ERE-CEPE.pdf>, acesso em abr 2021.

UFRGS. Comissão de Graduação da Licenciatura em Educação do Campo. **Resolução nº 01 de 2020**. 2020b. Disponível em: https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2017/08/resolu%C3%A7%C3%A3o_comgrad_-EDUCAMPO_01_2020.pdf, acesso em abr. 2021.

UFRGS. Comissão de Graduação da Licenciatura em Educação do Campo. **Resolução nº 02 de 2020**. 2020c. Disponível em: https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2017/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o_comgrad_Educampo_02_2020.pdf, acesso em abr. 2021.

UFRGS. Comissão de Graduação da Licenciatura em Educação do Campo. **Nota Pública da EduCampo/UFRGS sobre a retomada das aulas em tempos de pandemia**. 2020d. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2020/06/Nota-P%C3%BAblica-Educampo-oficial.pdf>, acesso em abr. 2021.

CAPÍTULO 6

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Sandra Rosane dos Passos Bergold¹

Alessandra Caetano da Silva²

Raquel Salcedo Gomes³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-5

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo relatar a experiência de docência compartilhada na atividade de Estágio de Docência, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, do Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao fazê-lo,

1 Licenciada em Pedagogia pela UFRGS Litoral. Instrutora na Associação do Bem Estar da Criança e do Adolescente, atua no Programa Jovem Aprendiz, no Programa de Aprendizagem Comercial.

E-mail: sandrarpassos@hotmail.com, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1425226538280895>

2 Licenciada em Pedagogia pela UFRGS Litoral. E-mail: alessandra.caetano2014@gmail.com

Link do Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9092763339153819>

3 Professora da UFRGS Litoral, atua na Licenciatura em Pedagogia EaD, nos demais cursos do Litoral e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

E-mail: raquel.salcedo@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9682006390798221>

buscamos problematizar os relatos sobre o estágio vivenciado na Educação de Jovens e Adultos, trazendo reflexões sobre as práticas e as experiências vividas, a fim de ponderar sobre a metodologia desenvolvida na atuação da regência dupla, analisando de que modo favoreceu a atenção direcionada a cada estudante, com mediações sob demanda, para promoção de aprendizagens personalizadas.

A pergunta de pesquisa que norteou a investigação foi: De que modo o estágio em Educação de Jovens e Adultos, em docência compartilhada, propiciou a personalização da aprendizagem, direcionando a mediação para as necessidades de cada estudante?

O estágio em Educação de Jovens e Adultos é o terceiro estágio obrigatório de docência do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, do Campus Litoral Norte, que segue a Resolução do CNE 2/2015 (BRASIL, 2015). Essa atividade de estágio ocorreu entre fevereiro e abril de 2023. Compreendeu 150 horas, das quais 90 tratavam-se de atividades práticas, como contato com a escola e/ou secretaria de educação, observações, reuniões com gestores e professores, planejamento de aulas, preparação de materiais e docência em sala de aula. As demais 60 horas envolveram estudos teóricos, leituras e aulas expositivo-dialogadas com a professora orientadora e a turma de estagiários, as quais ocorreram de forma *online* síncrona, com frequência semanal, por meio da ferramenta de webconferência MConf institucional.

O curso oferece, antes do estágio em Educação de Jovens e Adultos, uma disciplina teórica de 60 horas, intitulada “Educação de Jovens e Adultos”, em sua sexta etapa. Nessa disciplina, estudamos algumas dimensões da Educação de Jovens e Adultos: a histórica, a política, a cultural, a social e a pedagógica. Também conhecemos marcos legais, políticas de Estado e de governo para a Educação de Jovens e Adultos. Estudamos o perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e sua diversidade de gênero, raça, etnia e questões geracionais. Além disso, fizemos leituras sobre concepções, propostas e práticas educativas de Educação de Jovens e Adultos, principalmente na perspectiva da educação popular (PPC PEDAGOGIA, 2018).

No estágio em Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, a ementa prevê o exercício da prática docente nessa modalidade. Ainda assim, na parte teórica da atividade, estudamos princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem para essa modalidade educacional. Estudamos sobre o planejamento e a avaliação das atividades de ensino, considerando o perfil de seu público e nos preparamos para traçar os perfis também da escola e da turma onde a prática seria realizada, para fins de mapeamento do contexto do estágio e da elaboração de relatório final, com análise crítica das intervenções realizadas (PPC PEDAGOGIA, 2018).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que oportuniza a conclusão dos estudos para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica na idade considerada “adequada” (GARCIA *et al.*, 2023). A modalidade Educação de Jovens e Adultos fundamenta-se em três funções pedagógicas e sociais: 1) reparadora, que implica no reconhecimento da igualdade entre todo e qualquer ser humano; 2) equalizadora, que prevê a re-entrada de adultos no sistema educacional e seu acolhimento e 3) qualificadora, como processo permanente de aperfeiçoamento educacional humano desenvolvido ao longo da vida.

Baseada na filosofia pedagógica freiriana, com raízes na educação popular, na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Gadotti (1995), a construção da relação professor e aluno busca uma pedagogia humanista:

O diálogo preconizado por Freire é uma relação horizontal, oposta ao elitismo. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Na relação dialógica-educadora parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites (GADOTTI, 1995, p. 27).

Nesse sentido, o investimento de tempo, recursos e energias na Educação de Jovens e Adultos representa um investimento no desenvolvimento pessoal e no crescimento intelectual de seres humanos que tiveram, de algum modo, sua educação básica negligenciada. Enquanto professoras em formação, é no contexto das práticas de estágio que compreendemos a amplitude das nossas práxis. Nos

reconhecemos como partes integrantes desse movimento nos traz clareza sobre o tipo de educadoras que queremos ser.

Seremos exclusivamente reprodutoras de conhecimento ou agentes transformadoras que buscam interlocuções com questões humanas, sociais e de cidadania? Como ajudar nossa turma de alunos a aprender mais, a conhecer melhor a si mesmos e ao ambiente sociocultural ao seu redor, nestas poucas semanas em que estaremos juntos? Como aprendermos a ser melhores docentes com essa experiência?

Assim, nos interrogamos: Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, quem são? A resposta não direciona apenas especificamente às faixas etárias, porém, especialmente, a uma questão sociocultural:

geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 2).

Uma vez que o perfil do aluno de Educação de Jovens e Adultos é esse em que a pouca escolarização extirpou inúmeras possibilidades de participação em contextos de produção de riqueza, garantia de direitos e de qualidade de vida, decidimos, em conjunto, que nosso estágio contemplaria a temática Direitos Humanos pela via da alfabetização, do letramento e da numeracia. Buscaríamos fazer os alunos conhecerem e refletirem sobre as gerações de direitos humanos atinentes a qualquer cidadão brasileiro, e como o acesso a esses direitos está diretamente atrelado ao mundo letrado, da cultura e dos saberes:

A primeira geração corresponde aos direitos civis e políticos: as liberdades individuais, o direito à vida, segurança, igualdade de tratamento perante a lei, o direito de propriedade e de ir e vir. A segunda compreende os direitos econômicos e sociais como direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer e os direitos trabalhistas. A terceira é a dos chamados direitos dos povos, que correspondem a direitos tais como o direito ao desenvolvimento, à paz e à participação no patrimônio comum da humanidade (BRASIL, 2006, p. 75).

Fomos motivadas pelo estranhamento percebido, em algumas situações pontuais, envolvendo alunos que não possuíam alguns documentos de identificação básicos e de extrema importância para exercer certos direitos. O espanto nos levou a conhecer mais sobre esse contexto, e a perceber o quão comum essa ausência de documentos ocorre neste meio. A situação nos rendeu conhecimento e problematizações. Em roda de conversa, debatemos sobre o direito da primeira documentação, o quanto é importante que este direito seja adquirido pelo que ele representa e possibilita, bem como estudamos os procedimentos, requisitos e locais devidos para sua obtenção.

No decorrer das semanas de atuação com a turma, fomos perseguindo a linha condutora dos direitos humanos entrelaçada a atividades de alfabetização, letramento e numeracia, tentando construir um atendimento individualizado, revezando entre as ministrações das aulas expositivo-dialogadas e explicações individuais pormenorizadas dos objetos de conhecimento. A realização do estágio aconteceu em uma turma mista da Educação de Jovens e Adultos (etapa 1 e 2), composta por 12 alunos, com idades variadas entre 17 e 58 anos. Os objetos de conhecimento trabalhados com essa turma assemelharam-se àqueles do caderno de Práticas da Educação de Jovens e Adultos (STECANELA, 2013). Nestes, foram trabalhadas atividades de forma interdisciplinar, sendo o diálogo e a exposição dialogada de conteúdos as metodologias mais adotadas na realização das práticas do estágio (STECANELA, 2013).

No que diz respeito à revisão teórica sobre docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos e aprendizagem personalizada, foram realizadas buscas no Google Acadêmico e no repositório acadêmico LUME (UFRGS, 2023) entre os dias 18 e 20 do mês de maio de 2023. Ali, foi encontrado um número muito pequeno de trabalhos, apenas cinco que se aproximavam da temática do presente artigo. Escolhemos três trabalhos para subsidiar nossa pesquisa, todos do repositório acadêmico LUME da UFRGS, aqueles que mais se aproximaram da nossa prática. Buscou-se, dentro da centralidade do tema, textos correlatos que abordassem: Docência Compartilhada, Educação de Jovens e Adultos, Estágio de Docência. Segue um detalhamento dos trabalhos encontrados:

Quadro 1 - Trabalhos correlatos.

Autor	Ano	Tipo de trabalho	Título
Vinicius José dos Santos	2018	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia	O período de estágio na formação docente: A permanência na docência através do ensinar e aprender com os alunos
Jeferson Ventura Machado	2012	Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade	Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência
Rosângela Cardoso de Oliveira	2016	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia	A experiência da formação na docência compartilhada em EJA

Fonte: Autoras (2023).

O trabalho de conclusão de curso de Santos (2018) remete muito ao que a docência compartilhada nos proporcionou, o autor menciona que:

Todo o conhecimento e prática utilizados fazem parte do período vivenciado pelo aluno-professor em seu momento de estágio, bem como suas indagações, sentimentos e angústias dentro e fora da sala de aula. Este conhecimento apresentado ao longo do estágio é esclarecido como um aprendizado desenvolvido durante todo o curso acadêmico (SANTOS, 2018, p. 26).

O trabalho *A Experiência da Formação na Docência Compartilhada em Educação de Jovens e Adultos* relata a fala do colega, que traz particularidades da sua experiência (OLIVEIRA, 2016, p. 25-26):

A docência compartilhada colaborou para o trabalho em equipe. Como sabemos a finalidade do ensino é a aprendizagem e os alunos têm tempos e possibilidades diferentes de aprenderem. Dessa forma a docência compartilhada vai ao encontro do respeito ao aluno, pois enquanto um professor desenvolve o conteúdo de uma forma geral para toda a turma, o outro auxilia aos que têm tempos e possibilidades diferentes de aprendizagem.

O contexto da fala acima apresenta o movimento que ocorre dentro da sala de aula, qualificando significativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Por vezes, uma estagiária prefere uma tarefa de ministrante, enquanto outra prefere observações avaliativas. A docência compartilhada é gratificante, porque não há sentimento de solidão na prática docente e sim, de partilha.

Na obra intitulada *Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência*, Machado (2012, p. 17) destaca alguns dos fatores para a evasão escolar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Dentre estes, ressalta alguns fatores externos, vinculados às condições socioeconômicas, como também de relações afetivas, familiares e de amizades, ou ainda fatores internos, provenientes do ambiente de ensino entre aluno e professor.

A experiência de docência compartilhada das autoras deste artigo possibilitou evidenciar outro fator para a evasão, com teor significativo para além dos citados acima, por Machado (2012, p. 17): o fato de não avançarem no processo de alfabetização acabava deixando alunos desmotivados, levando-lhes a não mais frequentar as aulas. Já durante a observação, percebemos que muitos deles haviam abandonado e retornado.

Constatamos, portanto, que a desmotivação foi o maior desafio encontrado por nós junto à turma, o que nos exigiu a busca de estratégias para fazer com que os estudantes vislumbrassem que são capazes de aprender e percebessem que estão aprendendo.

Além desta Introdução, que contemplou a justificativa, os objetivos, o problema da pesquisa e a revisão de literatura, apresentaremos, na próxima seção, a Metodologia da pesquisa, seguida pela seção de Resultados e Discussão. Por fim, iremos apresentar nossas Considerações Finais, avaliando em que medida atingimos nosso objetivo, buscando responder nossa pergunta de pesquisa e refletindo sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade educacional.

METODOLOGIA

Para desenvolver este trabalho, escolhemos a dimensão da pesquisa qualitativa, que preconiza o aprofundamento e a interpretação sobre o objeto estudado, através de micro-processos. Dentre eles, a observação participante, que se solidifica como uma técnica importante de pesquisa de cunho teórico-empírico. Segundo Oliveira, Santos e Florêncio (2019), esse tipo de procedimento “consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação”. Como vantagem, está a facilidade de acesso ao objeto de estudo. Na elaboração deste trabalho, nos apropriamos de algumas características presentes na observação participante, conforme Creswell (2012 apud OLIVEIRA, SANTOS e FLORÊNCIO, 2019, p. 39) destacam:

interesse na interação humana, localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes, ênfase na interpretação e compreensão da existência humana, processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista, abordagem tipo estudo de caso, desempenho de um ou mais papéis de participante e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações.

Outro procedimento qualitativo que inspira esta pesquisa foi o estudo de caso, que se qualifica por ser uma “investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela” (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 40). Uma vez que o estágio de docência previu observação e intervenção junto a uma turma, a pesquisa-ação e os experimentos de ensino são outros procedimentos metodológicos que nos influenciaram, os quais são bastante populares na pesquisa educacional, segundo Toledo e Jacob (2013 apud OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 40):

a participação no processo de pesquisa não pode limitar-se à divulgação de informações ou a uma consulta popular; implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões e deve ocorrer no âmbito do aprendizado, de forma interativa e colaborativa, e, em nível mais elevado, promover um processo de aprendizagem mútua e de fortalecimento comunitário.

Um trabalho de pesquisa necessita de um estudo minucioso, segundo Teixeira (2015, p. 8):

para realizar uma pesquisa é necessário um trabalho intenso e profundo, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto.

O percurso da pesquisa foi dividido em três momentos. Primeiramente, foi feito o reconhecimento de território e do contexto do estágio, observando e registrando aspectos do espaço escolar, seu funcionamento e regras, assim como a forma como seria conduzida a dinâmica do estágio, com a professora regente. O segundo momento foi da observação em sala de aula, nos apropriando da rotina, métodos utilizados pela professora, conteúdos e familiarização com os alunos. E, por último, o momento que dividimos em três pontos, que consistia na elaboração do planejamento, estratégias para aplicação e personalização da aprendizagem.

Os registros iniciaram-se na observação, essencial para mapear o contexto, refletir e ressignificar o trabalho de planejamento. Ao longo de todo o percurso de estágio, os registros foram efetuados por meio de anotações em diário de campo e fotografias. Foram registradas as atividades realizadas pelos alunos, os métodos de ensino e boa parte das interações ocorridas. Também foram feitas notas de observação sobre os tempos e modos de execução das atividades, o que subsidiou a elaboração do plano de ensino. A partir dos registros, foi possível estabelecermos “pontos de atenção”, que direcionaram tanto a prática docente, como a análise aqui desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após 10 horas de contato e reuniões com a escola, o estágio foi realizado durante cinco dias por semana e se estendeu ao longo de 4 semanas, totalizando 80h. Destas, 20 horas de observação e 60 horas de docência. O primeiro contato com a escola ocorreu em 27 de fevereiro de 2023. O período de observação

ocorreu entre 06 e 10 de março de 2023 e as semanas de prática docente se deram entre 13 e 31 de março de 2023.

A instituição em que foi desenvolvido o estágio localiza-se em um perímetro onde a comunidade vive, em situação de vulnerabilidade social, e a marginalização assola seu entorno. A escola tem boa estrutura, com salas amplas, pátio coberto, biblioteca, refeitório, sala de informática com tela interativa. Notou-se que o local onde a aula de educação física é ofertada tem pouca iluminação, tornando o ambiente pouco atrativo para as aulas.

A escola é bastante acolhedora, percebe-se que grande parte dos estudantes são conhecidos pelos nomes, mesmo pelos professores que não atuam diretamente com eles. São de conhecimento dos professores e da direção as questões familiares dos alunos, estando o corpo docente e gestor, na medida do possível, atualizados sobre o que ocorre com os alunos fora da escola. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a escola busca ser inclusiva, facilitando a reinserção do aluno na escola, onde muitos deles são ex-alunos que, por motivos variados, trocaram o ensino regular pela Educação de Jovens e Adultos, enquanto outros estão retomando sua trajetória escolar, motivados pelas exigências do mercado de trabalho. E há, ainda, pais e mães de família que se desafiam a retomar os estudos, até mesmo para incentivar seus filhos a permanecerem estudando.

OBSERVANDO

Durante a realização do estágio compartilhado, vivenciamos um período de observação, etapa necessária para um melhor entendimento dos modos de funcionamento, potencialidades e dificuldades da escola e da turma, para a construção de um planejamento assertivo. Foi durante esse período que nos aprofundamos nas relações com os alunos, entendemos a importância de uma pedagogia apontada para o diálogo, a fim de conhecermos a realidade em que vivem e suas individualidades, oportunizando uma conexão humanizada entre professor e aluno, tornando a pedagogia mais reflexiva e com propósito de uma consciência crítica.

No primeiro dia antes do início da aula, a professora regente nos relatou as características, níveis cognitivos, conhecimentos prévios, relações familiares e contexto social de cada aluno. Através do relato da professora, fomos percebendo a complexidade daquele cenário.

Como já tínhamos informações prévias de cada aluno, fomos abordando cada um deles, procurando agir e conversar de forma espontânea, conversando sobre assuntos como escola, família, trabalho, para conhecê-los melhor, agora sob nossa própria ótica. Aos poucos, receosos e desconfiados, foram tornando-se gentis e seguros, a ponto de nos relatarem particularidades de suas vidas. Havia uma troca muito bonita, e nenhuma imposição ou desconforto, a conversa fluía naturalmente, contávamos um pouco sobre nossa vida, algumas experiências, sonhos, como forma de estímulo, para que fizessem o mesmo.

Fomos informadas sobre frequência e atrasos. Ambos são tolerados. Os alunos chegam e jantam, em seguida, inicia-se a aula. Como muitos alunos são trabalhadores, chegam atrasados, o que dificulta o desenvolvimento do conteúdo, assim como as faltas dificultam sua continuidade. Percebemos que, em função das faltas e atrasos, a professora facilita aos alunos a entrega de atividades, existe esse movimento por parte da escola, que em um certo ponto nos preocupou, pois vimos que, inclusive, alunos que não trabalham usufruem desse benefício, ocasionando uma cultura de que, na Educação de Jovens e Adultos, exista esse descompromisso com prazos e entregas.

A professora regente utiliza com a turma muitos recursos de associação de imagem com a palavra, imagem com valor. A sala de aula é tomada por recortes de imagens de panfletos de supermercado. A mesma acredita que a visualização é bastante efetiva.

Durante o período de observação, notou-se que apenas três estudantes, mesmo com dificuldades, realizavam as leituras e interpretação do que liam. O restante da turma dividia-se entre os que não reconheciam todas as letras ou que trocavam muitas letras na tentativa de formar alguma palavra. A turma necessitava também de um aprofundamento nas questões matemáticas, no que se refere às

quatro operações básicas, embora tenha-se notado que, neste componente curricular, existia uma maior facilidade de entendimento.

Cabe ressaltar que se tratava de uma turma mista, contemplando a etapa 1, 2 e 3 (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental 1. Além das questões de leitura, escrita e cálculos, percebeu-se que o planejamento precisaria contemplar questões que envolvessem cidadania e pensamento crítico, com o intuito de mover os alunos para ações na sociedade, visando intervir e contribuir, como Freire (2004, p. 67) nos apresenta, com “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Todo o processo de desenvolvimento do projeto foi elaborado a partir das observações e trocas com a professora regente da turma. O breve período de observação chegou ao fim, iniciou-se a regência.

RELATO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NA INSTITUIÇÃO

Já nas primeiras conversas, tínhamos em mente que o desenvolvimento e andamento do nosso estágio teria como base o foco na alfabetização, e que teríamos que elaborar planejamentos que atendessem a todos, mas com “doses” distintas, personalizadas para cada aluno, sempre com um plano extra para atender aqueles que iam avançando mais rapidamente.

As aulas foram se dividindo de modo bem orgânico, num ritmo bem natural. Enquanto uma ministrava a aula para o grupo, explicando o conteúdo, escrevendo no quadro, a outra ia de mesa em mesa, atuando com ênfase em cima de cada ponto ou dúvida. Quando finalizada a parte de escrita no quadro e explicação geral, juntava-se à colega e a aula transcorria assim. Cada aula foi pensada sempre focando na alfabetização, pois fora percebido o nível de atraso que se encontrava a turma, além do quase desespero de alguns, para aprender de modo efetivo. Esperávamos também que a aula não fosse maçante; então, em alguns

momentos conversamos sobre assuntos pessoais, vivências, temas do cotidiano, gostos, desejos, sonhos, sempre tentando articular com o conteúdo ministrado e o tema Cidadania, do projeto de ensino, tentando humanizar ainda mais aquele espaço. Paulo Freire, em sua trajetória, apontava a necessidade de uma pedagogia humanista, que priorizasse as individualidades e vivências que cada aluno trazia consigo, trabalhando em um ambiente onde todos ensinam e todos aprendem, e aprendem em qualquer idade e tempo, pois “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2004, p. 22).

Entendíamos que muitos alunos chegavam cansados, com problemas, desmotivados. O desafio “desmotivação” cremos que foi superado, tínhamos a sensação de ter agradado a turma com nossas aulas, logo no início, com comentários diretos e indiretos sobre estas. A forma como as aulas foram conduzidas nos proporcionou maior interação e personalização da nossa prática. A modalidade de estágio compartilhado oportunizou trabalharmos as dificuldades individuais de cada aluno. Foi visível a sensação de satisfação do aprender desses educandos, eles foram assistidos de forma particular, em cada novo conteúdo apresentado, obtendo um nível de aprendizagem satisfatório, segundo seus próprios relatos pessoais.

Durante as conversas com os alunos, fomos percebendo a necessidade de inserir, de modo transversal, como projeto de ensino, aulas sobre cidadania e direitos humanos, pois a grande maioria desconhecia questões básicas, como a própria documentação, o que lhes afetava, e fazia-lhes sentir excluídos da sociedade, algo que, pela literatura, sabíamos ser bem comum, no perfil do estudante da Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos traz, em sua história, faces de um modelo desigual, vivido na nossa sociedade, carrega consigo o fardo das desigualdades sociais e econômicas do Brasil e as fragilidades de uma escola que exclui e nega o direito de aprender, independentemente da idade (PATTO, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos, em contraponto, tem a responsabilidade de não errar, reparar, não excluir novamente essas pessoas, pois a modalidade

precisa ter um propósito explícito, o de desenvolver intelectualmente o indivíduo, desenvolvendo também seu pensamento crítico, que lhe motive a intervir positivamente na sociedade, evidenciando a necessidade do questionamento e de provocação, deixando claro que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser construída apenas em cima das disciplinas, que o professor tem papel fundamental nessa construção.

Como nosso projeto contemplava a temática Direitos Humanos e suas gerações, situações em torno do tema Cidadania e Direitos Humanos renderam muitas horas de conversas, causos e questionamentos. Elaboramos uma espécie de manual, onde constava cada documento que o cidadão brasileiro deveria ter, com a ilustração/foto de cada um, assim como os endereços físico e eletrônico para a confecção. Essa atividade foi a mais significativa para nós, ao imaginarmos que, em pleno ano de 2023, com tantas tecnologias de informação e comunicação e tantas possibilidades de conexão, ainda exista essa dolorosa realidade de desconhecimento e invisibilidade. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos tem papel fundamental na tentativa de modificar essa realidade.

[...] o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000, p. 7).

Avançamos de modo considerável na alfabetização, encerramos nosso estágio com os alunos escrevendo pequenos textos e com pontuação. Também tivemos uma melhora ainda mais significativa nas operações matemáticas (adição e subtração), as demais operações ficaram aquém, talvez por falta de tempo de focar nelas, a pedido da professora regente, acabamos trabalhando mais as operações que foram citadas como bem-sucedidas. A turma, como um todo, se interessava pelo conteúdo, o que de certa forma facilitou o nosso trabalho. Conseguimos articular as aulas para que as áreas de conhecimento e as experiências previstas no currículo fossem contempladas. Foi possível realizar todo o planejado acerca do projeto e, ainda, alguns assuntos pertinentes, que surgiram durante as aulas, foram incorporados de forma satisfatória e prazerosa.

ESTRATÉGIAS DE PERSONALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Desde o início desse estágio, existia um sentimento muito forte de ambas (colegas de estágio) de realizar uma docência personalizada quanto à aprendizagem, e assim fizemos. A estratégia usada foi atender um a um, de classe em classe, repetindo quantas vezes fossem necessário, com paciência extra para lidar com os mais resistentes, de modo que fosse significativo para ambos. Obviamente, isso só foi possível, pois estávamos numa situação favorável, de compartilhamento da docência, longe da realidade do professor que se desdobra, para atender diferentes demandas. Quando uma de nós explicava o conteúdo para a turma, a outra já estava entre os alunos, explicando de modo individual para aqueles com maiores dificuldades. Existia a preocupação de não infantilizar as atividades, elas eram pensadas com temáticas adultas, folhas de atividades sem relação com o infantil pois, segundo Gadotti:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI; ROMÃO, 2003, p.17).

O fato de estar ali e poder fazer a diferença no processo de aprendizagem daqueles jovens e adultos nos movia a nos envolvermos, não estávamos em busca apenas do que é exigido para a conclusão de nossas formações, queríamos que eles conseguissem ler, escrever e fazer cálculos simples e que também soubessem quais são os seus direitos e onde os buscar, mesmo que fosse um pequeno progresso de aprendizagem.

A personalização do ensino visou também respeitar as limitações de cada um, levando em consideração ritmos e formas de aprender de cada aluno, além

dos diversos conhecimentos prévios dos mesmos. Dividimos a personalização das aulas em: planejamento, estratégias para aplicação e personalização da aprendizagem. Nesse período, segundo seus próprios relatos pessoais, ouvimos falas do tipo: “agora sim eu aprendi a multiplicação com transporte” e “eu não sabia que eu não tinha a carteira de trabalho, achei que tinha no meu celular”; era apenas o aplicativo que o seu empregador havia instalado, sendo que este aluno não possuía o documento de identificação. Situações semelhantes a essas foram comuns durante o estágio.

- **Planejamento conjunto:** Como tínhamos as informações de cada aluno, separamos a turma em três grupos. Aqueles que precisavam avançar e aprendiam com um pouco mais facilidade, aqueles que estavam estagnados, com muitas dificuldades e relevante atraso cognitivo e, por último, aqueles que possuíam algum tipo de laudo médico, por deficiência intelectual. As atividades eram elaboradas por grupo, e tínhamos sempre uma “carta na manga” para atividades extras, à medida que iam avançando.

- **Estratégias didáticas:** Iniciávamos a aula falando sobre o conteúdo que seria aplicado. Se fosse em folhas impressas, enquanto uma de nós as distribuía, a outra já iniciava à explicação, sempre deixando claro que iríamos passar de mesa em mesa. Se o conteúdo fosse escrito no quadro, iniciamos as explicações somente após os alunos terem copiado, pois percebemos que ir explicando à medida que a escrita progredia, não funcionava com eles. Como a turma estava dividida em 3 grupos, atendemos inicialmente os grupos com maiores dificuldades e com isso dávamos mais autonomia para o grupo mais avançado, que acabava trocando conhecimentos entre si, até chegarmos neles para sanar as dúvidas.

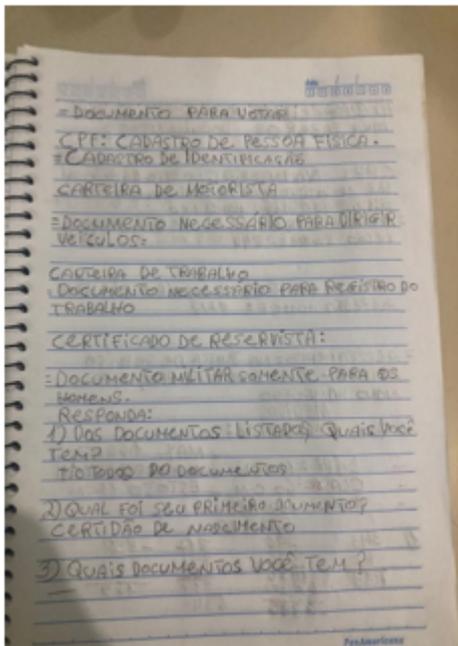
- **Atendimento individual:** Como o período de observação nos deu elementos para a personalização, sabíamos como cada aluno preferia ou assimilava melhor as coisas. Um exemplo disso era o momento do ditado, que para alguns tínhamos que falar a palavra por sílabas; para outros, que estavam aprendendo as letras, tinha que ser letra por letra; para os que estavam um pouco mais avan-

çados, as palavras tinham que ser ditas pausadamente, com eles praticamente fazendo leitura labial. Nesse processo, nos dividimos na sala de aula e íamos falando, praticamente, aluno por aluno (esse processo era interessante, pois enquanto era feito o ditado para um, o aluno ao lado já ia “pescando” a palavra, e com isso descobrindo outros caminhos para a escrita). Outro exemplo era na criação de frases/textos para os alunos mais avançados, através da qual se buscavam situações cotidianas, como inspiração para criação de pequenos textos. Dávamos um tema para o pequeno texto, de acordo com o gosto de cada um, e eles criavam. Para alunos com maiores dificuldades, trabalhamos frases curtas, em que constasse uma determinada palavra, estimulando raciocínio e criatividade, sempre os acompanhando de perto, em suas mesas.

Respeitamos as expectativas e individualidades de cada aluno. Entendemos que não teríamos avanço com a sobrecarga de conteúdos complexos, como, por exemplo, para uma idosa, que nos confidenciou que está lá “querendo aprender apenas ler e escrever”, afirmando que aprende com a repetição. Para essa aluna, por exemplo, foram elaboradas atividades de identificação de palavras no texto, escrita repetida e palavras cruzadas. Acreditamos que trabalhar dessa forma seja positivo, pois o aluno é atendido dentro de suas possibilidades, mas sempre estimulado a fazer um pouco mais, indo além. Na sequência, há alguns registros do estágio.

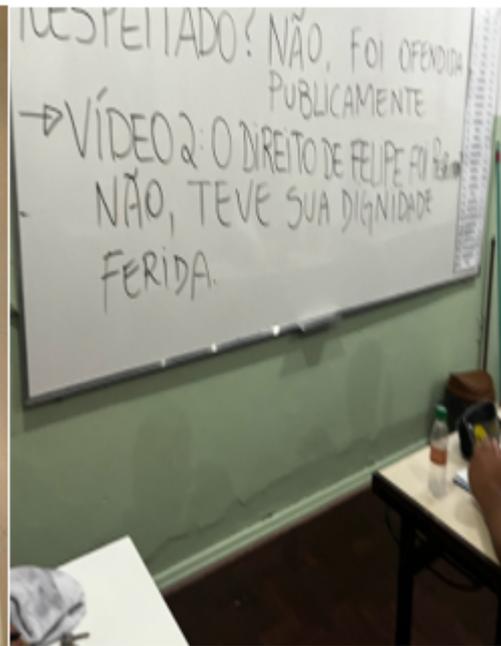
Na Figura 1, vemos o caderno de um aluno com conteúdo acerca de documentação necessária para exercer a cidadania. A lista com as explicações sobre cada documento foi desenvolvida com a turma, a partir de necessidade identificada, durante conversas informais com os alunos, nas quais eles relataram desejos e sonhos que gostariam de realizar a partir da escolarização, como tirar a carteira de motorista. A Figura 1 evidencia o planejamento conjunto realizado a partir de pistas colhidas dos próprios estudantes. A Figura 2, por sua vez, ilustra atividade desenvolvida sobre Cidadania, em que apresentamos dois vídeos sobre o tema e, em seguida, debatemos pontos importantes.

Figura: 01



Fonte: Autoras (2023).

Figura: 02



Fonte: Autoras (2023).

No debate, cada aluno trouxe sua visão, baseada em seus conhecimentos prévios e nas percepções dos vídeos. Esse momento ilustra uma estratégia didática em que, ao mesmo tempo em que trouxemos novos conteúdos e elementos, buscamos dar voz aos estudantes, para que pudessem refletir sobre estes e assimilá-los de modo crítico.

Na Figura 3, temos um exemplo de atendimento individualizado, em que elaboramos atividade de matemática personalizada para um estudante a partir da identificação de uma demanda dele por mais exercícios específicos, de acordo com suas necessidades, trabalhadas uma a uma. Na Figura 4, registramos o caderno de um aluno com informações sobre os principais documentos do cidadão brasileiro e os devidos endereços de onde emití-los, outra necessidade personalizada identificada, durante a aula. Por fim, a Figura 5 traz um pequeno texto e uma cartinha carinhosa de agradecimento escrita por uma aluna, a qual apresentava muita dificuldade na escrita, e que, ao longo das semanas, foi mostrando-se motivada a escrever cada vez mais, de modo que decidiu registrar nossa passagem pelo estágio, com sua escrita.

essa etapa, para avançarmos na reta final da graduação, e ao mesmo tempo, uma sensação de querer prolongar a “estadia” na turma, para podermos nos envolver mais. Parece que, para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, é necessário gostar de gente, de escutar histórias, por muitas vezes histórias tristes, gostar de acolher, de incentivar. A sensação que tivemos, no estágio da Educação de Jovens e Adultos, é de urgência, aquela urgência que parece mais um pedido de socorro.

Ao retomarmos a pergunta norteadora desse trabalho (De que modo o estágio em Educação de Jovens e Adultos via docência compartilhada propiciou a personalização da aprendizagem, direcionando a mediação para as necessidades de cada estudante?), concluímos que a docência compartilhada nos permitiu um olhar sob múltiplos ângulos, pois podíamos olhar para turma a partir do espaço do professor, em frente ao quadro-negro, mas também a partir do olhar de cada estudante, à medida que uma de nós podia circular pela sala, atentando a cada acontecimento e, ainda assim, não deixar o grupo desassistido. Esse movimento duplo foi essencial para obter a confiança e o engajamento dos estudantes.

Por outro lado, também, essa docência foi compartilhada com a professora titular da turma, que nos acolheu e nos deu muitas dicas, desde a observação, até o *feedback* final, após a prática. Foi compartilhada com a professora orientadora da universidade, que nos aconselha e nos motiva, inclusive co-autorando este texto, bem como por cada professor que compôs nossa formação, ao longo do curso de Pedagogia e ao longo da vida escolar de cada uma. Finalizamos pensando que, talvez, nesse sentido, toda a docência seja um pouco compartilhada.

O encerramento do estágio foi positivo diante do avanço que a turma teve e do retorno da professora regente, que nos relatou que dará continuidade às atividades de cidadania, ressaltando a importância que tivemos para a turma durante nossa passagem. Mas o *feedback* mais importante, na nossa caminhada, foi dos alunos, que não economizaram, mesmo diante da timidez (característica presente em alunos da Educação de Jovens e Adultos), em dizer que adoraram as aulas e que aprenderam muito. As frases que mais escutamos, durante as aulas e no término do estágio, foram: “*se sempre tivesse estagiárias junto com a profe, ia ser melhor, a gente ia aprender mais rápido*”. Saímos desse estágio acreditando,

cada vez mais, que a educação traz liberdade, movimento e nos humaniza, como nos lembra Freire: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (1996, p. 106).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Segunda Impressão: 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1t1p9rRBZ1165AXI-Ypd9WIhmsqeeikJd>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, em 3 artigos que se completam. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola Viva, Escola Projetada**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.) Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta** [S.l: s.n.], 2003. 10 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, Elisete Bernardi; SIQUEIRA, André Boccasius; GODINHO, Ana; GOMES, Raquel Salcedo. **Subsídios para o estágio em EJA – Pedagogia – EAD UFRGS - Campus Litoral Norte**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1t1p9rRBZ1165AXI-Ypd9WIhmsqeeikJd>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACHADO, Jeferson Ventura. **Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade), 155 fls., 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso em Especialização de Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/108392>. Acesso em 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22a Reunião Anual da ANPED, 24 fls., 1999. ANPED, Caxambu.1999. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Rosângela Cardoso de. **A experiência da formação na docência compartilhada em EJA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Geografia - Licenciatura, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147842/001000054.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de Oliveira; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos Santos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação.** Disponível em: < https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2º ed. São Paulo, 1996.

BRASIL. Práticas de EJA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação – SECADI/MEC, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1tIp9rRBZ1165AXI-Ypd9WIhmsqeeikJd>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, Vinícius José dos. **O período de estágio na formação docente: A permanência na docência através do ensinar e aprender com os alunos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia), 37 fls., 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Curso de Geografia - Licenciatura, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178790/001068245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2023.

STECANELA, Nilda (org.). **Caderno de EJA.** Caxias do Sul: EDUCS, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1tIp9rRBZ1165AXI-Ypd9WIhmsqeeikJd>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TEIXEIRA. Nádia França. **Metodologias de pesquisa em educação: Possibilidades e adequações.** Caderno Pedagógico, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955/943>> Acesso em 20 jun. 2023.

UFRGS. Projeto Pedagógico de Curso - Licenciatura em Pedagogia. Tramandaí, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogiaead/wp-content/uploads/2022/03/PPC_Pedagogia_Final_2021_proposta_de_alteracao-1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

UFRGS. Lume - Repositório Digital. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CAPÍTULO 7

PLANEJAMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: ALGUNS ASPECTOS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA

Carlos Ventura Fonseca¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-6

INTRODUÇÃO

O estágio de docência pode ser compreendido como espaço propício para movimentos de produção de conhecimento sobre o magistério, sendo que o professor, nessa concepção, é entendido como profissional que se posiciona, a um só tempo, como ator intelectual, crítico e reflexivo (PIMENTA; LIMA, 2017). Trata-se do estabelecimento de um “lógica de formação profissional que reconhece professores e futuros professores como sujeitos de conhecimento e que considera que as transformações das práticas docentes” possuem relação direta e qualitativa com o grau de consciência desses profissionais “sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019, p. 2).

Neste texto, objetiva-se contribuir com as pesquisas que versam sobre o estágio de docência, levando em conta sua relação específica com a formação

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura (PIED). Atua no curso de Licenciatura em Química. E-mail do autor: carlos.fonseca@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

docente em Química. Desenvolveu-se uma investigação qualitativa exploratória embasada em documentos provenientes da atividade de “Estágio de Docência em Ensino de Química II-D”, do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A atividade de ensino referida foi desenvolvida no âmbito do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2021.

O estágio, ora investigado, deu-se durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que foi estabelecido devido aos efeitos da pandemia de Covid-19. A carga-horária referente a este abrangeu o total de 150 horas semestrais, sendo subdivididas em: 60 horas de encontros entre o docente-orientador da universidade e os licenciandos, compreendendo atividades síncronas e assíncronas; 45 horas destinadas à regência remota de classe; 15 horas referentes a observações remotas do local de estágio e das rotinas de trabalho do docente-supervisor (titular da escola de Educação Básica); 15 horas destinadas à assessoria individual remota, com o docente-orientador da universidade; 15 horas de trabalho discente autônomo, utilizadas para o planejamento das atividades de ensino, que deveriam ser desenvolvidas no estágio.

A atividade de estágio em tela intenciona que os licenciandos adquiram “vivências da diversidade de situações pedagógicas no âmbito do Ensino de Química, realizando reflexões sistemáticas sobre a complexidade das práticas docentes em diferentes espaços educativos”, de modo que também trabalhem criticamente com “subsídios teóricos da Educação, em geral, e em Ensino de Ciências e Química, em particular” (UFRGS, 2021, p. 1). Assim, espera-se que os estagiários desenvolvam a habilidade de “propor critérios e princípios para a seleção, fundamentação e estruturação – planejamento dos conhecimentos que serão objeto de estudo por parte dos/as alunos/as”, bem como da “abordagem desses conhecimentos, selecionando estratégias e recursos didáticos consistentes” (UFRGS, 2021, p. 1-2).

Neste trabalho, serão enfocados os resultados oriundos de três atividades que foram propostas aos estagiários, durante os encontros síncronos com o docente-orientador. Nestas, os sujeitos foram provocados a expressarem quais eram suas percepções acerca de alguns temas imprescindíveis ao trabalho do professor de Química. Os seguintes problemas guiaram a pesquisa realizada: quais aspectos do planejamento docente são emergentes das discussões desenvolvidas, nesse estágio de docência em Química? O que os estudantes de Licenciatura em Química, sujeitos da presente pesquisa, apontam sobre os modelos pedagógicos relacionados ao ensino de Ciências e sobre as possibilidades de organização dos conteúdos de Química, no Ensino Médio? Como as reflexões decorrentes desta investigação podem contribuir com a área da formação docente em Química?

ALGUNS ELEMENTOS SOBRE PLANEJAMENTO E DOCÊNCIA EM QUÍMICA

Segundo a perspectiva de Vasconcellos (2015), o ato de planejar pode ser interpretado como instrumento de pensamento e de comunicação, articulando dimensões teóricas e práticas sobre os fenômenos educacionais. Nessa esteira, o autor mencionado afirma que o planejamento do ensino e da aprendizagem pode ser pensado como: antecipação mental de uma ou mais ações, possibilitando que se possa agir em função de determinados conteúdos decorrentes do pensamento; ato que pode ser realizado individualmente ou por grupos sociais, considerando as condições políticas/ relações de poder e a mobilização/ desejo dos agentes envolvidos; criação de projetos de intervenção na realidade, buscando sua transformação e atentando para a previsão dos tempos, dos espaços, das condições/ dos recursos materiais.

Ainda, segundo o autor mencionado, o planejamento consubstancia-se como práxis: atividade que é humana, intencional, alicerçada no conhecer a rea-

lidade (demanda atividade reflexiva cognoscitiva), na projeção de finalidades (demanda atividade reflexiva teleológica) e na especificação dos movimentos a serem executados (demanda atividade reflexiva projetivo-mediadora). Contudo, apesar de grande parte dos professores reconhecer a relevância ideal do planejamento, em muitos casos, estes manifestam resistência em aderir a essa prática, trazendo argumentos amparados na imprevisibilidade das rotinas escolares, no excesso de horas de trabalho, na estruturação burocrática dessa atividade e na falta de articulação entre os agentes escolares, que deveriam compor um movimento harmônico para a consecução dos objetivos relacionados aos planos de ação elaborados (VASCONCELLOS, 2015).

No caso da docência em Química, o planejamento pode ter intrínseca relação com diferentes modelos pedagógicos historicamente articulados ao ensino de Ciências, conforme trabalho de Fernandes (2015): modelo tradicional, modelo tecnicista, modelo da redescoberta, modelo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), modelo construtivista e modelo sociocultural (Quadro 1). Modelos pedagógicos são definidos como “formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias pedagógicas”, servindo “de referência e parâmetro para se entender, reproduzir, controlar e/ou avaliar a prática pedagógica, entendida como uma parte do fenômeno educativo” (FERNANDES, 2015, p. 27).

Quadro 1 - Síntese dos modelos pedagógicos na área de Educação em Ciências.

Modelo pedagógico	Características
Tradicional	<p>Objetivo Geral: transmitir conhecimentos acabados, destinados à elite econômica.</p> <p>Estratégia de ensino predominante: aula expositiva.</p> <p>Aprendizagem: interpretada como recepção passiva e expressa pela memorização.</p> <p>Avaliação: baseada na reprodução da exposição.</p> <p>Aspectos históricos: auge na década de 1950, mas muito presente atualmente.</p> <p>Relação professor-estudante: vertical (professor detentor do conhecimento e controla as ações).</p>
Tecnicista	<p>Objetivo Geral: formação de pessoas com competências para o mercado de trabalho.</p> <p>Estratégia de ensino predominante: instrução programada (estudo dirigido).</p> <p>Aprendizagem: desenvolvida pelo programa de atividades aplicado, abordagem comportamentalista.</p> <p>Avaliação: verifica se houve recepção dos conteúdos transmitidos pelas atividades programadas.</p> <p>Aspectos históricos: auge na década de 1970, ressurgindo nas últimas décadas.</p> <p>Relação professor-estudante: vertical (professor aplica programa de atividades).</p>
Redescoberta	<p>Objetivo Geral: substituir o ensino tradicional, treinando professores para utilizarem projetos curriculares e aplicarem práticas específicas.</p> <p>Estratégia de ensino predominante: utilização de aulas com roteiros experimentais rígidos, supostamente capazes de provocar a redescoberta da lógica científica por parte dos estudantes.</p> <p>Aprendizagem: assimilar os conhecimentos científicos redescobertos, alunos entendidos como pequenos cientistas (influência da Psicologia Comportamentalista).</p> <p>Avaliação: baseada na capacidade de reproduzir com exatidão os roteiros experimentais programados pela proposta curricular.</p> <p>Aspectos históricos: auge nos anos 1960 e 1970.</p> <p>Relação professor-estudante: vertical (professor faz com que os estudantes desenvolvam roteiros de experimentos pré-concebidos).</p>

<p>Construtivista</p>	<p>Objetivo Geral: proposição de que os estudantes devem participar efetivamente da construção de suas aprendizagens. Estratégia de ensino predominante: investigação, resolução de problemas, trabalho em grupo e simulações. Aprendizagem: interpreta-se que o processo de construir conhecimento requer a formação de novas estruturas cognitivas/intelectuais (influência da Psicologia Cognitivista e Sociointeracionista). Avaliação: acentua a importância da autoavaliação. Aspectos históricos: grande influência teórica nos anos de 1980. Relação professor-estudante: horizontal (professor atua como mediador entre as atividades e os alunos).</p>
<p>CTS</p>	<p>Objetivo Geral: abordagem crítica da Ciência, havendo questionamento da suposta neutralidade dos conhecimentos e construção de relações com o contexto (aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, religiosos etc.). Estratégia de ensino predominante: atividades em grupos, jogos, resolução de problemas, dentre outros. Aprendizagem: aluno participa ativamente na construção de sua consciência crítica, havendo importância dos conhecimentos necessários para interpretar os fatos sociais e agir de forma responsável. Avaliação: necessário o envolvimento dos sujeitos no processo, havendo aproximação progressiva da realidade. Aspectos históricos: corrente teórica iniciada mais expressivamente nos anos 1980, com repercussão contemporânea. Relação professor-estudante: horizontal (professor faz a mediação das discussões envolvendo o conhecimento científico e o contexto).</p>
<p>Sociocultural</p>	<p>Objetivo Geral: conscientizar e emancipar as classes populares oprimidas, considerando a realidade social, política, econômica e cultural que as atravessam (busca a humanização das relações). Estratégia de ensino predominante: baseada em problematizar temas geradores inseridos na vida discente, priorizando o trabalho em grupo, a resolução de problemas, movimentos dialógicos. Aprendizagem: busca superar a educação bancária, propõe o diálogo crítico entre os sujeitos, promovendo a superação de visões ingênuas e fortalecendo o saber crítico sobre a realidade (curiosidade epistemológica). Avaliação: defende que os sujeitos devem avaliar-se mutuamente, autoavaliação. Aspectos históricos: Paulo Freire é o nome mais influente, havendo surgimento nos anos 1960, possuindo alcance teórico notório, mas há reduzida aplicação nos sistemas educacionais. Relação professor-estudante: horizontal (professor e estudantes aprendem e possuem voz nos processos, humanização da coletividade).</p>

Fonte: Elaborado por Fonseca (2022), com base em Fernandes (2015).

Cada modelo fundamenta-se em certos objetivos e adota perspectivas particulares sobre o que é o ensinar e o aprender em situação formal, estando, de maneira geral, mais conectado à determinada época histórica da escolarização, ainda que todos mantenham presença nas salas de aula do país (MARCELO; FONSECA, 2019). Entretanto, na dinâmica real do trabalho e do planejamento docentes, pode ser difícil delimitar a caracterização de cada modelo pedagógico, dado que alguns procedimentos e atividades podem se sobrepor, sendo comuns a diferentes modelos. Destaca-se que a ocorrência de tais modelos, em cenários distintos do campo da Educação em Ciências, tem sido discutida em pesquisas recentes (FONSECA, HESSE, 2021a, 2021b; MARCELO; FONSECA, 2019; MELO; FONSECA, 2022).

Outra situação concernente ao planejamento é a questão da organização estrutural dos conteúdos. Vasconcellos (2015) aponta que as práticas pedagógicas de cada docente deveriam contemplar conteúdos conceituais (princípios, fenômenos e fatos), conteúdos procedimentais (habilidades, capacidades e destrezas) e conteúdos atitudinais (valores, interesses e posicionamentos), de modo que o termo conteúdo possa ter um alcance multifacetado. Todavia, o autor adverte que um conteúdo não será significativo para o contexto escolar se for apenas dotado de certa utilidade (no viés pragmático), mas será essencial se corresponder “a alguma necessidade do sujeito no seu processo de desenvolvimento”, ajudando-o “a compreender a realidade, com vistas à sua transformação” (VASCONCELLOS, 2015, p. 122).

Na área de Ensino de Química, um dos pontos que se discute, e que será trazido para este trabalho, é a questão de como se estruturar um programa de conteúdos: pela disposição estrita dos conceitos químicos ou, contrariamente, pela organização de aspectos/temas que sejam derivados do contexto da sociedade e/ou das comunidades interpeladas pelas escolas? Em artigo que pode ser considerado um texto acadêmico clássico dessa área de ensino, os autores Mortimer, Machado e Romanelli (2000) apontam a viabilidade das duas alternativas mencionadas, ainda que tenham defendido a segunda alternativa como a mais

impactante e positiva para a realidade das escolas, bem como para o trabalho dos professores de Química.

Os autores mencionados ponderam que a organização do programa curricular de Química com base em um eixo contextual/ temático pode “privilegiar a resolução de problemas abertos, nos quais o aluno deverá considerar não só aspectos técnicos como também sociais, políticos, econômicos e ambientais” (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000, p. 277). Ainda, segundo esses autores, devem-se superar problemas originados no ensino tradicional de Química, que supervaloriza os aspectos representacionais do conhecimento (fórmulas e equações químicas, por exemplo), ocultando aspectos teóricos e fenomenológicos. Tais elementos são indispensáveis para que haja a compreensão dos sentidos e dos objetivos relacionados à experimentação, esta sendo atividade requisitada para o aprendizado de conteúdos dessa área da Ciência.

A produção de conhecimento em Química resulta sempre de uma dialética entre teoria e experimento, pensamento e realidade. Mesmo porque não existe uma atividade experimental sem uma possibilidade de interpretação. Ainda que o aluno não conheça a teoria científica necessária para interpretar determinado fenômeno ou resultado experimental, ele o fará com suas próprias teorias implícitas, suas idéias de senso comum, pois todo processo de compreensão é ativo. Para que a interpretação do fenômeno ou resultado experimental faça sentido para o aluno, é desejável manter essa tensão entre teoria e experimento, percorrendo constantemente o caminho de ida e volta entre os dois aspectos (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000, p. 277).

Os autores citados defendem que o planejamento docente, quando situado nas ações de selecionar e organizar os conteúdos, deve buscar contemplar os focos de interesse da Química (constituição, propriedades e transformações de substâncias e materiais). Além disso, entende-se que seja possível dispor de temas oriundos do contexto social que tornem viável uma abordagem flexível, fazendo com que cada docente “possa compor seu currículo a partir desses temas, adaptando suas escolhas às suas preferências e condições de trabalho (...) o professor não precisa necessariamente esgotar todos os assuntos propostos” (MORTIMER; MACHADO; ROMANELLI, 2000, p. 277).

A importância do planejamento docente, dos modelos pedagógicos e da organização dos conteúdos de Química foi abordada no estágio, ora investigado, de modo que os sujeitos tiveram oportunidade de expressarem suas percepções. Na próxima seção deste texto, será explicada a metodologia da presente pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida, de caráter qualitativo/ exploratório/ documental, considerou a multiplicidade de dados oriundos das fontes consultadas, bem como a estabilidade relativa a estas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GUBA; LINCOLN, 1981). Compuseram o conjunto de documentos investigados: plano de ensino da atividade acadêmica (estágio); produções escritas oriundas do trabalho do docente-orientador da universidade (diário de campo, planejamento e enunciados de atividades propostas); produções escritas de autoria dos licenciandos (respostas às atividades realizadas durante o estágio). Supõe-se que o corpus documental citado tem potencial para evidenciar aspectos da formação docente em Química proporcionada pela UFRGS, situada no âmbito do estágio obrigatório vivenciado na Faculdade de Educação.

As informações derivadas dos documentos foram organizadas em arquivos eletrônicos (.docx), havendo leituras sequenciais da íntegra do material obtido, tendo como orientação os referenciais teóricos que embasaram este estudo. Foi realizada a análise de conteúdo dos textos apropriados, ocorrendo a emergência de categorias capazes de descrever os dados provenientes desse processo (BARDIN, 2010). A partir disso, a análise realizada viabilizou que fossem construídas asserções de conhecimento acerca dos resultados, sendo compatíveis com os problemas de pesquisa apresentados, na introdução deste texto. Enfatiza-se que o projeto que originou a presente investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, logrando a respectiva aprovação. Assim, os sujeitos investigados concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido produzido e disponibilizado pelo pesquisador responsável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O foco inicial desta investigação centrou-se em entender os perfis dos participantes da pesquisa, estagiários que foram autores dos documentos que foram investigados, bem como em buscar evidências de como havia sido organizado o estágio em tela, tendo em conta a sequência dos encontros síncronos que foram planejados e realizados. Assim, em termos analíticos, configurou-se a **categoria 1 – perfis discentes e organização das atividades**. Cinco estudantes compunham a turma do estágio, com históricos acadêmicos e perfis variados (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfis dos estagiários do curso de Licenciatura em Química.

Estagiário	Idade	Gênero	Formação acadêmica anterior	Atuação profissional
E1	58 anos	Masculino	Engenharia Química; mestrado em Engenharia de Materiais.	Funcionário público, com experiência anterior no magistério superior.
E2	31 anos	Feminino	Bacharelado em Química, mestrado em Química; doutorado em Química (em andamento).	Professora de escola estadual (Ensino Médio), com contrato emergencial; atuação anterior como professora universitária.
E3	38 anos	Feminino	Bacharelado em Química	Atuação anterior na indústria; bolsista de iniciação científica.
E4	35 anos	Feminino	Química Industrial; doutorado em Ciências dos Materiais.	-
E5	30 anos	Masculino	-	Experiência anterior como aluno de iniciação científica; assistente pedagógico, na rede municipal de Porto Alegre.

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados (2023).

Em termos de formação acadêmica, apenas o estagiário E5 tinha a Licenciatura em Química como primeiro curso superior (em andamento), os demais sujeitos já haviam concluído outros cursos na área de Química. Além disso, apenas os estagiários E3 e E5 não haviam cursado pós-graduação, o que revela que a turma, de um modo geral, era possuidora de experiências acadêmicas diversificadas. No que tange ao histórico profissional, observa-se que apenas a Estagiária E2 possuía experiência como professora de Química da Educação Básica.

Com base no plano de ensino da atividade de “Estágio de Docência em Ensino de Química II-D”, verificou-se que este contemplava as especificidades relacionadas ao ERE, de modo que se mencionava o uso de plataformas de comunicação, tais como *Microsoft Teams*, a fim de que fosse viabilizada a realização dos encontros síncronos, conforme fragmento abaixo. Previa-se, no texto mencionado, a proposição e a entrega de tarefas mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*).

Metodologia

No âmbito do Ensino Remoto emergencial: o desenvolvimento das atividades envolverá a leitura de textos, realização de discussão em encontros síncronos (tipo videoconferência, aulas expositivas/ dialogadas, seminários etc.) e atividades assíncronas (que podem envolver: leitura de textos, produção de Mapas Conceituais, produção de textos de diferentes naturezas, resenhas, resumos, atividades envolvendo vídeos, atividades envolvendo vídeos podcast etc.). Envolverá ainda a apropriação e discussão sobre as ferramentas disponíveis para o Ensino Remoto Emergencial, participação nas atividades propostas e entrega das produções textuais solicitadas. Será utilizado o Moodle Acadêmico como Ambiente Virtual de Aprendizagem preferencial, mas demais alternativas e recursos virtuais podem ser utilizados, como *Microsoft Teams*, *Google Meet*, redes sociais etc.

As aulas poderão ser assíncronas e/ou síncronas, dependendo das possibilidades da turma. Também poderão ser oferecidos horários alternativos de aula, além do horário regular, buscando atender a todas/os. O professor disponibilizará, ainda, horários adicionais para atendimento individual, ou em pequenos grupos,

para dirimir dúvidas ou caso seja necessária a consolidação de aprendizagens específicas. (UFRGS, 2021, p. 2-3).

Foram previstos dezoito encontros síncronos através de plataforma de videoconferência (*MicrosoftTeams*), com focos temáticos distintos, nos quais textos acadêmicos eram discutidos, produções dos estudantes eram analisadas, bem como se dialogava sobre a dinâmica remota e as interações decorrentes do estágio (Quadro 3). Em algumas aulas, os licenciandos assumiam a função de leitores críticos dos artigos a serem debatidos, conduzindo as discussões sobre estes. Nesses encontros, também se abria espaço para que os estagiários trouxessem dúvidas e narrassem as dificuldades percebidas, bem como eram estudados referenciais teóricos pertinentes às atividades que eram propostas.

Quadro 3 – Cronograma de atividades coletivas/ síncronas.

Encontro	Descrição das atividades síncronas coletivas	Leitor crítico
1	<p>-Foco temático do encontro: Apresentação da disciplina e do Plano de Ensino, preparação e informações para a realização do Estágio de Docência.</p> <p>Texto fundamental do estágio: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Póiesis pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.</p> <p>- Escolha de duas datas, por estudante, para atuar como Leitor Crítico (fazer a leitura prévia e conduzir o debate sobre cada texto, em certa aula, apontando os pontos principais).</p>	-

2	<p>- Foco temático do encontro: Planejamento Pedagógico. Textos: VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.</p> <p>MORTIMER, E. F. ; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. Química Nova, v.23, n.2, 2000, p. 273-283.</p> <p>Atividade investigativa: Análise de planos de curso de outros semestres.</p>	-
3	<p>- Foco temático do encontro: Modelos pedagógicos. Texto: FERNANDES, R. C. A. F.; MEGID-NETO, J. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. Investigações em Ensino de Ciências, v.17, n.3, p. 641-662, 2012.</p> <p>Atividade investigativa: Analisar planos de aula de semestres anteriores e tentar buscar indícios dos modelos.</p>	-
4	<p>- Foco temático do encontro: Unidades temáticas para o ensino de Química. Texto: SANTOS, F. M. T. Unidades Temáticas - Produção de Material Didático por Professores em Formação Inicial. Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS), v. 2, p. 1-12, 2007.</p> <p>Atividade investigativa: Análise de unidades temáticas produzidas em semestres anteriores.</p>	-
5	<p>- Foco temático do encontro: Estratégias para a sala de aula (Três momentos pedagógicos). Texto: FONSECA, C. V. Representações sociais no ensino de química: perspectivas dos estudantes sobre poluição da água. Experiências em Ensino de Ciências, v.9, n.3, p.26-43, 2014.</p> <p>Atividade: Escolher um tema e conteúdos específicos para criar um planejamento de aulas com a metodologia estudada.</p>	E2

6	<p>- Foco temático do encontro: Avaliação da Aprendizagem. Texto: LEMOS, P. S.; SÁ, L.P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 53-71, set-dez. 2013.</p> <p>-Atividade investigativa: analisar planos de aula dos semestres anteriores e buscar identificar as formas de avaliação utilizadas.</p>	E5
7	<p>- Foco temático do encontro: Estratégias para a sala de aula (Aprendizagem baseada em Problemas). Texto: BATINGA, V. T. S.; TEIXEIRA, F. A Abordagem de Resolução de Problemas por uma professora de Química: análise de um problema sobre a Combustão do Álcool envolvendo o conteúdo de Estequiometria. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 7, p. 24-52, 2014.</p> <p>Atividade: Interpretar e classificar exemplos problemas.</p>	E1
8	<p>- Foco temático do encontro: Estratégias para a sala de aula (Atividades práticas/ experimentação). Texto: BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. Ciência & Educação, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.</p> <p>Atividade: Exercitar a construção de problemas para o ensino médio, considerando um conteúdo específico.</p>	E3
9	<p>- Foco temático do encontro: Estratégias para a sala de aula (Aprendizagem Baseada em Problemas). Texto: FREIRE, M. S.; SILVA, M. G. L. Como formular problemas a partir de exercícios? Argumentos dos licenciandos em Química. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 12, p. 191-208, 2013.</p> <p>Atividade: Transformar exercícios em problemas (outros exemplos).</p>	E4

10	<p>- Foco temático do encontro: Estratégias para a sala de aula (Estudo de casos). Texto: SOUSA, R. S.; ROCHA, P. P.; GARCIA, I. T. S. Estudo de caso em aulas de química: percepção dos estudantes de nível médio sobre o desenvolvimento de suas habilidades. Química Nova na Escola, v. 34, p. 220-228, 2012.</p> <p>Atividade investigativa: estudo de planejamentos de semestres anteriores.</p>	-
11	<p>- Foco temático do encontro: Estratégias para a sala de aula. (Aprendizagem Baseada em Problemas). Texto: BACH, M. F.; FONSECA, C. V. Modelos atômicos, representações sociais e resolução de problemas: uma proposta didática desenvolvida no estágio em ensino de química. Experiências em Ensino de Ciências, v. 14, p. 262-288, 2019.</p>	E3
12	<p>- Foco temático do encontro: Vivências do ensino remoto emergencial. Texto: CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação & Realidade, v. 45, n. 4, e109145, 2020.</p>	E1 e E4
13	<p>- Foco temático do encontro: Estudos curriculares e o Ensino Médio. Texto: SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, v. 34 e214130, 2018.</p> <p>Atividade: proposição de uma estrutura curricular para o ensino médio.</p>	E5
14	<p>- Foco temático do encontro: Estudos curriculares. Texto: MILLAR, R. Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 5, n. 2, p. 146-164, 2003.</p>	E2

15	- Foco temático do encontro: Contexto de trabalho do professor de Química. Texto: QUADROS, A. L.; SILVA, D. C. da; ANDRADE, F. P. de; ALEME, H. G.; OLIVEIRA, S. R.; FREITAS-SILVA, G. de. Ensinar a aprender Química: a percepção dos professores de Ensino Médio. Educar em Revista , p. 159-176, 2011. Atividade: Questionamentos sobre o desenvolvimento do estágio.	-
16	- Autoavaliação. -Relatos de Sala de aula: conhecimento, interações e aprendizagens (Parte 1).	-
17	-Relatos de Sala de aula: conhecimento, interações e aprendizagens (Parte 2).	-
18	- Resultado da Avaliação (entrega).	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Com a realização dos três primeiros encontros síncronos, os estudantes foram provocados a escreverem sobre o que pensavam em relação ao planejamento do ensino e da aprendizagem, sobre o currículo/ organização dos conteúdos de Química com base em temas do contexto e sobre os modelos pedagógicos concernentes ao ensino de Ciências (os enunciados das atividades referidas estão dispostos abaixo deste parágrafo). O objetivo das três atividades citadas era evocar as vivências anteriores dos licenciandos, aquelas adquiridas ao longo das suas trajetórias escolares e acadêmicas, incluindo-se o primeiro estágio obrigatório da Licenciatura em Química, que havia sido cursado por eles, no semestre anterior. A partir disso, neste artigo, emerge a **categoria 2 – percepções sobre diferentes aspectos do trabalho do magistério**, complementando-se as análises decorrentes da presente investigação.

Atividade 01 - Escreva um parágrafo que seja reflexivo e que evidencie sua visão sobre: o planejamento do ensino, planejamento do ensino no estágio anterior e planejamento do ensino para este estágio.

Atividade 02 - Escreva um parágrafo que seja reflexivo e que evidencie sua visão sobre: o currículo com eixo contextual e diferenças em relação ao eixo conceitual. Explore também o estágio anterior e este estágio, em relação ao tema currículo, como pretende proceder sobre este.

Atividade 03 - Escreva uma análise reflexiva das eventuais novidades que a leitura do artigo sobre modelos pedagógicos tenha lhe proporcionado (Quais destes modelos você conhecia objetivamente? Com quais você mais se identificou? Qual destes ou quais destes você adotaria em sua prática docente?).

Ao responderem ao enunciado da Atividade 01, todos os estagiários mostraram-se favoráveis ao planejamento, ressaltando sua imprescindibilidade para o trabalho do professor (Quadro 4). Estes também sublinharam a ocorrência de desafios enfrentados, no primeiro estágio obrigatório, em relação ao ato de planejar, bem como a existência de expectativa da continuidade de aprendizagens, no segundo estágio obrigatório, atinentes ao mesmo tema. De um modo geral, as respostas obtidas convergem com a percepção de planejamento como um instrumento de ação e de pensamento dos docentes, uma via para se constituírem relações das ideias pedagógicas com aspectos variados da realidade da sociedade e das escolas, conforme explicação de Vasconcellos (2015).

Quadro 4 – Reflexões sobre planejamento elaboradas pelos estagiários.

Estagiário	Textos produzidos pelos estagiários
E1	De uma maneira geral, toda a atividade que é planejada previamente tende a ser melhor executada. Mesmo quando não conseguimos executar o planejado, este serve de base para o real. Aprender a planejar o ensino, desta forma, é uma habilidade que o professor iniciante deve desenvolver. No estágio anterior tivemos total liberdade para planejar as aulas, acesso aos recursos necessários e orientação do professor. Como tínhamos menos carga horária em sala de aula, tivemos o tempo necessário para fazer o planejamento. O estágio em duplas potencializa a planificação das aulas, uma vez que os parceiros se complementam e suprem as falhas um do outro. No estágio atual, seremos desafiados a planejar mais e mais rápido.

E2

Mesmo quando se pensa que não há planejamento, ele está lá. Para se pensar uma aula que seja, é necessário organizar os conteúdos e conceitos que serão abordados em aula, quais as expectativas da professora em relação à essa aula quanto ao aprendizado dos estudantes, os conhecimentos prévios dos estudantes que são necessários para que se inicie a aula do ponto onde foi pensada. Mesmo que a aula não esteja sistematizada no papel, esquematizada a partir de um plano de aula, há planejamento. A arrogância de acreditar que a aula irá acontecer naturalmente a partir da sua própria mente brilhante serve apenas para desqualificar a aula, ou para sua própria frustração, ou ainda para depositar a culpa de fracassos nos estudantes que não souberam aproveitar a magnífica aula. Mesmo sabendo que o planejamento nunca será capaz de abarcar todas as variáveis que podem ocorrer em uma sala de aula, durante a aula (seja on-line ou presencial), ele é estruturante da ação docente. Ele qualifica o exercício da nossa profissão, e apesar de parecer que ele apenas é mais um formalismo burocrático, o planejamento tem o potencial de transformar a prática docente, de encurtar o espaço-tempo entre professora-e-estudante. Isso o torna uma ferramenta a ser combatida. Não se oferece então tempo adequado para planejamento, muito menos se acompanha o planejamento docente, de forma efetiva. Assim a professora se transforma em mosca-tonta, sozinha em sua prática, sozinha em seus anseios.

No Estágio I, uma das minhas expectativas era poder desmistificar o planejamento, seja de aula, seja de um período mais longo. Como encaixar as aulas, como reduzir, como aumentar, como fazer as estudantes se interessarem. Como escrever o plano de aula. Esse primeiro desafio já foi superado, agora o próximo passo é aumentar o tempo em que o planejamento tem vigência. Com um planejamento com um tempo maior de execução surge também a maior probabilidade de mudanças ocorrerem. Surge junto a necessidade de tolerância à incerteza e ao possível fracasso, ou fracassos. Mesmo no estágio ou no exercício da profissão, os pequenos (e até mesmo os grandes) fracassos são toleráveis e até mesmo esperados, pensando-se em alguém que está realizando a sua formação inicial, ainda acompanhado por orientador de estágio e supervisor pela escola.

E3	<p>O planejamento do ensino na minha visão de aprendiz na docência é de que se trata de algo fundamental, que vai além de um simples dever, é uma obrigação do docente planejar a sua prática de ensino. Percebi que o planejamento do estágio anterior foi de total aprendizado, do mais simples tal como preencher o referido “plano de curso” e depois passo a passo desenvolver os “planos de aula”, que na realidade só pareciam instrumentos simples no planejamento do ensino mas que são em sua essência a base do professor. Sem uma boa elaboração no planejamento nós podemos nos perder durante a prática. O fato é que quando colocamos tudo no papel, exatamente tudo o que iremos abordar e mostramos isso, ou seja, deixamos registrado passo a passo da aula, as referências, etc., me parece que fica mais fácil. Não que eu tenha experiência para escrever como seria sem ter um planejamento como o que aprendi no estágio anterior, longe disso. Mas o que percebo é que se em algum momento do processo, se você executou bem a elaboração do planejamento, e que foi você mesmo que debruçou sobre aquele material para criá-lo, qualquer dificuldade que surgir no momento de aplicar, ou dúvidas que possam surgir será mais tranquilo de contornar e corrigir eventuais problemas. E baseado nisso penso que o desafio se renova para este estágio, onde nosso foco será produzir planejamento com estratégias diversificadas e embasadas teoricamente. Então minha visão sobre planejamento do ensino para este estágio é de que será bastante trabalhoso, certamente um trabalho necessário e fundamental para o exercício do nosso dever como docentes na educação básica.</p>
E4	<p>Uma aula bem planejada e com objetivos pré-determinados tornam a aula mais fluida e com um resultado mais satisfatório. Na elaboração de uma aula é necessária uma grande revisão de conteúdos e de uma boa preparação, realizando as pesquisas para embasar a aula em diferentes fontes. Com isso, há alguma garantia de que o professor conseguirá transmitir o conhecimento necessário para que os alunos aprendam sobre os assuntos trabalhados. No primeiro estágio, enfrentei algumas dificuldades nos planejamentos das aulas iniciais, e ao longo do período de regência das aulas os planejamentos foram ficando mais fáceis. Acredito que o planejamento para este semestre será mais tranquilo, pois parte das ferramentas necessárias já foram adquiridas no semestre anterior. Claro que haverá novos desafios, já que esse estágio será conduzido com uma de um instituto federal e não com uma escola de ensino médio regular.</p>

E5	<p>O planejamento do ensino é uma etapa crucial para a elaboração de uma boa aula, envolve pesquisa e estudo sobre o que será abordado na aula, oferecendo diferentes fontes e melhores abordagens para os tópicos que serão trabalhados. O planejamento para o estágio anterior foi problemático, pela falta de prática e tempo, exigiu uma boa carga de esforço e reformatação para ficar aceitável. O planejamento para este estágio acredito que seja mais organizado e fácil, por já ter uma melhor noção acerca do que é necessário para um bom planejamento e quais sites utilizar como referência.</p>
----	--

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados (2023).

Nas respostas ao enunciado da Atividade 02 (Quadro 5), todos os estagiários expressaram inclinação em aderir ao currículo organizado por meio de um eixo contextual, valorizando tanto a realidade dos educandos, como o movimento de aproximação do ensino de Química em relação às comunidades interpeladas pelas escolas. A maior parte dos informantes também manifestou ter buscado utilizar tal organização, no primeiro estágio da Licenciatura em Química (E1, E2, E3 e E4), indicando a mesma intenção para o segundo estágio.

Quadro 5 – Reflexões sobre o currículo com eixo contextual.

Estagiário	Textos produzidos pelos estagiários
E1	<p>O currículo com eixo contextual é o que proporciona maior interação com os alunos. Também obriga o professor a conhecer melhor seus alunos e vivenciar seus problemas. No estágio anterior procuramos usar esta estratégia ao introduzir conceitos de química orgânica a partir de temas ambientais que tivessem relação com a realidade da escola. Pretendemos repetir a experiência no estágio 2. O ensino remoto dificulta na medida em que a interação com os alunos se dá de maneira mais impessoal e durante menos tempo.</p>

E2	<p>O currículo com eixo contextual pode ser pensado a partir do contexto da comunidade onde a escola está inserida ou a partir de eventos ou acontecimentos recentes. Na docência da disciplina de química sempre procuro trazer assuntos que estão em alta e que possam chamar a atenção dos estudantes para abordar os conceitos e conteúdos de química, como exemplo a detecção de moléculas que possam indicar vida em outros planetas. Dentro da matriz curricular do ensino híbrido adotada pela SEDUC-RS no ano de 2021, é possível observar que é voltada para os conceitos/conteúdos, apesar de indicar algumas transversalidades em assuntos que podem ser trabalhados contextualmente, como por exemplo trago o descritor “Analisar ervas e plantas medicinais e conhecimento ancestral”.</p> <p>É importante ressaltar que ao atuar no estado do RS, o currículo ele é norteador, tendo em vista que não há uma fiscalização na aplicação da matriz curricular, levando também em consideração a imensa diversidade do ensino público. Pensando numa atuação no estágio no IFRS, é possível prever que o currículo será muito mais rígido, provavelmente a partir de um eixo conceitual, tendo em vista a formação em cursos técnicos. Apesar disso, acredito que deva haver oportunidades para realizar uma abordagem contextual, a partir dos conceitos e conteúdos pré-determinados.</p>
E3	<p>Minha visão sobre o currículo com eixo contextual é de que se trata de uma ferramenta bastante interessante para o ensino de química tendo em vista o conteúdo abstrato com o que trabalhamos, isso colocando o estudante em evidência e se pensando em estratégias que desenvolvessem o interesse do estudante pela disciplina. O eixo contextual pode auxiliar nesse movimento para abordar os conceitos químicos diretamente relacionados aos contextos de aplicação. A diferença do currículo com eixo contextual em relação ao currículo com eixo conceitual está no protagonismo do currículo: está no contexto? Ou no conceito? A resposta a essa pergunta irá determinar qual a forma de organizar o currículo, e neste ponto a principal diferença a ser comentada: a organização do currículo se dará por tema contextual ou tema conceitual? Em relação ao estágio anterior, penso que a proposta do planejamento executado foi de um eixo contextual, e dentro do contexto foram explorados os conceitos envolvidos. E pensando neste estágio, não pensei ainda como proceder, gostaria de tentar um eixo contextual novamente, mas não sei se teremos tempo de executar dentro do estágio, que dependerá da liberdade que o professor titular nos dará para trabalhar com as turmas e qual a série do ensino médio. Todas essas variáveis e o tempo limitado do estágio podem influenciar na tomada de decisão de qual tipo de eixo curricular iremos trabalhar.</p>

E4	<p>Nas escolas normalmente há uma limitação na abordagem dos conteúdos, de forma que os professores acabam ficando presos ao livro didático recomendado pela escola, seguindo, assim, sempre o mesmo padrão teórico e avaliativo nas aulas, e deixando de levar em conta inúmeros fatores, como a realidade dos alunos e temas importantes e atuais que poderiam ser vinculados aos conteúdos de química. As aulas meramente conteudistas seguem um padrão no qual os alunos geralmente não demonstram interesse, já que essa forma de aprendizado fica longe das suas realidades, além de parecer extremamente abstrato. A contextualização no ensino de química faz com que os conteúdos sejam apreendidos mais facilmente pelos alunos e melhora a percepção estudantes acerca da importância da química no cotidiano. No caso Estágio I, a carga horária ficou um pouco reduzida com cada uma das três turmas, e creio que poderíamos ter aproveitado muito mais a contextualização da água nos conteúdos trabalhados. Em relação ao segundo estágio, a carga horária será bastante maior, e com isso acredito que possamos explorar melhorar essa relação entre a contextualização de temas e os conteúdos curriculares.</p>
E5	<p>A escola, em geral, se limita a abordar o “currículo” na orientação do livro didático, sem grandes reflexões acerca de qual conteúdo, qual forma de abordá-lo e qual sequência seria melhor para esta escola. No geral, a abordagem se constitui através de um eixo fortemente conceitual, sem grandes abordagens contextualizadas sobre o conteúdo teórico dentro da realidade dos educandos muitas vezes, mesmo os exemplos “contextualizados” dos livros estão distantes desta realidade. É difícil utilizar o estágio I como base para uma reflexão crítica do currículo, o período foi atípico e mesmo os conteúdos trabalhados estavam condensados em uma abordagem mais “revisonista” do conteúdo, que já havia sido explorado; conquanto, há uma necessidade urgente em contextualizar os conteúdos dentro da realidade dos educandos na escola em que se trabalha.</p>

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados (2023).

No que tange às respostas dadas ao enunciado da Atividade 03 (Quadro 6), evidenciou-se que os estagiários E1, E2 e E3 apontaram a pertinência da leitura do artigo de Fernandes e Megid-Neto (2012), no terceiro encontro do estágio em tela², que proporcionou o diálogo acerca de uma visão histórica/ metodoló-

² O cronograma dos encontros foi disponibilizado no Quadro 3 deste texto.

gica mais ampla e sistematizada sobre os modelos pedagógicos típicos da área de Educação em Ciências. Além disso, todos os informantes frisaram que havia maior identificação pessoal/ profissional com o modelo pedagógico CTS, indicando uma provável aproximação com este, ao longo de suas trajetórias formativas na Licenciatura em Química da UFRGS.

Quadro 6 – Reflexões sobre os modelos pedagógicos.

Estagiário	Textos produzidos pelos estagiários
E1	<p>O artigo é de grande valia pois sistematiza os principais aspectos dos modelos de ensino. Conhecia objetivamente todos os métodos, mas tive maior contato com o método tradicional e o CTS. Na minha prática docente penso que o método que mais utilizarei será o CTS que parece ser o mais adequado para ensino de ciências. O método tecnicista é mais uma estratégia de adestramento do que método de ensino/aprendizagem. Os métodos construtivista e sociocultural tem aplicação restrita a condições bastante peculiares. O construtivista tende a ser mais efetivo com crianças e o método Paulo Freire mais adequado a educação de adultos. Os métodos da redescoberta e tradicional eu considero anacrônicos. O da redescoberta por refletir uma visão ultrapassada da ciência como produto de atos individuais e o tradicional por ser pouco efetivo.</p>
E2	<p>A releitura do texto trouxe uma maior aproximação com os modelos de ensino-aprendizagem, principalmente depois da prática de Estágio I, onde é possível reconhecer algumas características dos modelos no desenvolvimento e aplicação do plano de ensino e planos de aula. Já conhecia o modelo de ensino tradicional, tendo em vista ser o hegemônico, o sociointeracionista, tendo em vista a minha proximidade com cursinhos populares e também o modelo CTS, tendo em vista meu interesse pela abordagem. Esses são os três modelos que considero que utilizo e pretendo utilizar de maneira mais acentuada ao longo do Estágio II e também no exercício da docência.</p>

E3

Com relação aos modelos educacionais, o artigo proporcionou um entendimento dos modelos educacionais e a compreensão de que não existem individualmente na forma pura, ou ao menos não aparecem na forma pura e sim misturados nas práticas docentes. A análise conclusiva do artigo é muito interessante do ponto de vista em que estamos (na formação docente), para compreender os aspectos relativos à aplicação de novas propostas em relação a práticas pedagógicas e metodologias de ensino, mas que a forma de avaliação ainda é uma barreira. Ponto onde podemos fazer reflexões e buscar desenvolver formas de quebrar essas barreiras nas formas de avaliação dos estudantes. Será que o termo “avaliação” está sendo usado da forma mais adequada? Existem formas alternativas de avaliação para além de uma prova? Outro ponto de análise da conclusão do artigo que me chamou atenção está relacionado a relação de verticalização na relação professor-pesquisador e universidade-escola, onde na universidade são desenvolvidas pesquisas acadêmicas e resta ao professor da escola apenas aplicar as atividades pesquisadas e aos estudantes simplesmente executá-las. Como poderíamos estreitar essas relações e trazer a academia para dentro das escolas de educação básica, como aproximar um pesquisador acadêmico de um professor da rede pública? De que forma poderiam ser os próprios professores os pesquisadores? Enfim, algumas reflexões importantes que devemos realizar ao longo da nossa formação.

Objetivamente, até ler o referido artigo no semestre passado eu não conhecia nenhum desses modelos. Ao ler e adicionalmente com o trabalho de pesquisa em que atuo na iniciação científica foi possível conhecer um pouco mais cada um dos modelos educacionais. Como na realidade há uma mistura de modelos quando nos direcionamos à prática pedagógica, diria que me identifico com o Construtivista, e gostaria muito de me desenvolver mais para conseguir trabalhar de forma construtivista aliada ao modelo CTS pois considero a discussão na formação do cidadão crítico e conscientizado com a realidade da sociedade. Penso que não temos a obrigatoriedade de nos identificarmos ou nos tornarmos professores baseados em um único modelo educacional, sendo assim o que eu puder me desenvolver para que consiga praticar o que for de mais eclético e que esteja alinhado com as necessidades curriculares e de acordo com as referências legais considero uma boa prática. Desta forma, adotaria tantos quantos modelos fossem possíveis de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e o tempo disponível de regência, aqui no nosso caso do estágio 2, como temos um tempo limitado acredito que a escolha por um desses modelos ou a combinação de dois seja interessante e também importante para nosso aprendizado.

E4	Os modelos: tradicional, construtivista, CTS e sociocultural, já eram do meu conhecimento. As escolas normalmente utilizam esses modelos de forma composta, com o objetivo de maximizar a transmissão do conhecimento para os alunos. O modelo CTS é amplamente difundido, principalmente no ensino de ciências, e é o método que mais me identifico, pois a aprendizagem é mediada por um processo de aprendizagem grupal, onde o grau de envolvimento depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula e exterior a ela. Em relação à metodologia, privilegia atividades em grupo, jogos, resolução de problemas.
E5	Já conhecia efetivamente a metodologia CTS, pois é amplamente trabalhada na Química, me identifico com ele e com o modelo sociocultural. Acredito que uma conjugação de ambos seja o modelo ideal para nossa realidade, no Brasil, entendendo o contexto de cada escola e se ensinando ciências a partir daí.

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados (2023).

Os temas que foram discutidos neste texto, sobre os quais os licenciandos foram perguntados, remetem a aspectos que são referentes ao trabalho do professor de Química, particularmente a fatores que têm potencial para determinar a qualidade da aprendizagem dos estudantes interpelados, bem como o grau de aperfeiçoamento/ adequação das propostas e estratégias de ensino adotadas. Nesse sentido, Vasconcellos (2015) alerta que os professores devem buscar a superação de pressões sociais, externas e internas às escolas, dirigidas no sentido do cumprimento estrito do programa curricular oficial, por meio de formas de trabalho docente centradas na mera exposição e reprodução dos conteúdos. Segundo o autor mencionado, o planejamento adequado deve ser norteado pela ideia de que o compromisso mais relevante “do educador é ajudar os educandos a aprenderem a pensar, a refletir, adquirir estruturas mentais e dominar os conteúdos básicos daquela área de conhecimento”, de modo que “fazendo um trabalho significativo em sala de aula, estão preparados para o enfrentamento de novos problemas, para a aplicação e o desenvolvimento do conhecimento em outras situações” (VASCONCELLOS, 2015, p. 120).

Ressalta-se que as respostas do grupo de estagiários às três atividades formativas mencionadas neste texto resultam também do conjunto de diálogos estabelecidos e permeados pelos referenciais/ artigos que foram lidos e debatidos, ao longo dos encontros síncronos. Evocando-se os argumentos de Pimenta e Lima (2017), afirma-se que foi constituída, no estágio ora descrito, a ocorrência de movimentos de formação docente em Química que provocaram apropriações de aspectos teóricos e práticos por parte dos aprendizes, centradas em uma dinâmica reflexiva e de aproximação gradual da realidade do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados e discutidos permitem que se conclua que as perguntas de pesquisa, colocadas na introdução deste artigo, foram respondidas de forma satisfatória, atingindo-se os objetivos estipulados. A investigação relacionada ao segundo estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Química, ocorrido no primeiro semestre letivo de 2021, no domínio da Faculdade de Educação/UFRGS, permitiu elucidar as visões dos estagiários acerca do planejamento docente, dos modelos pedagógicos para ensinar Ciências e da organização do currículo de Química a partir de um eixo contextual.

A análise conjugada das respostas tende a indicar que o grupo de estagiários em ensino de Química valorizava o trabalho docente: centrado no planejamento das atividades; que organiza o currículo, referenciando-se no contexto da sociedade/ dos estudantes; que se aproxima de modo mais acentuado do modelo pedagógico CTS, ainda que outros modelos possam estar presentes, no horizonte das respectivas práticas docentes. Contudo, é importante que seja mencionado que tais indicadores não manifestam o delineamento imutável do que ocorrerá na realidade de atuação dos futuros docentes, ou seja, defende-se que o trabalho a ser desenvolvido por estes, no magistério, será construído conforme se desenvolva a continuidade do aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades docentes,

sendo derivado do conjunto de conexões entre teoria e prática elaboradas, adquiridas e exercitadas ao longo dos processos de desenvolvimento profissional. Infere-se que o presente texto contribui com o campo da formação docente em Química, tendo em vista as suas asserções de conhecimento, que são capazes de estimular novos debates acadêmicos e práticas de ensino, em diferentes espaços dedicados à formação para o magistério.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor - uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sular**, [S. l.], n. 3, 2019.

FERNANDES, R. C. A. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FERNANDES, R. C. A. F.; MEGID-NETO, J. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.17, n.3, p. 641-662, 2012.

FONSECA, C. V. Introdução ao campo da docência: uma disciplina para promover a formação crítica na Licenciatura em Química. 41º ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 2022. **Anais**. Disponível em: <https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/article/view/144>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Propostas didáticas e práticas pedagógicas na educação básica: revisão da literatura da área de ensino de ciências naturais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 165-187, 2021a.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Sequências didáticas e práticas pedagógicas em ciências naturais: elementos emergentes de pesquisas contemporâneas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021b.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, M. C. A.; FONSECA, C. V. Modelos educacionais na licenciatura em Química: um estudo documental envolvendo trabalhos de conclusão de curso. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 41, p. 1-28, 2019.

MELO, T. P.; FONSECA, C. V. Práticas pedagógicas emergentes da formação docente em ciências biológicas/UFRGS: um estudo documental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 423-447, 2022.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. **Química Nova**, v.23, n.2, p. 273-283, 2000.

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

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Ensino**. Estágio de Docência em Ensino de Química II-D, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 25 ed. São Paulo: Libertad, 2015.

CAPÍTULO 8

PROJETOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA – MODALIDADE EAD: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Lucimar de Fátima dos Santos Vieira¹

André Baldraia²

Aline de Lima Rodrigues³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-7

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar como foram realizadas as atividades da disciplina Estágio de Docência em Geografia II do curso de Geografia, realizado na modalidade da educação a distância, também visa apresentar a metodologia que esboçamos e trabalhamos com os nossos alunos e, por fim, realizar um balanço avaliativo dos resultados da disciplina. Ao fazê-lo dividimos com os leitores nossas impressões iniciais e abrimos um canal de diálogo sobre a pertinência do planejamento e organização didática dos estágios a partir de projetos.

1 Departamento Interdisciplinar – Licenciatura em Geografia. E-mail: lucimar.vieira@ufrgs.br
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7621153201862444>

2 Departamento Interdisciplinar – Licenciatura em Geografia. E-mail: andre.baldraia@ufrgs.br
Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5085288227080432>

3 Departamento Interdisciplinar – Licenciatura em Geografia. E-mail: alinedelrodrigues@gmail.com
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2067314857532263>

Inicialmente, informamos que ao empregarmos a metodologia de projetos, tínhamos como propósito desafiar nossos alunos a buscarem outras metodologias de ensino que superassem e/ou suprimissem a aula expositiva, que a maioria deles criticava, mas tinham como primeira e, talvez, única opção.

Via de regra, quando estimulados a refletirem sobre as aulas que tiveram ao longo da trajetória escolar, os relatos mais comuns que colhemos teciam comentários críticos sobre os docentes e/ou suas aulas. A mais recorrente destas dizia respeito a uma forma já bastante discutida de como ministrar a aula, aquela na qual o professor coloca-se defronte à sala, em pé, e nessa condição porta-se como o detentor do saber. Complementando a descrição, nesse contexto competiria ao docente apresentar os materiais, os conteúdos e, eventualmente, discutir e tirar as dúvidas que lhe fossem dirigidas, enquanto incumbiria ao estudante a função de ler, responder e, eventualmente, questionar o docente. Tratam-se de papéis rígidos que contrastam com a flexibilidade tão discutida na sociedade contemporânea.

Nosso plano de ensino da disciplina Estágio de Docência em Geografia II, do Ensino Médio, vislumbrou, então, fornecer novos estímulos, descortinar horizontes e propiciar aos alunos um repertório maior de metodologias e iniciativas para a realização de suas aulas. Em linha com o que afirma Furlan (2010, p. 9):

[...] eleger uma metodologia que valorize as representações dos estudantes, que parta de uma problemática, que permita uma vivência de situações desafiadoras de aprendizagem, deve permear todas as escolhas didáticas dos professores [...].

Outrossim, ao colocar o discente no centro do processo, o professor não sai de cena, pelo contrário: tem que assumir a condição de mediador para conduzir. E essa é uma condição intelectualmente mais desafiadora, pois guiar-se pelo livro e seus conteúdos e ficar em posição central possibilita ao professor um caminho

mais linear. Ao abrir para os alunos, o professor divide parte do protagonismo e tem que se preparar para lidar com temas/conteúdos que não necessariamente estavam em seu radar inicial.

Furlan (2010, p. 11) informa que outra questão fundamental colocada pelos projetos é a importância da escolha de conteúdos significativos, a partir de “critérios de seleção que considerem sua importância social e, ao mesmo tempo, uma abordagem sócio-construtivista”, sendo que esta “valoriza os conhecimentos dos alunos, além da necessária mediação do professor”.

Silva e Hagat (2017, p. 327) apontam na mesma direção, ao afirmarem que “na resolução de problemas há um movimento diferente, porque nós professores temos um papel menos propositivo e mais articulado para guiar o processo”, sendo que “o estudante tem maior autonomia na construção de suas aprendizagens”.

Bender (2014) explica que a Aprendizagem Baseada em Projetos possui algumas premissas, como mostra a Figura 1, como ser um trabalho autêntico, realista, cooperativo e criativo frente a resoluções de problemas; ensino empolgante e inovador, pois os estudantes selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas reais, que estão acontecendo ou que acontecem na sua comunidade, no seu país e no seu planeta; motivador no processo de ensino-aprendizagem, ao trabalhar em equipes; desenvolver as habilidades colaborativas para elaborar uma descrição ou diretrizes para o desenvolvimento dos seus produtos ou artefatos.

Figura 1- Premissas de uma Aprendizagem baseada em Projetos.



Fonte: Autores (2023).

O termo artefato é usado para enfatizar que nem todos os projetos resultam em um relato escrito ou em uma apresentação. Os artefatos podem incluí-lo, mas também podem abranger vídeos digitais; portfólios; podcasts; *websites*; jogos; poemas; músicas ou cantos que ilustrem o conteúdo; projetos de arte que resultem do projeto; interpretação de papéis ou peças de um único ato que representem soluções de problemas; artigos para o jornal da escola ou jornais locais. Também pode haver relatórios, diagnósticos, recomendações ou diretrizes para ações com relação a certas questões apresentados oralmente, para instituições governamentais ou para outras organizações.

Para diferenciar o ensino dentro do próprio projeto, o professor pode criar grupos heterogêneos para atividades diferenciadas, em que cada grupo possua um estudante que leia bem, um que escreve bem, outro que tenha facilidade em

lidar com tecnologia, um que não leia tão bem e outro que seja organizado o suficiente para liderar.

Os professores precisam auxiliar na busca de textos na internet ou em outros locais para consulta dos estudantes; ajudar na elaboração de um cronograma e das atividades que serão realizadas; desenvolver as habilidades que serão trabalhadas com os estudantes e ensinar a como desenvolvê-las com alunos da Educação Básica; escolher as estratégias de ensino/aprendizagem para cada grupo; facilitar e promover a discussão entre os membros de cada grupo e entre os grupos; orientar, incentivar, organizar e dirigir todas as atividades; resolver os conflitos; sugerir os atores que serão entrevistados a respeito de um determinado tema; e avaliar as tarefas elaboradas e realizadas pelos estudantes.

Mendonça (2018) explica que a Aprendizagem Baseada em Projeto pressupõe duas premissas: a primeira é que os conteúdos sejam significativos, que partam de questões norteadoras, trazidas pelos estudantes ou pelo professor; e que tenha uma investigação aprofundada sobre a temática. E a segunda, que sejam promovidas as habilidades do século XXI, conforme os estudos do Instituto norte-americano *National Research Council*, ou seja, promover a curiosidade pelo saber, com os estudantes como protagonistas (sejam a voz e que tenham o direito de escolher), além de haver revisão e reflexão das investigações que foram realizadas, como mostra a Figura 2.

Figura 2- Procedimentos possíveis.

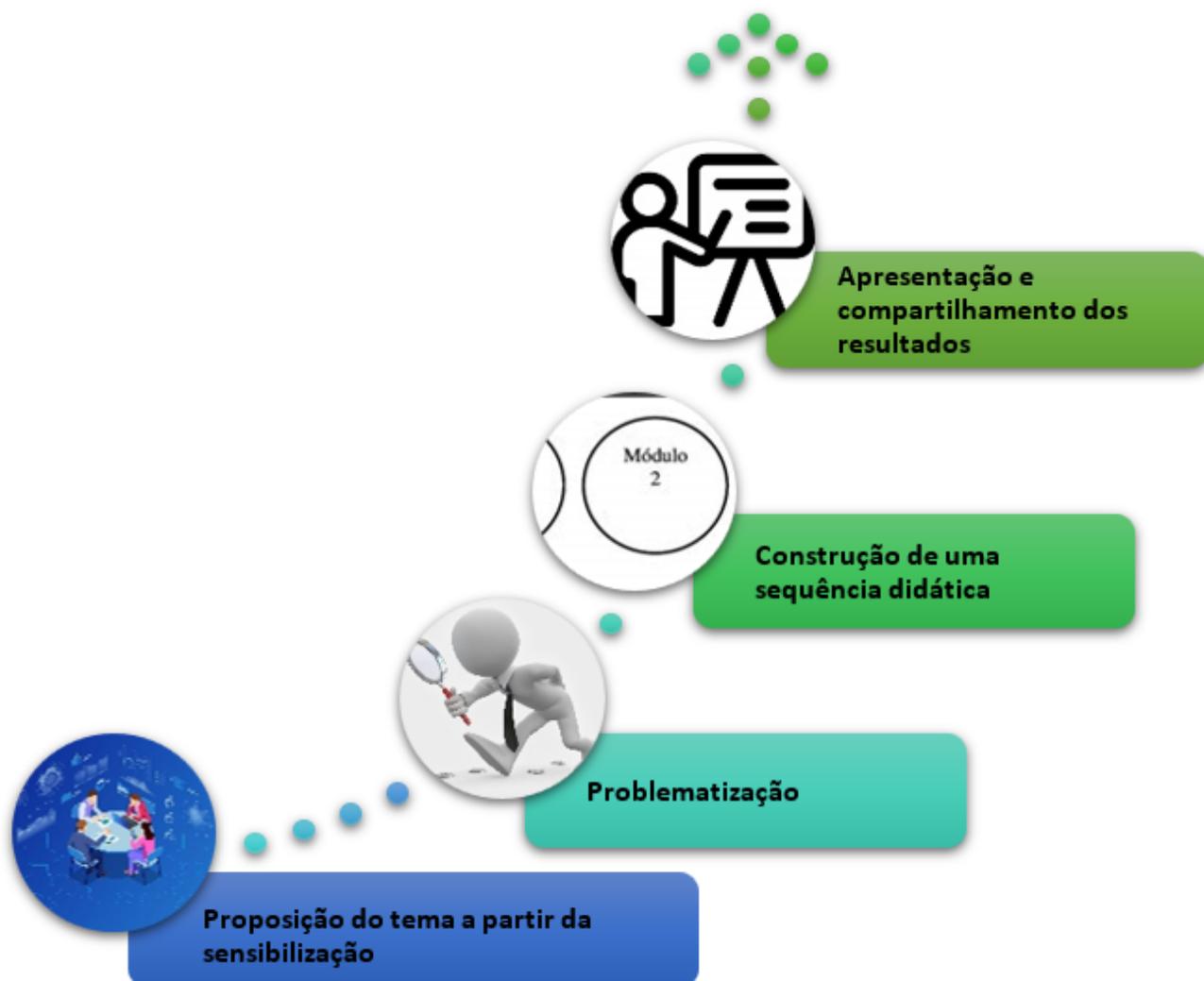


Fonte: Mendonça (2018, p. 112), adaptado.

A METODOLOGIA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Nós, professores, optamos por adaptar a Metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos, pois nos estágios de docência, os estagiários não possuem a opção de escolher junto com os seus alunos o tema. Entretanto, seguimos as etapas que consideramos mais importantes e fundamentais, tais como a proposição do tema a partir da sensibilização, a problematização, a construção de uma sequência didática com a utilização de diferentes recursos didático-pedagógicos, e por fim, a apresentação dos produtos gerados (artefatos), como podemos observar na Figura 3.

Figura 3-Síntese da proposta Metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos.



Fonte: Autores (2023).

A primeira etapa é aquela que trata da **proposição do tema**. É importante esclarecer para os alunos que, a despeito da autonomia docente, ele não tem liberdade irrestrita para selecionar o conteúdo que quer ministrar; pelo contrário, há um conjunto de parâmetros, discutidos em diversas esferas, seja na ordem distante como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou na ordem próxima, como as reuniões de planejamento com a própria equipe escolar.

Postas essas balizas, sugerimos aos nossos estagiários que para suscitar reflexões sobre o conteúdo a ser trabalhado, eles conduzissem diálogos com seus alunos e, além da conversa, utilizassem algum material ou metodologia voltado a abrir a mente para possíveis temas a serem estudados. Chamamos de **sensibiliza-**

ção essa etapa inicial. Sugerimos o uso de uma música, um trecho de vídeo, uma leitura, uma charge, uma notícia, um Trabalho de Campo, entre outros.

Após definir o tema (conteúdo), os grupos teriam que **formular as questões**, ou como diz Furlan (2010, p. 17): “projetos bem-sucedidos, de forma geral, são definidos a partir do problema a ser resolvido e da clareza com que se define sua solução”. Essa etapa é essencial, pois é um dos momentos que definem como será a condução do processo. Moraes (2010, p. 82) oferece bons questionamentos para aprofundar esse momento:

- a) o que já sabemos sobre o assunto? b) O que queremos e precisamos encontrar sobre o que foi pedido? c) Como e onde encontraremos as respostas? d) Como organizamos a pesquisa (tempo necessário, material disponível como fonte de pesquisa, etc) e) o que esperamos que nosso estudante aprenda? O que aprendemos? f) Como aplicamos o que aprendemos em outras disciplinas, na vida pessoal e nos próximos projetos? g) Quais questões novas podem ser pesquisadas?

O terceiro momento é o de estabelecer um ordenamento das propostas de encaminhamento, definir mecanismos/critérios para encampar determinada forma de conduzir o projeto e elaborar uma **sequência didática** (sequência das atividades), explicitando como o projeto seria resolvido e avançando para a próxima etapa, como seria comunicado. A sequência didática/de atividades guia-se pelas perguntas:

- a) Quantas aulas serão utilizadas para a realização das atividades?
- b) Quais atividades serão realizadas?
- c) Como será desenvolvido o projeto?
- d) Como serão organizados os grupos?
- e) Qual (is) será (ão) o(s) produto(s) final(is) - artefato(s)?

Nessa etapa, são apresentadas as **metodologias** utilizadas em cada aula, com os objetivos e uma pequena descrição. Pode se apresentar em uma tabela, a sequência, indicando-se a data, metodologia, objetivos e a descrição. O(s) artefato(s) produzido(s) são apresentados na última aula do projeto. No caso em tela,

foi sugerido o convite ao professor regente da escola, à direção e aos estudantes de outros anos para assistirem. Ou seja, dependendo do tipo de artefato produzido, poderiam ser convidados para o dia da apresentação final.

A PRÁTICA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Os Estágios de Docência do Ensino Médio foram realizados pelos estudantes dos cinco polos (Cerro Largo, Encantado, Picada Café, Santana da Boa Vista e Seberi), do curso de Geografia, com 30 horas de regência. Os professores da disciplina de Estágio juntamente com as tutoras elaboraram uma apostila sobre a metodologia utilizada e explicaram, inicialmente, todas as etapas, com exemplos em uma aula síncrona.

No mês de setembro do ano de 2022, nós, professores orientadores dos estágios de docência, fomos até os polos para, a partir da realização de oficinas, explicar a proposta para a realização dos estágios no Ensino Médio a partir de projetos didáticos. Essas oficinas ocorreram nas dependências dos polos da Universidade Aberta do Brasil, onde, a partir de texto introdutório e dinâmica em grupos, pudemos discutir e exemplificar como deveria se desenvolver os projetos dentro dos estágios de docência.

Também aproveitamos esse momento nos polos, para conversarmos com os estudantes sobre suas observações e perspectivas quanto à graduação e a profissão de professor de Geografia. Ressalta-se que foi um momento muito importante de troca de experiências entre professores e estudantes.

Os temas, com ênfase nacional e internacional, trabalhados em sala de aula pelos estudantes, acompanharam o planejamento do professor supervisor de estágio e foram os seguintes:

- A espacialização e a produção do espaço político a partir do território, das fronteiras, da reorganização do espaço mundial e dos focos de tensão;

- A Nova Ordem Internacional a partir das diferentes dimensões da globalização e da formação dos blocos econômicos e das potências globais.
- O espaço agrário a partir dos sistemas de produção agrícola no mundo e no Brasil e as questões fundiárias;
- Direitos humanos; princípios éticos e democráticos; e as diversas formas de injustiça, preconceito e violência;
- Fontes de energia e matriz energética;
- Dinâmica das Populações e Censos Demográficos.
- Uso de linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação;
- Atmosfera, Tempo, Clima e as mudanças climáticas;
- Dinâmicas e processos da natureza (geológicas, geomorfológicas, hidrológicas, pedológicas, vegetacionais, tectônica de placas, vulcanismo, intemperismo, erosão, movimentos de massa);
- Urbanização Mundial, Migrações, Questões étnicas;
- Questões ambientais: desmatamento, queimadas, poluição, saneamento básico, Gestão de resíduos sólidos e sustentabilidade
- Biomas; paisagens e os domínios morfoclimáticos;
- Hidrografia; Geografia dos mares e oceanos;
- Rio Grande do Sul – aspectos culturais, socioeconômicos, fluxos populacionais e fontes de energia.

Os recursos didático-pedagógicos utilizados para que ocorresse a sensibilização foram os seguintes: vídeos, reportagens, fotografias, mapas, documentários, trechos de livros, charges, artigos científicos, palestras, *podcasts*, resenhas, músicas, mapas mentais, filmes, história em quadrinho, gráficos e tabelas. A problematização ocorreu na forma de várias perguntas e de simulações de fatos e fenômenos muito próximos da realidade e do cotidiano.

Os produtos (artefatos) produzidos pelos estudantes mediados pelos estagiários foram os seguintes:

- *Newsletters* de Sala de Aula (boletins informativos);
- Uma linha do tempo com as mudanças do espaço rural com a urbanização do município, relacionando também como o meio ambiente se modificou ao longo dos anos e os desmatamentos, para a construção das casas e prédios;
- Cartilha sobre as diferentes poluições que existem nos centros urbanos.
- Vídeo da linha do tempo do município;
- Painéis;
- Folders;
- Maquetes;
- Jornal impresso;
- Seminário expositivo;
- Apresentação de vídeo no Youtube;
- Gravação de um Podcast;
- Produção de documentário;
- Seminários;
- Feira de Geografia, expondo todos os materiais produzidos pelos alunos para a escola em geral;
- Infográficos;
- *Padlet* Colaborativo;
- Criação de um perfil de *Instagram* para publicação do material;
- Criação de um perfil no *Facebook* para publicação do material;
- Charges;
- Linhas do Tempo;
- Reportagens;

- Jogos de tabuleiro;
- Criação de instrumentos como termômetro, barômetro e biruta;
- Mapas temáticos.

Como forma de socialização das experiências com o estágio nos moldes propostos, organizou-se, de forma virtual, o 2º Colóquio Estágios de Docência II, com o tema: *A Geografia na escola: a realidade e os desafios educacionais*. Nesse Colóquio, reuniram-se estagiários, professores orientadores e as tutoras para discutirem e trocarem conhecimentos sobre a realização dos estágios de Docência no Ensino Médio, desafios e produção do conhecimento a partir de projetos (Figura 4).

Figura 4- Folder do 2º Colóquio Estágios de Docência II.



Fonte: Cecília Balsamo Etchelar (2022).

O compartilhamento das experiências durante o 2º Colóquio permitiu com que os estudantes trocassem vivências sobre o estágio no Ensino Médio. Embora a maioria tenha destacado preferir o estágio no ensino médio, pela maturidade

dos alunos, alguns grupos manifestaram dificuldade de participação dos alunos nas atividades e debates sugeridos. Essas constatações foram possíveis, pois os estagiários já tinham vivenciado a experiência no ensino fundamental, em que muitos enfrentaram dificuldades na condução das aulas, em turmas com perfil mais agitado.

Como orientadores de estágio que se realizaram a partir da experiência de projetos, podemos destacar alguns aspectos relevantes, tais como: alguns estagiários apresentaram dificuldade no trabalho em grupo, quer seja para definir o tema, quer seja para organizar o projeto resistência por outros em planejar e organizar o estágio com projetos, seja por dificuldade em compreender a proposta e pensar a construção do seu estágio, seja simplesmente pelo desejo de manter a estrutura adotada no planejamento do estágio anterior, ou seja, resistência ao novo, que nos desafia e exige uma maior dedicação e planejamento.

Destaca-se, no entanto, que a maior parte demonstrou interesse e entusiasmo com a proposta do projeto, mas precisaram se dedicar a entender como é pensar seu planejamento a partir de problemáticas definidas pelos seus alunos, a partir de um tema pré-estabelecido, e com isso, elaborar atividades que promovam o desenvolvimento da problemática de pesquisa e o produto final. A elaboração do produto final foi uma das etapas mais desafiadoras, pois era necessário refletir sobre a melhor forma de expressar/demonstrar os resultados da pesquisa, que fosse significativa e realmente resultasse do trabalho dos estudantes. Portanto, pode-se concluir que trabalhar com projetos é reconstruir nossa forma de pensar a relação ensino-aprendizagem, é estabelecer estratégias didáticas que levem os alunos a pesquisarem sobre um problema de pesquisa, isto é, desenvolver habilidades nos alunos que visem a resolução de problemas para a construção do conhecimento geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio de docência é uma etapa fundamental na formação de professores, pois é a possibilidade de experienciar e de vivenciar a realidade escolar na prática. Para tanto, os orientadores junto com supervisores e estagiários buscam estratégias didáticas de *ler, fazer e pensar* uma Geografia significativa em que o conhecimento geográfico é construído em sala de aula, com a mediação e estímulo do professor. Dessa forma, o estagiário concebe-se como mediador na construção do conhecimento geográfico em sala de aula, trabalhando muitas vezes, por meio da pesquisa, que incentiva o aluno a problematizar um tema estudado, estabelecer estratégias de buscar respostas para suas problemáticas e, por fim, sistematizar o conhecimento produzido, em um produto (artefatos).

Foi essa a nossa intenção, ao lançarmos esse desafio aos nossos estagiários, a partir do trabalho com projeto, contribuir com e para a formação de estudantes questionadores, que tenham competências desenvolvidas para pensar e desenvolver estratégias de solução de problemas. Nesse sentido, rompendo com as tradicionais propostas didáticas baseadas na memorização, repetição dos conteúdos, que em nada estimulam a aprendizagem dos alunos.

A considerarmos o que foi realizado pelos estagiários dos 5 polos, destacamos que eles precisaram reorientar a forma de pensar o ensino-aprendizagem de Geografia, inovar na sensibilização e na sistematização dos temas e problemas pesquisados. Trabalhar com projeto suscita a experiência de construir a aula a partir do que os alunos estabelecem como problema, com base no tema problematizado com mediação do professor.

Portanto, com os projetos, procuramos construir com os estagiários outras formas de *pensar e fazer* Geografia em sala de aula, a partir de um conhecimento geográfico significativo, atual, prático e, acima de tudo, vivo, presente no nosso cotidiano. Conseguimos êxito com muitos, que se esforçaram e aceitaram o desafio. Talvez tenhamos falhado com outros, que não demonstraram o mesmo

esforço, e poderíamos ter incentivado e estimulado mais, para melhorarem seus projetos, mas seguimos caminhando e refletindo sobre nossas práticas, visando que a experiência dos estágios de docência sejam espaços-tempo de saberes e fazeres geográficos, de aprendizagem teóricas/ metodológicas, de criação e de desafios.

REFERÊNCIAS

BENDER, William N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução: Fernando de S. Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

FURLAN, Sueli A. Projetos de estudos em biogeografia. Uma abordagem significativa da construção de projetos. In: Castellar, Sônia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, Helena A. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia**, 2010. 247 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Camila B.; HAGAT, Cristiane, L. X. A resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem em Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: Edufba, 2017.

CAPÍTULO 9

ENSINAR HISTÓRIAS COM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PORTO ALEGRE: EXPERIÊNCIAS DE COMPARTILHAMENTOS EM ESTÁGIOS DE LICENCIATURA

Carla Beatriz Meinerz¹

Felipe Neitzke Nunes²

Maurício Lemos Leão³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-8

INTRODUÇÃO AO COMPARTILHAMENTO: CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Não tenho dúvida de que a *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece (BISPO DOS SANTOS, p.15, 2023).

O texto objetiva refletir sobre as especificidades da realização do estágio de docência em História no Ensino Fundamental, no contexto do semestre UFRGS 2022/2, realizado de novembro de 2022 a abril de 2023, incluindo período de

1 Campus Litoral Norte/UFRGS. Atuou no curso de Licenciatura em História até 2023/1.

E-mail: carlameinerz@gmail.com, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9741624321390195>.

2 Graduando no curso de Licenciatura em História. E-mail: ffn1913@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3254595784168669>

3 Graduando no curso de Licenciatura em História. E-mail: sr.mauricioll@gmail.com,

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6823889421539314>

recesso das atividades escolares. A escrita resulta de parceria entre a professora Carla Beatriz Meinerz, orientadora do estágio, e os estudantes Felipe Neitzke Nunes e Maurício Lemos Leão, estagiários da licenciatura em História em 2022/2. A dissociação entre os calendários escolares e o calendário acadêmico da Universidade foi decorrência dos ajustes pós experiência pandêmica no contexto da COVID – 19, a partir da qual se faz memória e solidariedade com as vítimas, suas famílias e comunidades.

Refletimos e analisamos as experiências desenvolvidas no estágio de docência, cuja centralidade proposta esteve no ensino de histórias quilombolas, com foco nos quilombos urbanos da cidade de Porto Alegre, estabelecendo relações entre escolas e comunidades do entorno. Inspirados por Bispo dos Santos (2023) entendemos que os desafios da construção de um estágio docente em momento em que as escolas estavam sem atividades de aulas, fez-nos confluir para a compreensão de outros espaços educativos para além da escola, como campos de estágio possíveis. Intentamos confluir para espaços comunitários como comunidades quilombolas e espaços de Hip Hop da cena porto-alegrense, numa busca de compartilhamento de saberes.

A professora orientadora na FACED/UFRGS fez contato prévio com professores e gestores de escolas do município e do estado, assim como entre lideranças comunitárias quilombolas e do Hip Hop, criando-se o seguinte horizonte para as atividades de ensino do estágio fundamental: estudos sobre ensino de história com ênfase no conceito de quilombo e comunitarismo; planejamento de formação para professores e visita/observações nas escolas e nas comunidades quilombolas; estudo e resenha das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ, 2012); formação preparada pelo grupo de estágio e oferecida nas escolas com sugestões de atividades; atividades com estudantes em aula, após retorno das escolas; compartilhamentos em seminários e produção de relatório reflexivo sobre docência em história na dimensão do comunitarismo, com desenvolvimento reflexivo sobre os conhecimentos construídos, tendo em vista a literatura acadêmica contemporânea da

área da formação docente e da didática. Nos estudos realizados utilizamos Maria Beatriz Nascimento (2006a, 2006b), para ampliar o conceito de Quilombo/Kilombo como experiência da diáspora africana no Brasil. Igualmente estudamos os quilombos urbanos através do Atlas da presença quilombola em Porto Alegre/RS (2021).

Tal experiência reverberou nas aulas na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Sarmiento Leite, lugar da realização de um dos estágios em análise, da seguinte forma: aulas expositivas e dialogadas com os alunos da rede básica de ensino, ampliando o seu conhecimento sobre a dimensão das comunidades quilombolas de Porto Alegre, cidade em que a escola está alocada. Foi proposto para os jovens, como atividade, a pesquisa das comunidades quilombolas existentes em Porto Alegre, estimulando assim os alunos a pesquisarem e ampliarem seus conhecimentos. Destaca-se a reação positiva e empolgada dos estudantes na pesquisa e descoberta do mapa da cidade e da presença quilombola, igualmente da consideração sobre o pouco conhecimento sobre tal temática, obrigatório nos currículos escolares, especialmente de escolas próximas de quilombolas. Considera-se igualmente a visita coletiva aos quilombos uma experiência singular na formação dos licenciandos, ao permitir estabelecer alianças ou confluências entre o conhecimento estudado ou não na universidade e a realidade das comunidades escolares e das comunidades quilombolas.

A seguir narramos brevemente o contexto das atividades de estágio.

O COMPARTILHAMENTO COMO METODOLOGIA NAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

A proposta de realização do estágio de docência em História no ensino fundamental em 2022/2, enfrentou os desafios de ocorrer num calendário acadêmico atípico e bastante indissociado do calendário das escolas, pois iniciamos no final de novembro daquele ano, exatamente quando os jovens estavam concluindo suas avaliações escolares. As atividades de ensino do estágio, orientadas no

Moodle, começavam com uma frase da Professora que expressa o contexto que desejamos explicitar:

2022/2 será um semestre singular para a realização de estágios de docência na UFRGS. Encontraremos bons caminhos para uma formação qualificada e capaz de pensar o ensino de história em seus compromissos com a educação. Nossa turma será nossa comunidade de aprendizado (bell hooks, 2010) e de trocas criadas em coletividade. A premissa é de que o aprendizado não se relaciona apenas com espaços institucionalizados de educação, mas funde-se neles na medida em que formula pensamento crítico (Carla Meinerz, Moodle EDU02087, 2022/2).

Começamos nos conhecendo e compreendendo a proposta de fazer o estágio de forma mais coletiva, tendo inclusive o oferecimento de uma formação para professores das escolas envolvidas. A forma era mais comunitarista e o conteúdo era direcionado para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, focando a experiência singular dos quilombos no Brasil. A turma não conhecia muito sobre quilombos urbanos porto-alegrenses e foi desafiada para tal estudo. Começamos estudando textos sobre Quilombos/Kilombos e Hip Hop no contexto de Porto Alegre, observando-os como espaços educativos e que podem compor com ações de ensino nos estágios. Na sequência fizemos visitas de observação coletiva em escolas municipais e estaduais, agendadas previamente com as direções, articuladas com visitas a espaços como o Galpão Cultural do Hip Hop no Morro da Cruz, o Quilombo dos Machado e o Quilombo da Mocambo. Estudamos o Atlas da Presença Quilombola em Porto Alegre (2021).

Numa visita na EMEB Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha, no bairro Sarandi, zona norte do município de Porto Alegre, relatada no Trabalho de Conclusão de Curso de Maurício Lemos Leão (2023), podemos observar a reflexão a seguir:

[...] Um espaço escolar quilombola, nas imediações do Quilombo dos Machado. Nesse dia, a turma do estágio de docência, mediada pela professora Carla Beatriz Meinerz, iria realizar uma atividade de formação com os professores da escola sobre a educação escolar quilombola e contaríamos com a presença do líder comunitário do Quilombo dos Machados, Luiz Rogério Machado (Jamaica).

Durante a sua fala, Jamaica comentou que em uma viagem a Brasília (DF), para discutir questões quilombolas, um dos membros do governo presente na reunião questionou se ele era realmente do Rio Grande do Sul, pois até onde ele saberia “não havia negros e quilombolas no RS”. [...] A Lei 10.639/03, sancionada por Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei 9.394/96 e estabelece nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas de todo o país. Essa lei foi fruto das lutas e reivindicações de movimentos sociais e de intelectuais negros, assim como de seus aliados, que enxergavam na educação brasileira o silenciamento, esquecimento e apagamento das contribuições e agência africana e afro-brasileira na história. Tais apagamentos são reflexo de séculos de colonialismo, ocidentalismo e de um currículo eurocêntrico, que valoriza os ideais europeus e que narra a história da África e do Brasil a partir do prisma do colonizador, reforçando visões distorcidas e tentando subalternizar a cultura e história de grupos étnicos e raciais. Este epistemicídio (GOMES, 2017), impacta negativamente na formação dos estudantes, que muitas vezes concluem a educação básica com a cosmovisão do colonizador e sem se verem representados na narrativa oficial, pois tiveram a sua história intencionalmente apagada e esquecida (LEÃO, 2023).

As visitas tornaram-se momentos também de nos aproximarmos em trocas afetuosas na turma de estágio, construindo-se pouco a pouco uma comunidade de aprendizagem profunda e capaz de congrega com as quilombolas e escolares. Para bell hooks,

[...] um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia. (hooks, 2021, p. 26)

A conexão com distintos espaços foi uma metodologia de compartilhamento que ultrapassou os limites da relação universidade e escola, sobretudo possibilitou momentos de retomada de sentimentos de pertencimento comunitário.

Ao final, foi importante construir o ENSAIO/RELATÓRIO FINAL do Estágio de Docência História Ensino Fundamental, cujo objetivo foi “refletir teoricamente no campo da HISTÓRIA e da EDUCAÇÃO, a partir das experimentações vividas no estágio de docência - deve-se pensar o vivido e pensá-lo com alguma fundamentação nas PRODUÇÕES da área do Ensino de História, ENFATICAMENTE PENSANDO A HISTÓRIA ENSINADA LOCALMENTE SOBRE QUILOMBOS”.

Importa ressaltar que após essas visitas coletivas e observações de espaços escolares e quilombolas, tivemos um tempo de planejamento e consolidação da formalização dos Termos de Estágio, para então começar um breve tempo de docência em salas de aula, culminando com uma formação, em conjunto com a liderança do Quilombo dos Machado, para os professores da Escola Municipal Liberato Salzano.

A seguir trazemos brevemente alguns conceitos sobre comunidades quilombolas e saberes construídos na cultura acadêmica e escolar.

OS SABERES QUILOMBOLAS OU SOBRE A HISTÓRIA DOS QUILOMBOS NA UNIVERSIDADE

A Terra é o meu quilombo.
Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou.
Quando eu estou, eu sou. (NASCIMENTO in ÔRÍ, 1989)

Ao estudar sobre a história quilombola e escutar a Mestra Elaine do Quilombo da Mocambo, pudemos conhecer mais de uma história pouco aprofundada na própria graduação. E, na medida em que fomos estudando, igualmente sentimos o quanto ainda precisamos saber mais sobre a história em questão. Ao mesmo tempo, conseguimos coletivamente construir um processo de formação continuada para professores da educação básica, na forma de slides compartilhados entre nós, com mestres quilombolas e com educadores.

Maria Elaine Rodrigues Espíndola esteve numa aula conosco e contou sua trajetória. Ela nasceu em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, no dia 23 de

março de 1947. Filha de Maria Eulália Rodrigues e de José Francisco Rodrigues, sendo a primeira mulher *Griô* condecorada pela Câmara Municipal de Vereadores, em 2010, na Semana de Consciência Negra da cidade. A declaração chegou pelas palavras do Mestre Giba Giba, aos pés da obra *Tambor*⁴, primeira obra do Museu do Percurso Negro, localizada no antigo Largo da Forca, hoje no centro histórico. Recebeu o primeiro reconhecimento através de José Alves Bitencourt (Mestre Lua/ GT Angola Janga), no processo da criação do CRAB – Centro de Referência Afro-brasileiro, nos anos 90 do século XX, momento em que o significado da tradição de *griotagem* começava a ser evidenciado no Movimento Negro gaúcho. A MOCAMBO- Associação Remanescente de Quilombo Amigos e Moradores da Cidade Baixa e Arredores ou QUILOMBO DA MOCAMBO, considera o território que ocupa um solo sagrado, um lugar de memória e de história inegociável na qualidade de patrimônio cultural da cidade de Porto Alegre.

Destaca-se que o Quilombo da MOCAMBO - está em processo de certificação como comunidade quilombola junto à Fundação Cultural Palmares, em conformidade com o Decreto Federal nº 4.887, de 20/11/2003.

Mas, o que é um quilombo?

Segundo Maria Beatriz Nascimento (1989) o quilombo se transforma na medida dos espaços e tempos onde pessoas negras da diáspora africana estão. Quilombo é uma experiência que nasce na África, na pré-diáspora e no território hoje chamado Angola. É um termo do Povo Imbangala que significa a instituição em si, os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade, não necessariamente pelo nascimento, pois tratavam-se de sociedades abertas aos estrangeiros. Foi um povo que inicialmente resistiu aos portugueses em seus processos de ocupação e migração interna. O termo foi se ressignificando em África e mais ainda a partir da migração forçada na forma de cativo para o Brasil. Aqui ele adquire outras formas em distintas experiências dos períodos pré e pós-abolição. O que

4 Monumento público e obra artística localizada na Praça Brigadeiro Sampaio, antigo Largo da Forca, com autoria de Gutê, Leandro Machado, Maria Elaine Espíndola Rodrigues, Mattos, Pelópidas Thebano e Xaplin – artistas e griôs porto-alegrenses. Dimensões: 275x120cm. Inaugurado em 2010. Ponto de referência Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre.

antes era sinônimo de fuga e/ou resistência, hoje significa a ancestralidade negra de determinada comunidade, que compartilha um mesmo território e uma mesma cultura. Nessa perspectiva, Nascimento (2006b) propõe a ideia de Kilombo.

Os quilombos urbanos se colocam nessa dimensão dos espaços de remanescentes em territórios que guardam memórias, práticas e direitos das pessoas negras, consolidando positivamente a identidade dos negros e seus descendentes que vieram em migração forçada de regiões e etnias da África pré-diaspórica. A Educação escolar quilombola ressignifica o passado e o presente a partir da perspectiva do conhecimento histórico qualificado acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER, 2004) e as DCNEEQ (2012).

Um princípio já estabelecido nas DCNERER (2004) afirma que [...] a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura.

As políticas educacionais brasileiras orientam que as ações nas escolas reconheçam, façam conhecer e valorizem os saberes das comunidades de remanescentes de quilombos em nosso País. A Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) observam que:

IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas, rurais e urbanas, **bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas** (Grifo nosso);

V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

Tal destaque coloca em evidência que a formação docente na graduação em espaços universitários como as licenciaturas têm a função social de preparar professores para ensinar a história quilombola e para acessar os saberes ancestrais destas comunidades.

SOBRE A HISTÓRIA DOS QUILOMBOS NA ESCOLA

Refletir e construir junto aos alunos do ensino básico reflexões acerca da história das comunidades quilombos se reflete em um desafio para o docente. Primeiro que ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular de História para o ensino fundamental, visualizamos que o termo quilombo/quilombolas se encontra somente em uma das habilidades de conhecimento do 9.º ano: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (BRASIL, 2018, P.36). Como compreender um fenômeno social e histórico que passou por mudanças de concepção ao longo da história estando restrito somente ao recorte histórico de sua relação com a ditadura militar brasileira contemporânea?

Por outro lado, quilombos e comunidades quilombolas são também abordados na sala de aula e estudado pelos alunos nos 7.º e 8.º anos do ensino fundamental dentro de um contexto de resistência à escravização nos séculos XVII e XVIII, novamente dentro de um recorte histórico estrito. Nota-se que muitas vezes esse debate não é aprofundado, muito menos trazido para a realidade atual dos alunos. Para uma reflexão que englobe as transformações que o conceito e as comunidades quilombolas sofreram ao longo da história é necessário que o professor rompa com a lógica de “deixar no passado” e traga para a sala de aula os desafios atuais que as comunidades enfrentam. É justamente isso que foi proposto para nós, docentes em formação na universidade, e que da mesma forma foi proposto para os alunos do ensino básico.

Uma primeira etapa para a abordagem do tema em sala de aula é recapitular a história dos quilombos/quilombos nas sociedades africanas e seu papel na resistência à escravização, mas esse não pode ser o ponto final. É necessário avançar através do tempo mostrando também os seus legados entre as gerações seguintes e os seus desafios nos dias atuais. Ao entendermos as comunidades quilombolas como constituintes da sociedade brasileira atual com suas demandas próprias, lutas pelos seus direitos e reconhecimento à existência, quebramos a primeira

barreira para o conteúdo ser abordado na sala de aula. Para Ilka Boaventura Leite (2000), tudo isto se explicita quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado.

Partindo dessa concepção, o quilombo deixa de ser um conceito estático no passado, e torna-se um conceito em movimento. Mais do que isso, as comunidades quilombolas deixam de ser comunidades legadas ao passado e passam a ser construtoras do presente e do futuro. Não é somente trazer a continuidade e importância da vida das comunidades quilombolas para a sala de aula, é necessário aproximar o conteúdo da vida cotidiana dos estudantes. Como isso é possível? Uma das abordagens para aproximar os alunos das realidades atuais das comunidades quilombolas é utilizar o enfoque da História Local. Segundo Samuel (1990, p.220):

A História Local [...] é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ela pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

Entende-se a História Local não somente como a história dos grandes feitos regionais, dos grandes personagens políticos, mas sim de uma história das pessoas do dia a dia, daqueles que constituem a sociedade brasileira como um todo. Essa História Viva se encontra nas ruas, nas comunidades, nos bairros, associações, na vida das pessoas.

Foi através dessa abordagem, uma História que se faz presente na vida cotidiana dos estudantes que foi realizado o trabalho com os alunos no estágio de docência em consideração a seguir. Existente uma comunidade quilombola a uma distância relativamente próxima da escola, produziu-se um trabalho de pesquisa sobre as comunidades quilombolas existentes na cidade de Porto Alegre. Abrangendo 7 dos 11 quilombos existentes na cidade, os alunos divididos em grupos, escolheram e construíram coletivamente pesquisas sobre as histórias

dessas comunidades e territórios. Para isso, os estudantes contaram com o Atlas da presença quilombola em Porto Alegre/RS (2021) como principal fonte de pesquisa. O resultado foi uma sequência de descobertas dos territórios quilombolas presentes na cidade, muitos dos quais os alunos não conheciam. Mais do que descobrir a existências dessas comunidades, os alunos conheceram as suas histórias, seus personagens e suas lutas por reconhecimento nos dias atuais.

Além da avaliação das pesquisas realizadas, o que realmente importa nesse tipo de trabalho é aproximar os estudantes dos conteúdos e conhecimentos históricos estudados na sala de aula. Aliar conceitos históricos com a realidade dos estudantes produz uma história que “se sente, se vê e se ouve”. A História ganha vida e da mesma forma o pensamento crítico dos alunos. Quem se beneficia com essa aproximação de conteúdos e estudantes não é somente o ambiente escolar mas a sociedade inteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio de Docência presente nos cursos de licenciatura representa uma grande oportunidade de aprendizado, mas ao mesmo tempo de desafio. É nessa etapa da formação do graduando, geralmente encontrada nos últimos semestres do curso, em que o aluno do ensino superior entra em contato com o ambiente escolar do ensino básico. No campo da história a teoria se encontra com a *práxis* da docência possibilitando uma construção da identidade do graduando como educador. Dialogando com a pedagogia freiriana⁵ de que não se nasce educador mas se torna conforme a reflexão e a construção do conhecimento permanente, pois,

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

5 Paulo Freire (1921-1997). Educador, escritor e filósofo brasileiro, patrono da educação brasileira.

O aluno de licenciatura não se torna educador quando entra para a universidade, ele já o é. Engana-se quem pensa que o estágio é o ponto de partida desse educador em formação, na sua escolha inicial de curso em licenciatura, momento em que o estudante já inicia a sua jornada como educador em construção avançando rumo à uma reflexão e um aprimoramento no exercício da docência que não terá fim. Sempre será necessário se atualizar, conhecer novas metodologias, estudar, ler. Nesse sentido, o estágio representa uma ponte fundamental para a execução do educar.

O estudo da história dos quilombos e das comunidades quilombolas no ensino básico, aliado à reflexão dos seus desafios atuais e lutas por reconhecimento, constitui uma importante contribuição para o ensino de história nas salas de aula.

As comunidades são uma importante parcela da sociedade brasileira, com as suas contribuições e tradições culturais/sociais que vão além da visão eurocêntrica de comunidades relegadas ao passado. Se faz necessário ir além da sua mera menção nas aulas de história nas salas de aula, é preciso trazer a discussão das suas lutas atuais e trazer essas questões para a realidade dos estudantes. Como vimos, não se está distante dessas demandas, basta que se olhe e valorize sua importância na formação do pensamento crítico e da construção do conhecimento histórico junto aos alunos.

O papel das professoras e professores de história nessa luta é fundamental, pois cabe a nós trazer uma perspectiva multicultural e outros valores civilizatórios, a partir das fontes africanas e afro-brasileiras, assim, como explorar os acervos existentes nos clubes e associações negros que possuem grande potencial para o ensino de história. Qualquer coisa que vá na contramão disso é negar o direito ao próprio passado, estabelecendo uma monocultura, pois embora a lei 10.639 seja recente, corremos o risco de decorrer mais 20 anos focando na história de grupos hegemônicos e sem a real efetivação dessa lei. As escolas e as professoras e professores são peças chave para abordar esses temas de maneira interdisciplinar, ao longo do ano, e não apenas em datas celebrativas, essas práticas precisam ser institucionalizadas, sempre buscando novas ferramentas e formas de abordar esses temas.

REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A Terra dá, a Terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEÃO, Maurício Lemos. **Clubes negros de Porto Alegre: Marcílio Dias e Satélite Prontidão e a criação de um site com acervo digital documental da presença negra em Porto Alegre**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em História. Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Lisboa, v. IV, n. 2. 2000.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Por uma história do homem negro**. In: RATTTS, Alex. Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2006a. p. 93-97

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. In: RATTTS, Alex. Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2006b. p. 117-124

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/100068003666998/videos/document%C3%A1rio-or%C3%AD/677188599155700/> Acesso em: 29 ago. 2023

PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; BITENCOURT, Lara Machado. **Atlas da presença quilombola em Porto Alegre/RS** [livro eletrônico]. Porto Alegre, RS: Letra1, 2021.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.

CAPÍTULO 10

CONHECER PEDAGOGICAMENTE CONTEÚDOS DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES DECORRENTES DE UM ESTÁGIO DOCENTE

Carlos Ventura Fonseca¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-9

INTRODUÇÃO

Neste texto, entende-se o estágio de docência como atividade de aproximação gradual, intencional, questionadora e analítica realizada em relação ao ofício docente contemporâneo (PIMENTA; LIMA, 2006). Segundo as autoras citadas, deve-se compreender que os professores desenvolvem ações profissionais de ensino e de aprendizagem que são guiadas por finalidades específicas, no contexto de um coletivo humano/ escolar, buscando mediar relações que envolvem o saber científico, as habilidades a serem apropriadas e a afetividade decorrente das situações múltiplas que são decorrentes desses processos.

Além disso, afirmam as autoras, o estágio teria o potencial para fornecer instrumental teórico capaz de fundamentar reflexões consistentes sobre aspectos

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura (PIED). Atua no curso de Licenciatura em Química. E-mail do autor: carlos.fonseca@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

de organização do trabalho de cada professor e reorientar/ transformar as práticas institucionalizadas, as quais tendem a se apresentar como tradições. Cada estagiário é entendido “como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 15), sendo que “seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, [...] seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar” são tidos como eixos formativos importantes (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).

Neste texto, busca-se explorar alguns aspectos atinentes ao estágio docente em sua conexão com o campo da formação de professores de Química. Procedeu-se com uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória sobre o curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), enfocando a atividade obrigatória denominada “Estágio de Docência em Ensino de Química III-D”. Esta foi realizada no segundo semestre letivo do ano de 2021, sob a responsabilidade do Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação.

Objetiva-se, nesse estágio, que os sujeitos vivenciem “situações pedagógicas no âmbito do Ensino de Química, realizando reflexões sistemáticas sobre a complexidade das práticas docentes em diferentes espaços educativos”, de modo que consigam construir “novas experiências de planejamento curricular em Química, realizando reflexões sistemáticas e aprofundando as vivências dos (...) Estágios de Docência em Ensino de Química I e II” (UFRGS, 2021, p. 1). Assim, cada estagiário deve “propor um Plano de Trabalho: critérios e princípios para a seleção, fundamentação e estruturação/planejamento dos conhecimentos que serão objeto de estudo por parte dos/as estudantes nos respectivos espaços educativos”, também considerando “os conhecimentos e a experiência trazida por eles/as e estabelecendo relações significativas entre estes conhecimentos e os específicos da Química” (UFRGS, 2021, p. 1).

Neste texto, serão analisados os resultados decorrentes de duas atividades realizadas pelos licenciandos, que foram propostas pelo professor-orientador durante os encontros síncronos, que reuniam todo o grupo de orientandos. Os

estudantes foram questionados acerca dos seus respectivos planejamentos envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como foram desafiados a explicitar o conhecimento pedagógico que possuíam em relação a conteúdos conceituais de Química. Três perguntas de pesquisa norteiam o presente trabalho, quais sejam: como os futuros professores organizam o planejamento dos conteúdos a serem ensinados, nesse estágio de docência em Química? O que os sujeitos da presente pesquisa demonstram conhecer em relação ao ensino desses conteúdos? De que maneira os elementos decorrentes desta investigação podem colaborar com o desenvolvimento dos processos de formação docente em Química?

ALGUNS ASPECTOS SOBRE OS CONTEÚDOS E O ENSINO DE QUÍMICA

Os conteúdos a serem ensinados no ambiente escolar configuram-se como tema discutido por diferentes autores, sob perspectivas distintas (LIBÂNEO, 2013; VASCONCELLOS, 2015; ZABALA, 1998). A definição do termo conteúdo tende a gerar interpretações múltiplas, muitas delas vinculadas exclusivamente a conceitos e fatos das respectivas áreas de conhecimento específico. Nessa esteira, Cirino (2006, p. 172) afirma que a palavra “conteúdo normalmente é utilizada para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase que exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas”, sendo que esta deveria ser interpretada “como tudo aquilo que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos educacionais (que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, mas também incluem todas as demais capacidades)”.

Libâneo (2013), a partir de uma visão crítica, assinala que os conteúdos apresentam determinantes que são oriundos da realidade contraditória que caracteriza a historicidade do conhecimento científico e sua relação com as classes sociais presentes nas sociedades capitalistas. O autor mencionado destaca que é preciso entender a amplitude desse elemento organizador do trabalho escolar, buscando-se superar entendimentos do ensino que se pautam na suposta trans-

missão mecânica, na memorização e na repetição de informações por parte dos estudantes.

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

De forma análoga, Vasconcellos (2015, p. 140) afirma que entende os conteúdos como “o conjunto de conhecimentos, hábitos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente; são o meio para a concretização das finalidades que o educador tem ao preparar o seu curso, a partir da realidade”. O autor, ao discorrer sobre o planejamento do quadro geral de conteúdos para a intervenção docente, os tipifica em: conceituais (abrangendo fenômenos, conceitos, informações, princípios e leis); procedimentais (compreendendo habilidades, competências, métodos e destrezas); atitudinais (abarcando posturas, envolvimento, valores e interesses).

No caso da área de Educação em Ciências (na qual as especificidades do ensino de Química estão incluídas), os diferentes tipos de conteúdos são igualmente discutidos, gerando propostas diversas (CAMPOS; NIGRO, 1999; POZO; CRESPO, 2009). Em recente revisão da literatura da área citada, Fonseca e Hesse (2021) constataram que muitas propostas didáticas reportadas em produções acadêmicas contemplam o ensino e a aprendizagem de procedimentos e atitudes, além de conceitos.

Campos e Nigro (1999) proferem que os docentes de Ciências da Natureza podem/devem definir as proposições conceituais com as quais vão trabalhar, sabendo que um mesmo conceito pode perpassar diferentes etapas da Educação Básica, adquirindo significados novos, conforme informações e abordagens forem sendo acrescentadas. Os autores mencionados também afirmam que “conteúdos procedimentais a serem ensinados em Ciências não são unicamente aqueles re-

lacionados à aprendizagem do método experimental ou do método científico”, de maneira que também incluem “trabalho de investigação; técnicas gerais de estudo; estratégias que possibilitam e facilitam a comunicação; o estabelecimento de relações entre os conceitos; destrezas manuais, dentre outros” (CAMPOS; NIGRO, 1999, p. 47). Os conteúdos atitudinais, dizem os autores referidos, podem remeter a comportamentos gerais (sendo comuns a diferentes componentes curriculares, tendem a favorecer que ocorra a aprendizagem dos demais tipos de conteúdos), bem como podem relacionar-se de forma mais específica com os objetivos das aulas de Ciências da Natureza, compreendendo o posicionamento dos estudantes em relação a temas científicos. Exemplos desses conteúdos são mostrados a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Exemplos de conteúdos no ensino de Ciências.

Tipos de conteúdos	Descrição de exemplos no domínio do ensino de Ciências
Procedimentais	<ul style="list-style-type: none"> - Observar objetos e fenômenos; - Medir objetos e transformações; - Classificar objetos e sistemas; - Registrar informações; - Reconhecer problemas, elaborar hipóteses, selecionar experimentos adequados, analisar dados e elaborar conclusões pertinentes; - Identificar e controlar variáveis; - Conhecer estratégias e técnicas, saber desenvolvê-las;
Atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> - Ter atenção à aula e apresentar curiosidade sobre os temas tratados; - Manter respeito nas relações interpessoais, cultivando a solidariedade; - Realizar tarefas dentro dos prazos e atentar para organização das ações; - Construir opiniões embasadas sobre o trabalho científico e seus resultados; - Desenvolver a racionalidade científica: objetividade, pensamento crítico, humildade, dentre outros pontos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na obra de Campos e Nigro (1999).

Por outro lado, no âmbito da formação docente, também é lícito que seja considerada a natureza da relação do saber docente com os conteúdos. Em clássico artigo² dos anos 1980, com tradução para a Língua Portuguesa publicada na década passada, Shulman (2014) advoga em defesa de uma base de conhecimentos para a atividade profissional docente, explicando que a existência desta requisita formação especializada.

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 205).

Segundo o autor citado, a base conhecimentos dos professores engloba: i. conhecimento do conteúdo (conhecer a matéria a ser ensinada); ii. conhecimento pedagógico geral (aspectos mais genéricos aplicados à atividade de ensinar e à organização do ambiente pedagógico); conhecimento do currículo (saber interpretar e desenvolver programas curriculares e aplicar/ selecionar materiais didáticos que sejam pertinentes aos objetivos das aulas); conhecimento dos estudantes e suas especificidades (como aprendem, dificuldades apresentadas, preferências etc.); conhecimento dos contextos educacionais (aspectos dos sistema e da gestão escolar, das dinâmicas da sala de aula e das comunidades interpeladas pelas instituições de ensino); compreensão de aspectos teleológicos, axiológicos, filosóficos e históricos da educação formal; conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação que envolve o domínio dos conteúdos a serem ensinados e dos aspectos pedagógicos concernentes a estes; tipo de conhecimento que confere

2 Referência do artigo original: SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

exclusividade da atividade docente, construindo sua especificidade profissional). De todas as categorias de conhecimento citadas neste parágrafo, o autor destaca o papel do conhecimento pedagógico do conteúdo:

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Além disso, o autor mencionado enumera quatro grandes fontes que nutriam continuamente essa base de conhecimentos (estando em permanente processo de construção/ reconstrução): formação acadêmica nas áreas/ disciplinas específicas; estruturas dos sistemas educacionais institucionalizados, suas normativas curriculares e materiais disponíveis; formação acadêmica no campo educacional (englobando os resultados de pesquisas empíricas sobre desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem, bem como o corpo de teorias e filosofias que influenciam e constituem o fazer educação, ao longo da história); saber proveniente da prática profissional docente (conhecimento produzido no contexto do trabalho do professor e que é passível de ser sistematizado, sendo oriundo de experiências significativas, memórias, estratégias de ensino exitosas etc.). No caso da presente investigação, centra-se a atenção nas ações inseridas no contexto do estágio docente de um curso de Licenciatura em Química da UFRGS, ou seja, no âmbito da formação acadêmica em Educação dos estudantes.

Em revisão recente da literatura do campo da formação docente, Almeida et al. (2019) constataram a relevante ocorrência de trabalhos de pesquisa que abordam o conhecimento pedagógico do conteúdo e outros conceitos derivados do ideário de Shulman (2014), o que indica a atualidade e a pertinência desse referencial. Destaca-se que esse tipo de pesquisa tem potencial tanto para delinear

o trabalho do professor que possui pouca experiência no magistério, quanto para caracterizar a ação de professores em fases mais avançadas da carreira (ELIAS; FERNANDEZ, 2009). Com investigações dessa natureza, pode-se delimitar em que medida os docentes conseguem “saber qual é o objetivo de seu ensino; o que será fácil ou difícil de aprender por seus alunos; quais são as concepções alternativas mais comuns neles”, bem como averiguar o grau de domínio profissional sobre habilidades que envolvem “organizar, sequenciar, apresentar e evoluir o conteúdo para abastecer os diversos interesses e capacidades de seus alunos” (ELIAS; FERNANDEZ, 2009, p. 2).

As autoras mencionadas afirmam que o conhecimento pedagógico do conteúdo pode começar a ser constituído em certos movimentos da formação acadêmica dita inicial, de modo que os estágios dos cursos de Licenciatura em Química tendem a oportunizar discussões em relação aos tópicos relacionados a essa categoria de conhecimento do professor. Isso é possível, pois “ainda em processo de formação, o licenciando deve receber oportunidades de práticas de aula e fazer reflexões críticas sobre seu trabalho desenvolvido”, sendo que deve haver “espaço para que os conteúdos que deverão ser ensinados pelos professores em formação sejam sujeitos à análise e discussão didática e pedagógica” (ELIAS; FERNANDEZ, 2009, p. 2). No presente texto, os referenciais discutidos nesta seção serão utilizados para embasar a investigação que foi realizada, tendo em vista as perguntas que a nortearam.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com vertente exploratória e documental, atentando-se para a riqueza e estabilidade das fontes consultadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GUBA; LINCOLN, 1981). Os seguintes documentos compuseram o corpus da investigação: plano de ensino da atividade acadêmica (estágio); produções do professor-orientador da universidade (diário de campo,

planejamento e enunciados de atividades propostas); textos produzidos pelos licenciandos (decorrentes das atividades propostas). Assume-se que esse conjunto de documentos viabiliza que sejam evidenciados alguns aspectos da formação de professores desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRGS, especificamente no domínio do estágio obrigatório de docência do curso de Licenciatura em Química.

As informações extraídas foram compiladas em arquivos eletrônicos (.docx), o que foi feito após leituras sucessivas do corpus. A partir do foco orientado pelos referenciais teóricos adotados, realizou-se a análise de conteúdo dos textos obtidos e estabeleceram-se categorias significativas (BARDIN, 2010). As análises decorrentes permitiram que aquisições de saber fossem constituídas, de modo que estas viabilizaram que os problemas de pesquisa fossem respondidos. Ressalta-se que o projeto do qual deriva esta pesquisa foi submetido/ aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, havendo estabelecimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos sujeitos que produziram os documentos consultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, buscou-se descrever os perfis dos sujeitos da pesquisa, (licenciandos que produziram os documentos investigados), bem como elucidar as atividades remotas e presenciais do estágio que foi desenvolvido. Estabeleceu-se a análise desses dados conforme a **categoria 1 – perfis discentes e organização das atividades**. Três estudantes integravam a turma de estágio que foi investigada, havendo trajetórias acadêmicas e profissionais variadas (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfis dos estagiários do curso de Licenciatura em Química.

Estagiário	Idade	Gênero	Formação acadêmica anterior	Atuação profissional atual	Experiência docente declarada
E1	38 anos	Feminino	Técnica em Química; Bacharela em Química.	Bolsista de Iniciação Científica.	Apenas os dois estágios de docência anteriores.
E2	24 anos	Feminino	-	-	Estágio não obrigatório (em escola privada); bolsista de iniciação à docência; cursinho popular; curso pré-vestibular privado.
E3	59 anos	Masculino	Engenharia Química; Mestrado em Engenharia de Materiais.	Servidor Público.	Magistério superior em uma universidade privada.

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados (2023).

Verifica-se que apenas a estagiária E2 cursava a Licenciatura em Química como primeira formação superior, sendo que os demais integrantes possuíam formações anteriores em cursos ligados ao campo da Química. No que concerne à experiência profissional no magistério, constata-se que nenhum dos sujeitos havia trabalhado com vínculo efetivo em escolas/ turmas de Educação Básica (ensino fundamental ou ensino médio).

O estágio mencionado foi parcialmente desenvolvido por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), este sendo ocasionado pela pandemia de Covid-19. A carga-horária completa abrangeu 150 horas semestrais, sendo subdivididas em: 60 horas de encontros remotos coletivos (computando-se atividades síncronas e algumas assíncronas), envolvendo o professor-orientador e todo o grupo de estagiários; 45 horas destinadas à regência presencial de classe (em turmas de Ensino Médio); 15 horas de observações presenciais do campo de estágio, de suas rotinas e do trabalho do professor-supervisor (docente que era titular da escola de Educação Básica, em que cada estágio foi realizado); 15 horas de assessorias remotas/ individuais, prestadas pelo professor-orientador a cada estudante da universidade; 15 horas destinadas ao trabalho autônomo de cada licenciando, sendo previstas para estudo individual e planejamento das intervenções relacionadas à regência de classe.

Foram planejados 14 encontros síncronos, com previsão para serem realizados por meio de plataforma de videoconferência (*Microsoft Teams*), havendo diferentes focos temáticos (Quadro 3). Nessas ocasiões, a leitura de textos acadêmicos estimulava discussões sobre os tópicos tratados em cada aula, as percepções e as produções escritas dos licenciandos eram postas sob processo de análise crítica, bem como os estudantes tinham oportunidade de relatar as especificidades/ dificuldades/ desafios/ conquistas decorrentes das respectivas inserções nos campos de estágio. Em certas aulas síncronas, os estagiários responsabilizavam-se pela mediação das ideias/ perspectivas teóricas dos textos que eram lidos, conduzindo os diálogos que emergiam e buscando destacar as relações destes com a realidade experimentada no período de regência de classe e de observação das escolas.

Quadro 3 - Atividades coletivas síncronas.

Encontro	Mediação	Atividade
1.	Professor-orientador	-Apresentação da disciplina e do Plano de Ensino, preparação e informações para a realização do Estágio de Docência. Texto fundamental do estágio: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Póiesis pedagógica , v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.
2.	Professor-orientador	-Foco temático do encontro: Planejamento Pedagógico. Texto: VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento : Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008. Atividade investigativa: destacar as principais ideias/definições do texto e formular de um plano de curso com base em um contexto específico (definido a partir de outros estágios).
3.	E2 e E3	-Foco temático do encontro: Tendências pedagógicas no Ensino de Ciências. Texto: FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Propostas didáticas e práticas pedagógicas na educação básica: revisão da literatura da área de ensino de ciências naturais. Experiências em Ensino de Ciências , v. 16, p. 165-187, 2021.
4.	Professor-orientador	-Foco temático do encontro: Unidades temáticas para o ensino de Química. Texto: SANTOS, F. M. T. Unidades Temáticas - Produção de Material Didático por Professores em Formação Inicial. Experiências em Ensino de Ciências , v. 2, p. 1-12, 2007. Atividade: Análise de Unidades Temáticas.
5.	E2 e E3	-Foco temático do encontro: Observação do espaço escolar. Texto: BIANCON, M. L.; MENDES, C. B.; MAIA, J. S. da S. Estágio de observação supervisionado em Ciências e Biologia: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Debates em Educação , [S. l.], v. 12, n. 26, p. 440–458, 2020. Atividade: Relacionar com relatórios de estágio já elaborados.

6.	Professor-orientador	<p>- Foco temático do encontro: Uso de estudo de caso/ problemas no ensino de Química</p> <p>Texto: BACH, M. F.; FONSECA, C. V. Aprendizagem baseada em problemas envolvendo a temática alimentação: reflexões decorrentes de um estágio em ensino de química. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 7, p. 1, 2018.</p> <p>Atividade: Relacionar com estágios anteriores.</p>
7.	Professor-orientador	<p>- Foco temático do encontro: Retomada sobre Avaliação.</p> <p>Texto: LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>- Acompanhamento do início dos estágios/ relatos.</p>
8.	E1	<p>- Foco temático do encontro: Identidade & Formação do Professor</p> <p>Texto: MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.</p> <p>Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br</p> <p>Atividade: relacionar com o estágio corrente.</p>
9.	Professor-orientador	<p>- Foco temático do encontro: Docência em Química.</p> <p>Texto: SÁ, L. P. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 8, n. 2, p. 617-627, 2009.</p> <p>- Acompanhamento do estágio.</p>
10.	E1, E2 e E3.	<p>- Foco temático do encontro: conhecimento pedagógico do conteúdo.</p> <p>Texto: CRISPIM, C. das V.; SÁ, L. P. O conhecimento pedagógico do conteúdo no desenvolvimento de ações voltadas à formação inicial de professores de química. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 18, n. 3, p. 543-561, 2019.</p> <p>- Acompanhamento do estágio.</p>

11.	Professor-orientador	- Foco temático do encontro: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A aprendizagem e o ensino de ciências : do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. -Atividade sobre conhecimento pedagógico do conteúdo dos estagiários / conteúdos procedimentais e atitudinais. Reflexões sobre o resultado obtido.
12.	Professor-orientador	-Relatos de sala de aula e entrega do relatório.
13.	Professor-orientador	-Auto-Avaliação: reflexões da turma sobre as aprendizagens.
14.	Professor-orientador	-Relatos de Sala de Aula (das atividades desenvolvidas na Educação Básica).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Neste texto, serão exploradas as respostas dos licenciandos a duas atividades que foram propostas pelo professor-orientador. A primeira atividade solicitava que cada estagiário revisasse dois de seus planos de aula (produzidos naquele semestre, para serem desenvolvidos durante a regência de classe), procurando reescrever os conteúdos procedimentais e atitudinais previstos, à luz das referências trabalhadas nos encontros síncronos. Nesse sentido, cada sujeito deveria identificar eventuais equívocos ou inconformidades na escrita desses conteúdos, em seus planos de aula iniciais. A segunda atividade buscava identificar elementos do conhecimento pedagógico do conteúdo de cada estagiário (especificamente dos conteúdos conceituais planejados e trabalhados por eles, durante a regência de classe), com base em um instrumento de análise específico, este sendo proveniente da literatura da área de Educação em Ciências (Quadro 4).

Quadro 4 – Instrumento de análise do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Perguntas que explicitam o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor:	Conteúdo conceitual		
	Ideia 01	Ideia 02	Ideia n...
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre esta ideia?			
2. Por que é importante para os alunos aprender esta ideia?			
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?			
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino desta ideia?			
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre esta ideia?			
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?			
7. Que procedimentos/ estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?			
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre esta ideia?			

Fonte: Adaptado da literatura (LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004; CRISPIM; SÁ, 2019).

As duas atividades citadas objetivavam evocar os conhecimentos dos estagiários relativos às condições, dificuldades e estratégias para o ensino de conteúdos conceituais, bem como fazer com que os sujeitos refletissem sobre os outros tipos de conteúdos que compõem as aulas de Química. A partir das respostas discentes que foram obtidas, foi possível a constituição da **categoria 2 – evidências do conhecimento pedagógico do conteúdo**, complementando-se a análise de dados desenvolvida neste texto.

As respostas dos estagiários à primeira atividade proposta indicaram que as primeiras versões dos respectivos planos de aula, quando comparadas às segundas versões (revisadas e corrigidas), previam conteúdos procedimentais e atitudinais em um formato de apresentação escrita mais resumida, havendo menor quantidade de substantivos e/ou verbos indicando as ações que deveriam ser

aprendidas ou aperfeiçoadas, em aulas que seriam ministradas pelos professores em formação (Quadro 5; Quadro 6; Quadro 7). Os resultados indicam ter havido certa dificuldade inicial dos licenciandos em prever os conteúdos procedimentais e atitudinais de forma mais precisa.

Quadro 5 – Exemplo de quadro comparativo dos conteúdos da estagiária E1.

Tipos	Primeira versão dos conteúdos:	Conteúdos após revisão:
Conceituais	Capacidade Calorífica, Calor específico, Calorímetro.	Capacidade Calorífica, Calor específico, Calorímetro.
Procedimentais	Habilidade para resolver exercício de resolução de problemas, e de acompanhar a aula expositiva bem como a realização dos exercícios de cálculos durante a aula.	Observação da aula expositiva dialogada, e expressão oral durante os diálogos da aula. Compreensão da atividade de resolução de problemas e estabelecimento de relações conceituais com o exercício proposto. Organização da atividade de resolução de problemas dentro da proposta de entrega, manipulando os materiais para construção da parte experimental e na elaboração do vídeo.
Atitudinais	Organização da sala de aula, disciplina durante a aula expositiva, engajamento e motivação da turma para a atividade de resolução de problemas.	Prestar atenção à aula expositiva dialogada, demonstrar respeito aos colegas e à professora; Motivação na realização da atividade de pesquisa e engajamento dos estudantes, desenvolvimento da solidariedade e cooperação com os demais colegas da turma na confecção do calorímetro, e na gravação do vídeo, reconhecendo que podem surgir dificuldades em alguns grupos e que entre estas possam despertar atitudes solidárias entre os integrantes dos diferentes grupos de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 6 – Exemplo de quadro comparativo dos conteúdos da estagiária E2.

Tipos	Primeira versão dos conteúdos:	Conteúdos após revisão:
Conceituais	Introdução dos conceitos oxidação e redução e revisão de NOX.	Introdução dos conceitos oxidação e redução e revisão de NOX.
Procedimentais	Entender que os conceitos de oxidação/redução estão diretamente relacionados ao entendimento da transferência de elétrons assim como perceber a necessidade do cálculo do nox para entender qual elemento oxidou/reduziu.	Entender que os conceitos de oxidação/redução estão diretamente relacionados ao entendimento da transferência de elétrons. Relacionar esses processos com o nox e com a mudança do mesmo. Criar hipóteses que correspondem a modelos químicos sobre os ambientes previstos na experiência.
Atitudinais	Entender por que os materiais oxidam.	Comprometer-se com a construção do relatório respondendo atentamente a todas as questões.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 7 – Exemplo de quadro comparativo dos conteúdos do estagiário E3.

Tipos	Primeira versão dos conteúdos:	Conteúdos após revisão:
Conceituais	Nomenclatura e Importância de compostos orgânicos álcoois. Fermentação alcoólica.	Nomenclatura e Importância de compostos orgânicos álcoois. Fermentação alcoólica.
Procedimentais	Habilidade e aptidão na compreensão do conteúdo. Resolução do problema apresentado. Responder no prazo os exercícios propostos.	Habilidade e aptidão na compreensão do conteúdo; resolução do problema apresentado; responder no prazo os exercícios propostos; estabelecimento de relações conceituais.
Atitudinais	Participação e comprometimento em sala de aula.	Participação e comprometimento em sala de aula; atitude com relação ao fato científico.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Por outro lado, quando solicitados, os estagiários releeram os planos de aula e procederam com correções e/ou acréscimos de procedimentos e atitudes que seriam coerentes com os objetivos delimitados para suas intervenções com as turmas de Ensino Médio, tendo relação direta com os conteúdos conceituais estipulados para estas. Assim, é lícito supor que as vivências discentes decorrentes da regência de classe, em diálogo com as leituras e discussões referentes à literatura trabalhada nas aulas síncronas do estágio, tenham possibilitado a aquisição de aprendizagens referentes à parte do trabalho docente relacionada ao planejamento (VASCONCELLOS, 2015). Há evidências, nesse caso, de articulações entre teoria e prática que possibilitaram a ressignificação qualitativa de aspectos atinentes à previsibilidade de conteúdos procedimentais e atitudinais, no contexto de aulas de Química e da Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2006).

No que concerne às respostas discentes obtidas para a segunda atividade proposta (Quadro 8; Quadro 9; Quadro 10), foi possível verificar que os estagiários elaboraram planejamentos que abarcaram diferentes conteúdos conceituais de Química, compreendendo Termoquímica (Estagiária E1), Oxidação e Redução (Estagiária E2) e Ácidos/ Bases (Estagiário E3). De um modo geral, as respostas fornecidas indicam que os licenciandos conseguiram: especificar justificativas para o ensino de ideias científicas relacionadas aos conteúdos conceituais listados e a importância destes; identificar elementos que interferem nas ações da sala de aula, como as ideias prévias trazidas pelos estudantes da Educação Básica; apontar procedimentos adequados para se conseguir a adesão dos alunos da Educação Básica e se realizar a avaliação da aprendizagem.

Quadro 8 – Conhecimento pedagógico do conteúdo de E1.

Perguntas que explicitam o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor:	Conteúdo conceitual: Termoquímica		
	Ideia 01- Calor e temperatura.	Ideia 02- Diferenças existentes entre os conceitos	Ideia 03- Desenvolvimento de relações CTS com o conhecimento científico da aula
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre esta ideia?	O conceito científico de calor e temperatura	As diferenças entre calor e temperatura	Relacionar situações do cotidiano com os conceitos de calor e temperatura
2. Por que é importante para os alunos aprender esta ideia?	Importante para o saber científico dos estudantes aprender os conceitos	Importante para diferenciar corretamente os conceitos	Importante para relacionar o conhecimento científico com as aulas e compreender que é possível aplicar o que se estuda em sala de aula em fatos do nosso dia a dia.
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?	Que existe no saber popular uma confusão envolvendo os conceitos de calor e temperatura.	Que é difícil diferenciar estes conceitos e muitas vezes eles se confundem.	Que os estudantes poderão fazer correlações de quente e frio, com itens de vestuário por exemplo.
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino desta ideia?	Normalmente associam calor e temperatura como iguais.	Tratar como iguais, desta forma não se encontram diferenças.	Relacionar o conhecimento científico como algo que é possível se atingir em sala de aula.

5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre esta ideia?	Conhecimentos prévios de que aquilo que é frio não tem calor.	Não pensar que o saber científico esclarece esses pensamentos confusos que muitas vezes temos.	A ideia de nunca utilizar os conceitos de química na vida.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Que o uso de roupas influencia no calor e na temperatura.	Identificar que são conceitos diferentes.	Não conseguir analisar criticamente que a ciência tem relações com a sociedade, o meio ambiente e etc.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Dinâmica de grupo com materiais táteis, levantamento de hipóteses.	Dinâmicas de grupo, provocando a discussão e o debate.	Dinâmica de grupo ressaltando exemplos do dia a dia, na comparação dos conceitos com fatos que acontecem diariamente.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre esta ideia?	Expressão oral dos estudantes na aula, participação na dinâmica de grupo	Participação na dinâmica através de expressão oral.	Participação na dinâmica através de expressão oral.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 9 – Conhecimento pedagógico do conteúdo de E2.

Perguntas que explicitam o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor:	Conteúdo conceitual: Processos de oxidação e redução.		
	Ideia 01- Reações de oxirredução.	Ideia 02- Oxidação e redução (conceitos)	Ideia 03- Pilhas
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre esta ideia?	Identificar o que é uma reação de oxirredução	Identificar o qual elemento oxida e qual reduz.	Entender que há uma transferência eletrônica que gera a corrente.
2. Por que é importante para os alunos aprender esta ideia?	Relacionar com o meio ambiente.	Entender que o meio interfere nos processos químicos.	Relacionar com descarte adequado além de entender o processo.
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?	Possui várias abordagens CTS, ambiental, alimentos, medicamentos e cosméticos.	Existem várias experiências que podem ser utilizadas em sala.	É possível construir uma pilha “caseira”, que é um experimento interessante.
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino desta ideia?	Relacionar o macroscópico com microscópico	Entender o conceito transferência de elétrons	Fazer relações entre conceitos macroscópicos e microscópicos.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre esta ideia?	Número de oxidação	Ligações químicas	Reações químicas.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Capacidade de criar abstrações. Entendimento do que é um elemento.	Entendimento correto de átomo e ligação química.	-
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Teoria.	Experimento demonstrativo investigativo.	Material de divulgação científica.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre esta ideia?	Utilizei exercícios teóricos Utilizei relatórios com perguntas motivadoras sobre o tema nos experimentos	Utilizei relatórios com perguntas motivadoras sobre o tema nos experimentos	Proposta de resolução de problemas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 10 – Conhecimento pedagógico do conteúdo de E3.

Perguntas que explicitam o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor:	Conteúdo conceitual: Ácidos e Bases.	
	Ideia 01- Ionização e dissociação	Ideia 02- Nomenclatura
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre esta ideia?	Entender que algumas substâncias se dissociam outras ionizam-se e outras são insolúveis em água.	Associar o nome à fórmula molecular e vice-versa para alguns ácidos mais conhecidos.
2. Por que é importante para os alunos aprender esta ideia?	Para que entendam os diferentes conceitos de ácidos.	Para entender conceitos químicos subsequentes.
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?	Noções de equilíbrio químico, cálculo do grau de ionização.	Reconhecer e nomear compostos de qualquer função inorgânica.
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino desta ideia?	Abstração de conceitos e compreensão de modelos. Dificuldade de diferenciar as representações apresentadas das estruturas reais.	Memorização de regras. Entendimento do funcionamento das regras. Reconhecimentos de exceções. Nomenclatura usual.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre esta ideia?	Conhecimentos prévios sobre ligações químicas e solubilidade de compostos. Conhecimento cotidiano sobre acidez.	Comportamento diante de matérias semelhantes.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Capacidade de entender a origem linguística das palavras: ionização: capacidade de formar íons.	Recursos disponíveis, tempo.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Exemplos práticos com o uso de circuito elétrico e de substâncias que sofrem os respectivos processos.	Resolução coletiva de exemplos. Jogos.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre esta ideia?	Perguntas durante a experiência e capacidade de previsão de resultados.	Exercícios.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

A Estagiária E1 objetivou o ensino de Termoquímica, dando ênfase às diferenças conceituais entre calor e temperatura, ao saber prévio dos estudantes (ocorrência de confusão popular relacionada ao uso dos conceitos citados, quando pensados no contexto científico) e inserindo dinâmicas de experimentação tátil sobre as sensações do que seja o frio e o quente. Não houve menção, na resposta fornecida por E1, a abordagens de ensino que evoquem a leitura de rótulos ou aspectos nutricionais das pessoas, por exemplo (PEREIRA et al., 2020).

A Estagiária E2 tinha como propósito ensinar conceitos de oxidação e redução (envolvendo reações químicas e pilhas), dando prioridade para o entendimento do fenômeno da transferência de elétrons, relacionando as discussões de aula ao descarte de materiais no ambiente, assim como promovendo estratégias diversas (experimento demonstrativo, escrita de relatórios pelos estudantes da Educação Básica e proposta de resolução de problema). Contudo, constata-se que fenômenos importantes relacionados à Eletroquímica, como galvanização e eletrólise (ANDRADE; ZIMMER, 2021), não foram contemplados nas respostas dadas por E2.

O Estagiário E3 tinha intenção de ensinar conceitos envolvendo ácidos e bases (incluindo a nomenclatura e os fenômenos de ionização e de dissociação), concedendo destaque para as propriedades das substâncias químicas (quando colocadas em meio aquoso) e os saberes advindos do cotidiano sobre acidez, bem como promovendo atividade de experimentação que exploraria corrente elétrica e uso de jogos. Por outro lado, E3 não mencionou diretamente: ocorrência de obstáculos verbalistas e substancialistas relacionados ao ensino de funções inorgânicas; a discussão crítica frente aos diferentes conceitos para ácido-base; a abordagem dinâmica das reações químicas, marcada por explicitar a característica ácida ou básica de diferentes substâncias, incluindo óxidos e sais (SILVA et al., 2014).

Sublinha-se que os professores em formação que foram investigados possuíam domínio parcial dos aspectos teóricos e práticos subjacentes ao ensino dos conteúdos abarcados pelos respectivos planejamentos, de modo que suas respos-

tam denotam certas limitações. Tal situação não deve ser alvo de crítica ou censura, mas passível de ser entendida como um diagnóstico do conhecimento pedagógico do conteúdo apresentado por cada licenciando, com potencial para projetar novas propostas de formação docente e indicar os caminhos para a continuidade do desenvolvimento profissional dos sujeitos. A base de conhecimentos docentes necessária para o ensino deve ser interpretada como um conjunto complexo em processo constante de aquisição e modificação (SHULMAN, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferese que os resultados que foram apresentados e discussões que foram realizadas respondem às perguntas que foram estabelecidas para esta pesquisa. Os movimentos investigativos direcionados ao terceiro estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Química da UFRGS, orientado no âmbito da Faculdade de Educação (durante o segundo semestre letivo de 2021), permitiram que fosse evidenciada parte das vivências sujeitos, centrada na aproximação gradual e sistematizada em relação aos aspectos teóricos e práticos advindos do campo profissional do magistério (PIMENTA; LIMA, 2006).

Na primeira atividade descrita neste texto, quando foram solicitados a revisar seus planejamentos, os estagiários foram capazes de aperfeiçoar a previsão de conteúdos procedimentais e atitudinais condizentes com os conceitos previstos para as respectivas aulas. Na segunda atividade investigada e descrita no presente trabalho, os licenciandos expressaram suas perspectivas sobre os motivos, as dificuldades e os meios possíveis para se efetivar o ensino de determinados conteúdos conceituais de Química. Com base em Shulman (2014), argumentase que tais elementos devam ser considerados parte do conhecimento pedagógico do conteúdo manifestado por cada participante da pesquisa (estudante do curso de Licenciatura em Química).

Analisando-se o conjunto de dados que foram obtidos, ponderase que os professores em formação constituíram aprendizagens decorrentes das atividades de estágio, tanto aquelas relacionadas à regência de classe, quanto aquelas con-

cernentes ao planejamento do trabalho docente e aos encontros coletivos síncronos (que propiciaram o estabelecimento de diálogos que permitiram o confronto profícuo de ideias prévias, aprofundamentos sobre referenciais teóricos e reflexões críticas sobre as realidades vivenciadas). Espera-se que as discussões empreendidas neste texto contribuam o campo da formação docente em Química, trazendo elementos com potencial para gerar novos movimentos de ensino e de pesquisa direcionados às licenciaturas dessa área, especialmente vinculados à importância de se planejar momentos formativos que evoquem e problematizem o conhecimento pedagógico do conteúdo dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 130-149, 2019.

ANDRADE, L.V., ZIMMER, C. G. Galvanização: uma proposta para o ensino de eletroquímica. **Química Nova na Escola**, v. 43, n. 3, p. 298-304, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CIRINO, M. M. Considerações sobre práticas de sala-de-aula no ensino de ciências: uma abordagem comparativa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 18, p. 169-181, 2006.

CRISPIM, C. das V.; SÁ, L. P. O conhecimento pedagógico do conteúdo no desenvolvimento de ações voltadas à formação inicial de professores de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 3, p. 543-561, 2019.

ELIAS, P.G.; FERNANDEZ, C. A formação inicial do professor de química e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. *In*: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009. **Anais...** Florianópolis, 2009.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Sequências didáticas e práticas pedagógicas em ciências naturais: elementos emergentes de pesquisas contemporâneas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. In search of Pedagogical Content Knowledge in Science: developing ways of articulating and documenting professional practice. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 41, n. 4, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, L. C. K. P. et al. Termoquímica na perspectiva CTSA para o ensino de química por meio das TIC. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 5, p. 328-349, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, L. A. et al. Obstáculos epistemológicos no ensino-aprendizagem de química geral e inorgânica no ensino superior: resgate da definição ácido-base de Arrhenius e crítica ao ensino das “funções inorgânicas”. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 4, p. 261-268, 2014.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, [S.l.], v. 4, n. 2, 2014.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Ensino**. Estágio de Docência em Ensino de Química III-D, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 25 ed. São Paulo: Libertad, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 11

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: CONTEXTO, REFLEXÕES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Bruno Vasconcelos¹

Luciana F. Marques²

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-A

INTRODUÇÃO

Durante o curso de bacharelado em psicologia são desenvolvidas habilidades dos futuros profissionais visando, em geral, a aplicação de intervenções com efeitos terapêuticos. Por outro lado, ao adentrarmos na área da licenciatura o cenário muda drasticamente. Nesse campo, a atuação do psicólogo tem um foco pedagógico, educativo, diferente daquele psicoterapêutico que abrange a maior parte do curso. Neste capítulo, iremos abordar o contexto no qual a complementação pedagógica de licenciatura em Psicologia surge e as questões teóricas dessa área. Além disso, na parte final do escrito, abordaremos a prática e metodologia utilizada em duas experiências de estágio curricular de docência em psicologia, realizadas entre outubro de 2022 e março de 2023.

1 Discente do curso de Psicologia Noturno com complementação pedagógica em licenciatura da UFRGS. E-mail: vasconcelosbruno451@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237213080720880>

2 Docente da Faculdade de Educação da UFRGS e Supervisora do Estágio de Psicologia no curso de Licenciatura em Psicologia UFRGS. E-mail: luciana.marques@ufrgs.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3503042296002286>

A área da psicologia escolar surge a partir da inserção dos profissionais nas escolas com o propósito de avaliar, identificar e intervir sobre possíveis problemas de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, essa atuação começou tendo enfoque em estudos, tradução e aplicação de testes psicológicos relevantes para o contexto escolar. Ademais, intervir sobre a problemática do fracasso escolar foi a principal demanda endereçada aos profissionais de psicologia (ZANELATTO; Courel, 2019).

Um exemplo disso, a nível internacional, é o próprio teste de Quociente de Inteligência (QI). Alfred Binet (1857-1911), delineou o teste de nível mental para ser um instrumento de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem de estudantes que poderiam ser decorrentes de dificuldades cognitivas. Posteriormente, seu parceiro Théodore Simon (1873-1961) promoveu o uso do teste como ferramenta de mensuração cognitiva de toda população (CAMPOS;, GOUVÊA; & GUIMARÃES, 2014). Adiante retomaremos a questão do fracasso escolar.

Nos últimos anos, temos um novo paradigma na área. Atualmente, a psicologia busca ocupar outro papel na instituição escolar, papel esse que considera a importância do processo de aprendizagem a partir de uma visão ampla (ZANELATTO; COUREL, 2019). Em outras palavras, é necessário olhar o contexto cultural, de políticas públicas e o momento histórico no qual está inserido o sujeito.

Uma questão teórica mudou a forma como muitos profissionais passaram a se referir ao campo. Devido ao entendimento de que a psicologia na educação não se limita aos ambientes de educação formal, a área passou a ser chamada de psicologia educacional, pois essa passa pela presença em contextos mediados por diferentes relações de ensino e aprendizagem (ZANELATTO; COUREL, 2019). A psicologia educacional engloba a Psicologia escolar, que ocorre diretamente nas escolas.

Embora os psicólogos possam atuar profissionalmente nas escolas, apenas com a Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) foi instituída a obrigatoriedade desses profissionais no ensino público da educação básica, com

a finalidade de garantir os direitos definidos pelas políticas de educação. Dessa forma, garante a presença dessa área profissional e acaba contribuindo para estimular a presença da educação no currículo da formação do psicólogo.

Isso também ocorreu quando a disciplina de Psicologia foi obrigatória nos currículos do Ensino Médio a nível nacional. Essa nova demanda fomentou a busca por uma formação em psicologia voltada para a área da educação, com o objetivo de ocupar esse espaço: a licenciatura em psicologia. Por isso a luta política do sistema de Conselhos Regionais e Federal de Psicologia é importante para a criação e manutenção de campos de atuação e a formação profissional universitária. Esta vai na direção do que a sociedade precisa e abarca. Se não há espaço de atuação, a área tende a minguar.

Voltando à atuação da psicologia na escola, uma das principais questões é que, em geral, as escolas esperam que o profissional da Psicologia resolva os problemas da criança que não aprende ou que apresenta comportamentos agressivos (MACHADO, 2016), indisciplinados e outros classificados como individualmente “problemáticos”. Essa postura individualista, e até medicamentosa quando recorre ao auxílio médico para diagnosticar problemas de aprendizagem, tem sido duramente criticada por não considerar a multifatorialidade do problema em questão. A resolução de problemas pontuais de aprendizagem, que sabemos que existem, está longe de ser o papel de quem atua no campo da psicologia enquanto professor de psicologia, visto que este deve ser entendido enquanto aquele que ministra conteúdos de Psicologia, para então atuar como professor de Psicologia, ao invés de psicólogo clínico na escola (MACHADO, 2016).

Durante a década de 1990 ocorre uma nova mudança, a supressão da obrigatoriedade da disciplina de psicologia dos currículos. Dessa forma, ela fica restrita a compor os currículos do ensino médio por meio de atividades eletivas (MACHADO, 2016). Até o presente momento, a disciplina de psicologia não voltou a fazer parte do currículo do ensino médio de forma obrigatória.

Porém, a reforma do ensino médio que ocorreu por meio da lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 pontua em um de seus trechos que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Assim, com o estabelecimento da disciplina de Projeto de Vida enquanto componente obrigatório do ensino médio, abrem-se novos espaços para atuação no campo do ensino de psicologia, visto a relevância da área para trabalhar as questões cognitivas e socioemocionais visadas pela disciplina. Ainda que a proposição da disciplina não seja exclusividade do professor de psicologia, sem dúvida é parte do seu campo de formação e, portanto, ele está apto a ministrá-la. Retomaremos esse tema mais adiante ao abordarmos uma experiência prática de estágio em licenciatura em psicologia.

Até então, por certo tempo, o ensino de psicologia, a salvo no contexto do ensino superior, ficou restrito a cursos técnicos como os de turismo e administração que incluíram a matéria no currículo, em especial na disciplina de relacionamentos interpessoais (PELISSOLI; DE BONA, 2019) ou enquanto carga horária eletiva de algumas escolas como já mencionado anteriormente.

A partir da resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 15 de março de 2011 (também conhecida como carta de Salvador), foi tornada obrigatória a oferta da licenciatura em psicologia no ensino superior, enquanto complementação pedagógica nos cursos de psicologia de todo o país. Entretanto, houve uma limitação do campo de atuação causada pela exclusão da disciplina do Ensino Médio e pela restrição do MEC que apenas permite que seja realizada essa formação durante a graduação do curso de bacharel em psicologia. Diferentemente do cenário anterior, quando a formação era possível enquanto apostilamento para pessoas já formadas, cada vez menos profissionais apresentam a capacitação para atuar com o ensino de psicologia no nível básico de educação. Vale ressaltar que, atualmente, discussões e propostas acerca do tema continuam em curso nos órgãos envolvidos.

METODOLOGIA: A PRÁTICA EDUCATIVA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES

Enquanto estudante de graduação em psicologia, optei por fazer a complementação pedagógica da licenciatura. Ao me inserir nessa área, cheguei em um contexto pouco procurado na área da psicologia acadêmica. Mesmo que atualmente seja obrigatório por meio de leis que os cursos de graduação em psicologia ofereçam essa complementação, é difícil achar alguma graduação que, na prática, possibilita isso de forma ampla para os estudantes (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). No caso da UFRGS, as disciplinas da grade de formação em licenciatura em psicologia são abertas, normalmente oferecidas como eletivas para os alunos do bacharelado e, dessa forma, consegui realizá-las. Atualmente, são treze as disciplinas necessárias para complementação curricular e apostilamento de licenciado em psicologia, sendo elas: História da educação, Políticas da educação básica, Tecnologias e subjetividade, Sintomas sociais na educação contemporânea, Educação e envelhecimento, Educação contemporânea, Desenvolvimento humano e inclusão, Psicologia e docência, Educação terapêutica, Concepções e práticas no ensino de jovens e adultos, Divulgação da ciência e educação continuada, Diversidade e desenvolvimento humano, Língua brasileira de sinais e Estágio de docência psicologia e práticas educativas I e II.

Todavia, ao chegar nas etapas dos estágios de docência, fui o único aluno matriculado nas disciplinas de estágio I e II. De forma que isso empobreceu bastante a experiência, pois as discussões em grupo, a possibilidade de conhecer outras experiências e atividades são perdidas. Imagino que um forte motivo para a baixa procura é a mudança do público alvo que cursava a disciplina, dado que, antes da lei atual (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019) muitos alunos já graduados (inclusive de outras Instituições de Ensino Superior) retornavam à universidade ou vinham de outras cidades em busca dessa complemen-

tação como forma de se aprimorarem para o mercado de trabalho. Agora, no transcorrer do bacharelado pouco se fala sobre a possibilidade de complementação curricular nas cadeiras obrigatórias e é muito custoso para alunos que não estão no início do curso adicionarem as disciplinas mais dois estágios no seu planejamento semestral. Por sua vez, os alunos do início do curso não têm muita informação sobre a complementação e sua área de atuação, o que compromete o surgimento do interesse nessa formação entre os que estão chegando na graduação. Claramente há um campo de atuação da psicologia que é preterido e pouco ocupado em termos de mercado de trabalho.

Mesmo tendo realizado as disciplinas, ao chegar na prática dos estágios eu não sabia onde procurar, nem como funcionaria essa atuação. Foi com a ajuda da minha professora supervisora (co-autora neste capítulo) que consegui me localizar, entrar em contato com locais de referência para realizar o estágio e pensar nos projetos educacionais para aplicar. De início me deparei com a distinção do estágio I e o II: o primeiro visa inserir o estagiário na prática da docência, em um ambiente formal de aprendizagem, enquanto o segundo pensa a educação a partir de uma perspectiva mais ampla de processos de formação do sujeito em ambientes não formais de aprendizagem.

No meu caso, realizei o estágio de licenciatura em psicologia I em uma escola particular de nível fundamental e médio da cidade de Porto Alegre, sendo professor estagiário nas disciplinas de Projeto de Vida fornecida para o terceiro ano do ensino médio e no período socioafetivo com uma turma de sétimo ano do fundamental. Já o estágio de licenciatura II foi realizado em um coletivo parental localizado dentro de um centro cultural, voltado para educação infantil. Em ambos espaços contei com o apoio dos professores das instituições, assim como supervisão acadêmica semanal.

Tanto na escola particular quanto no coletivo parental, utilizamos muitas técnicas e referências teóricas distintas, especialmente as metodologias ativas,

para construir os encontros. Disparamos da utilização criativa do espaço fornecido pelas instituições para realizar os encontros. Suas estruturas internas amplas facilitaram a realização de dinâmicas de grupo. Algumas outras ideias surgiram no caminho e foram incorporadas e apropriadas pelo cronograma, como por exemplo a oficina de origami com os alunos da educação infantil, proposta após notar o interesse deles no assunto. Assim, o cronograma se fez de modo fluído, não vertical, buscando sempre conhecer o desejo e curiosidade do público alvo, a fim de que isso pudesse guiar as práticas que seriam desenvolvidas ao longo dos semestres. Meus interesses e habilidades também foram considerados, como forma de tornar a atuação em grupo mais genuína..

Mesmo assim, muitas vezes tivemos que adaptar o planejamento, seja pelos feriados ou em casos especiais, como nas vezes onde a dinâmica planejada precisou ser alterada em virtude de estarem presentes poucos participantes. Também entendemos a importância dos momentos lúdicos de brincadeira ou conversa livre, principalmente para formação do vínculo com o estagiário, facilitando o engajamento dos participantes nas propostas futuras. E como bem aponta Freire (2006), tivemos a oportunidade de criar um ambiente em que todos aprendem com todos ao mesmo tempo, embora o professor tenha a incumbência de facilitar a organização do grupo e mediá-lo em direção à circulação de saberes.

Outro fator, além das atividades, que contribuiu na articulação com o grupo foi o café da manhã coletivo, rotineiro na educação infantil, e o lanche coletivo realizado com a turma do sétimo ano e com a do ensino médio. No coletivo parental, eu chegava no horário do café da manhã dos alunos. Nos dias mais bonitos, montamos piqueniques no pátio e em geral eram momentos muito agradáveis para todos. Tendo isso em vista, a proposta para o último encontro foi justamente um momento assim, em conjunto com a brincadeira livre.

Deve-se ressaltar que nos foi essencial a noção de metodologias ativas, isto é, atividades voltadas para uma aprendizagem prática e lúdica, em diálogo com

as teorias, oferecendo objetivos interessantes aliados à possibilidade de aprender em conjunto com o restante do grupo. Nas metodologias ativas, o protagonismo é dos discentes. Portanto, partem de propostas de aulas com atividades que envolvam diretamente os estudantes de forma que atuem como pesquisadores, jogadores ou palestrantes, a fim de avançar seus processos de reflexão e integração cognitiva (MORÁN, 2015), uma vez que: “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor” (MORÁN, 2015, p. 18).

Sendo assim, buscamos nos distanciar de um modelo de educação bancária, pautada na transmissão de conteúdo. Nas palavras de Paulo Freire, esse modelo é caracterizado por:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a ‘concepção bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2006, p. 57).

Optamos por criar desafios e atividades, planejados e acompanhados, que contribuíssem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, visto que essas exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, e caminhar do simples para o complexo (MORÁN, 2015). Um exemplo disso foi um dos pequenos ensinando as posições de yoga para o colega que estava com dificuldades de realizá-las, visto que nessa interação eles utilizaram de suas capacidades sociais, corporais e focais para realizar a proposta.

Acredito que essa concepção ajudou a tornar os encontros mais estimulantes, tendo em vista que a docência mais tradicional pode encontrar certos entraves na formação de vínculo. A hierarquia professor-aluno, e a suposta superioridade do primeiro, atua como uma formalidade em que um ensina e o outro aprende, devendo-lhe submissão. Ademais, com a difusão do acesso à internet, os professores perdem seu valor enquanto única fonte de informações. Esta pode ser facil-

mente encontrada através dos *smartphones* a qualquer momento, mesmo entre os alunos mais jovens. Sendo assim, a aula bancária descrita por Freire passa a ser desinteressante, desatualizada para os tempos atuais e a necessidade de atuar com novas metodologias e posturas se intensifica.

Além disso, minha preparação enquanto estagiário fora das disciplinas foi essencial para o transcorrer da docência em sala de aula. Busquei diversas dinâmicas e atividades práticas para relacioná-las com a parte teórica, a fim de tornar as aulas mais divertidas e interessantes. Dessa forma, não apenas falamos sobre regulação emocional, como também buscamos realizar práticas de meditação e outras que atuam diretamente sobre esses temas. Outro exemplo foi o almoço coletivo na escola realizado pelo terceiro ano. Os alunos, como treinamento da capacidade de planejamento sobre a qual conversamos, organizaram todo o evento conforme imaginaram e em seguida o executaram. Na educação infantil, aproveitamos um dia de sol para plantarmos mudas pelo centro cultural antes de fazermos uma roda de conversa sobre ecologia e o papel do ser humano na natureza.

No caso das salas de aula na escola particular, uma atenção especial merece ser dada aos cine-debates realizados. Nelas levamos em consideração que cada filme e produção audiovisual possui um sistema de significações próprio, de modo que quando as obras se apresentam para o espectador, esteja ele buscando entretenimento ou procurando realizar uma análise do material, este é convidado a experienciar uma dimensão espaço-temporal singular (FABRIS, 2008) acompanhado da presença do grupo que terá a oportunidade de trocar experiências após a exibição. Assim, o cinema, e o debate sobre o que assistimos, foram recursos pedagógicos importante para nossa metodologia, na medida em que:

Nessas histórias, mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá, incorporado àquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras, dolorosos dramas, eletrizantes musicais, alegres peças de humor, envolventes melodramas, aterrorizantes suspenses e tramas de terror. Elas nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispensemos outras (FABRIS, 2008, p. 118).

Esse movimento foi muito enriquecedor pois contamos com projetores de boa qualidade nas salas de aula para realizarmos as exposições e providenciamos pipoca para acompanhar as mesmas. Além disso, seguindo o caminho apontado pelas metodologias ativas, possibilitamos que os próprios estudantes escolhessem o que gostariam de assistir, mesmo que dentro de certas bordas que dialogassem com as temáticas do conteúdo programático da disciplina. Após assistirmos alguns curtas e episódios de séries que abordam diversos temas como conflitos interpessoais, sexualidade (com a turma do ensino médio), questões sociais e outros, notamos os alunos muito engajados no debate e optamos por alterar o cronograma para repetir essa prática. O professor da turma sempre esteve presente em diálogo com a turma e comigo, possibilitando o planejamento em conjunto.

DISCUSSÃO

Dentro das diferentes abordagens teóricas da psicologia, muito foi falado sobre o tema da Educação. As duas áreas possuem uma relação, por vezes conflituosa, já bem antiga e com diversas visões acerca dos variados assuntos.

Tal relação é ilustrada no trabalho *“Contribuição da Psicanálise para Educação: a Transferência na Relação Professor/Aluno”*, onde a autora Márcia de Pádua Ribeiro (RIBEIRO, 2014), partindo de referenciais teóricos acerca do conceito de transferência na psicanálise, traz importantes contribuições para pensarmos a docência. De acordo com ela, em um momento inicial, Freud colocava uma visão da educação enquanto algo patogênico, visto que é um ambiente de seleção de comportamentos sociais, nas palavras da psicanálise, recalçamento e castração, elementos essenciais da psicogênese das neuroses (RIBEIRO, 2014). Porém, essa posição não durou muito tempo e o próprio autor passou a ressaltar o aspecto positivo do processo educativo ao abordar a adaptação à realidade gerada na vivência escolar, chegando até mesmo a aproximar a clínica da docência ao afirmar que essa poderia ser uma educação tardia a respeito das pulsões e seus

destinos que podem levar as neuroses, nas palavras da autora: “A psicanálise estaria, assim, no papel da reeducação do que escapou à educação primeira” (Ribeiro, apud RIBEIRO, 2014, p. 24).

Para Freud, junto com a análise, a educação constitui uma das tarefas impossíveis (RIBEIRO, 2014), visto que nunca se completa a trajetória de aprendizados de uma pessoa, nem se ensina algo por completo, o que vai ao encontro do que Freire (2006) falava sobre ninguém ensinar nada a ninguém e todos aprendem com todos. Portanto, em contraponto ao ensino bancário, temos aqui uma concepção que põe em perspectiva os deslocamentos nas posições que o sujeito se entende, na medida em que, nessa segunda concepção de Freud, o processo de formação educacional se parece mais com uma análise do que com uma prática de adestramento. Assim, já no início do século XX, a articulação do campo da psicologia com a docência já se mostrava muito potente.

Observamos que, mesmo no curto período dos estágios, houve alguns deslocamentos e movimentos importantes, tanto individuais quanto coletivos. Portanto, entendemos que isso foi possibilitado por essa primeira experiência de docência na medida em que se fez presente na constituição subjetiva dos envolvidos, de ambos os lados, seja devido a transferência (conforme a Psicanálise) ou pelas atividades possivelmente significativas para o grupo.

Ademais, um tema frequente na graduação de psicologia no momento, que aparece em várias abordagens da clínica, é a psicoeducação. Isto é, quando o psicoterapeuta entende que há uma certa importância em ensinar sobre determinado assunto ao paciente. De forma que:

Trata-se de uma técnica embasada no modelo biopsicossocial, no qual o indivíduo é visto como um ser holístico e sistêmico, em que se une conceitos de teorias e da prática psicológica com o processo educativo de aprendizagem, tendo como principal objetivo poder dar melhor assistência às complexidades que envolvem a saúde do indivíduo (MAIA, 2018, p. 1).

Assim, fica evidente que a dimensão pedagógica no trabalho do psicólogo pode aparecer já no contexto clássico da psicologia clínica, antes mesmo

de pensarmos sobre a psicologia nos ambientes de aprendizagem. Assim, vale ressaltar que ainda hoje essa relação entre o psicólogo docente e o psicólogo bacharel aparece muito forte, sendo potencialmente uma fonte de confusão devido a sutil diferença do foco de atuação e habilidades necessárias em cada um desses papéis.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo isso em vista a experiência prática e teórica presente nos estágios, a complementação pedagógica em licenciatura em psicologia foi um espaço de muito aprendizado, deixando uma marca significativa na minha formação profissional. Sendo assim, destaco algo que outros autores também já perceberam:

É importante que, desde o início do curso de graduação em Psicologia, se façam presentes no discurso dos professores as possibilidades de atuação do futuro profissional, enfatizando que, dentre tantas possíveis e diversas áreas as quais o psicólogo poderá transitar, também está a docência em Psicologia (MACHADO, 2016, p. 105).

Há algo nessa trajetória que soa estranho. Parece haver um abandono dessa formação, seja por parte das instituições ou dos discentes, mesmo com a participação ativa de dos Conselhos e associações, como a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, no estabelecimento de debates e propondo alterações na legislação. No início do texto pensamos um pouco em como a história da relação entre educação e psicologia conta um pouco sobre o que vemos no contexto atual. Vale ressaltar que a educação é uma área essencialmente de formação pessoal e socialização do conhecimento, enquanto a psicologia foi historicamente marcada por atravessamentos do discurso das ciências (desde Freud que demonstrava uma preocupação com a cientificidade daquilo que era produzido pela psicanálise até hoje com a chamada psicologia baseada em evidências), resultando em um olhar direcionado voltado para a prática e a aplicabilidade. Tal distinção pode ser uma das causas do afastamento dos psicólogos da formação em licenciatura (MACHADO, 2016).

Outra possível explicação para o ocultamento dessa área possui um cunho fortemente político. Como dito antes, a disciplina de psicologia foi removida do currículo nacional do ensino médio, permanecendo apenas como eletiva em algumas formações técnicas. Olhando para outras disciplinas (filosofia e sociologia) que, atualmente, foram alvos de movimentos que buscavam substituí-las no currículo, podemos considerar que:

Disciplinas como Psicologia, Sociologia e Filosofia desempenham um papel que vai além da simples assimilação de conteúdos para a preparação de uma mão de obra técnica. A função das ciências humanas é a formação, no e para o sujeito, de um senso crítico, emancipador, inovador, criador e humanizado. É nesse sentido que a inclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Psicologia tem como objetivo a formação de cidadãos críticos e que se envolvam com as questões relacionadas à sua realidade social e política e que o desenvolvimento dos jovens não se restrinja apenas a uma visão técnica, que visa ao melhor desempenho no mercado de trabalho ou à aprovação nos vestibulares, mas que também ambicione a construção de um sujeito que habite e opere mudanças na sua realidade social (MACHADO, 2016, p. 103).

Sendo assim, temos aqui uma proposta contrária ao que tem sido feito nos últimos anos na educação nacional, que tem buscado cada vez mais preparar os alunos para o mercado de trabalho, como podemos ver na formulação do novo ensino médio e no modelo anterior do chamado ensino politécnico. Nota-se, porém, que filosofia e sociologia, no período da ditadura militar, chegaram a ser retiradas do currículo e assim permaneceram por 40 anos até 2008, quando a lei nº 11.684 tornou obrigatória a presença das duas disciplinas nos três anos do ensino médio.

Os movimentos políticos afetam diretamente as diretrizes educacionais presentes. Podemos ansiar pelo dia no qual a psicologia seja incluída na sociedade de forma mais ampla, como era na educação quando se buscava, por meio da disciplina de psicologia, formar sujeitos que se apropriassem das teorias psicológicas para pensar seu cotidiano. Assim, mostra-se a urgência de vermos na psicologia algo mais amplo que a clínica, não apenas no que diz respeito à educação, de forma que seu saber possa ser um conhecimento constitutivo e não apenas uma prática integrante do campo da saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, 2019.

CAMPOS, R. H. de F., GOUVÊA, M. C. S. de, & GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História Da Educação**, v. 14, n. 2, p. 215–242, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v14i2.696>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA–CFP. “Ano da formação em psicologia: **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia.**” *Conselho Federal de Psicologia*, 2018. DISPONÍVEL EM: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1., p. 117-133, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MACHADO, L. A. Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 101-108, Janeiro/Abril de 2016

MAIA R. S.; ARAÚJO T. C. S.; MAIA E. M. C. Aplicação da psicoeducação na saúde: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 20, n. 2, p. 53-63, 2018.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. 2015.

PELISSOLI, C.S.C.; DE BONA, A.S. Análise dos projetos pedagógicos do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais com foco no tema: relacionamento interpessoal. **Revista Thema**, v. 16, n. 1, p.174-186, 2019.

RIBEIRO, M. de P. Contribuição da Psicanálise para a Educação: A Transferência na Relação Professor/Aluno. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, 2014.

CAPÍTULO 12

A PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: O QUE OBSERVAR? POR QUÊ?

Andréia Dalcin¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-B

Ao iniciar uma atividade de estágio de docência, é comum solicitar-se que os licenciados e licenciandas realizem um período de observação nas escolas. Nesse texto, a proposta é discutir a prática da observação presente nos três Estágios de Docência em Educação Matemática dos cursos de Licenciatura em Matemática noturno e diurno da UFRGS, trazendo indicativos e reflexões sobre o que observar e o porquê de tal prática ser necessária e relevante para a formação docente.

Os estágios não são o primeiro contato que os licenciados e licenciandas em matemática têm com a escola, pois em outros componentes que integram “a prática como componente curricular”, alguns projetos de extensão e nas atividades do PIBID, já são propiciadas aproximações com a escola. No entanto, é nos estágios que a experiência com a docência se intensifica e individualiza, na medida em que os licenciandos e licenciandas passam a atuar como regentes de turmas, vivenciando intensamente a rotina da escola por um determinado tempo, tendo que planejar, atuar e avaliar de forma sistemática e supervisionada. Os estágios são um divisor de águas entre o que se idealiza como escola, como uma

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Atua no curso de Licenciatura em Matemática. E-mail: andrea.dalcin@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3679337032190887>

aula, e o que efetivamente acontece no cotidiano das escolas. É nesse momento do curso, que muitos licenciandos e licenciandas se percebem/ descobrem/ sentem efetivamente professores e professoras. É também nesse momento que são provocados a “olhar” para a escola, não mais como ex-alunos ou ex-alunas, não como docentes regentes com todas as atribuições inerentes à profissão, mas como professores e professoras ainda em formação, sendo continuamente instigados a experimentar, criar, conhecer, errar, corrigir, pensar, imaginar, sonhar, lidar com ansiedade, conflitos, sentimentos contraditórios, alegrias e frustrações, conviver com alunos, alunas, alunes, pais, colegas professores/as, equipe diretiva, com a/o supervisor/a de estágio e o/a orientador/a da universidade. Iniciar esse processo com um exercício direcionado de observação tem se revelado uma boa estratégia, e é nessa perspectiva que entendo ser importante demarcar alguns indicadores sobre o que efetivamente observar quando se adentra uma escola.

COMEÇAR PELO INÍCIO: O NOME DA ESCOLA

Toda escola tem um nome. Anne Frank, Júlio de Castilhos, Caldas Júnior, Dolores Alcaraz Caldas, General Flores da Cunha, Emílio Massot, Engenheiro Agrônomo Pedro Pereira, são alguns nomes de escolas de Porto Alegre, palcos de estágio dos licenciandos e licenciandas da UFRGS. É relativamente comum pessoas circularem e conviverem anos em uma escola conhecendo pouco ou nada sobre aqueles e aquelas que dão nome a escola ou mesmo sobre a história da escola. Conhecer a trajetória, os movimentos e pessoas envolvidas na criação é relevante para que se construa, perceba ou ressignifique elementos da identidade da escola.

O nome é um dos primeiros e principais símbolos de identificação da escola e pode sinalizar uma maior ou menor relação desta com a comunidade local e a sociedade em geral. O nome poder ser uma decisão do governo local, uma ação externa à comunidade escolar, vinculada a uma política pública, a exemplo das

escolas Brisoletas², também conhecidas como “escolinhas do Brisola”, e também o nome pode ser uma referência a personagens históricos, a exemplo de Júlio de Castilhos ou General Flores da Cunha; ou ainda a escola pode ter seu nome advindo de uma movimentação da comunidade que deseja dar destaque para uma professora, um morador da comunidade ou mesmo expressar uma devoção religiosa. De qualquer modo, a força que o nome de uma instituição educativa exerce não é ignorada pelos gestores e representantes da política. Dar o nome de agentes políticos, militares, pessoas influentes na sociedade ou na localidade, constitui-se como uma prática que corrobora e ajuda a legitimar sistemas de governo e políticas públicas, pois se registra na memória coletiva não apenas nomes, mas o que tais nomes representam e simbolizam.

Nesse sentido, o esquecimento também é algo ser problematizado. O esquecimento acompanha toda e qualquer ação que envolve o exercício de memória. Assim como o indivíduo esquece, pelos mais variados motivos, a coletividade também esquece.

É interessante observar que existem instituições que fazem um esforço para manter viva a história de seu “patrono” e de sua criação, já outras, nos parece, quando não há uma participação efetiva da comunidade no cotidiano da instituição, o esquecimento prevalece e não incomoda. A reação das pessoas, professores, pais e alunos ao serem questionadas sobre o porquê o nome da escola ou creche é interessante de ser observada. (DALCIN,2013, p.138).

Diante disso, observar a escola pressupõe, entre outras coisas, buscar e conhecer elementos da história e identidade da escola, estando atento para os silenciamentos, esquecimentos e registros que se tem sobre a escola. Identificar elementos que caracterizam, diferenciam ou particularizam uma determinada escola é algo importante, que contribui para que se estabeleça uma relação de identificação e pertencimento com a escola.

² Cridas entre 1959 a 1963 no Rio Grande do Sul, quando Leonel Brizola, era governador e implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”

A ARQUITETURA E OS ESPAÇOS DA ESCOLA

A arquitetura de uma escola diz muito sobre o modo como ela funciona e sua função social, sendo um dos elementos que integra a *cultura escolar* entendida como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIÁ, 2001, p.10)

A arquitetura de uma escola demarca um lugar específico em que valores, hierarquias, comportamentos e condutas são transmitidos e aprendidos. Olhar para a os diferentes espaços que constituem a escola: a fachada, entrada, banheiros, sala da direção, sala de professores, salas de aula, refeitório, quadras de esporte, cozinha, biblioteca, laboratórios, disposição dos prédios... diz muito sobre a escola, os princípios morais e educativos que a norteiam. A arquitetura escolar tem mudado ao longo do tempo e adequa-se aos valores e costumes da sociedade em que está inserida e da proposta pedagógica que orienta a escola. Estudos que mostram essas mudanças ao longo da história podem ser encontrados em Bencostta (2005), Menezes (2004), nos artigos do Dossiê “Arquitetura escolar: diálogos entre o global, nacional e regional na história da educação”³ publicado em 2019, na Revista História da Educação, dentre outros vários estudos já realizados.

A escola tem salas ambientes, laboratórios, os estudantes têm contato direto com os livros da biblioteca, há uma capela, refeitório? Existe diferenças entre a localização, tamanho da sala, das mesas, cadeiras e vasos sanitários em ambientes que transitam e estudam crianças pequenas? Essas e outras perguntas e respostas nos permitem conhecer o interior da escola na sua intimidade,

3 Dossiê organizado pelos professores Dra. Tatiane de Freitas Ermel e Dr. Marcus Levy Bencostta, com a intenção de rememorar os 20 anos da publicação no Brasil da obra dos professores Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago, intitulada “Currículo, Espaço e Subjetividade: arquitetura escolar como programa” (1998). Disponível em <https://www.scielo.br/j/heduc/i/2019.v23/>

nos fazem pensar sobre quem ali circula e como habita. Existe uma lógica que orienta as escolas, mesmo que por vezes essa lógica não seja explicitada ou de domínio de todos, mas perceber os padrões, os silenciamentos (inexistência, por exemplo, de espaços adaptados, rampas de acesso...), as precariedades (paredes com infiltrações, precisando de pintura, janelas sem vidros, sujeira...) ou ainda as particularidades (hortas, atelier, sala de música...) associadas às regras e posicionamentos de professores e estudantes frente à escola nos permitem conhecer essa lógica. Em síntese, o espaço escolar possui sua própria lógica, uma lógica social

derivada de sua condição de lugar e território ocupado, demarcado, desenhado, construído e utilizado para uma finalidade ou função determinada. Uma “lógica” que, no caso do espaço escolar, o constitui como “objeto social” (VIÑAO, 2005, p. 44).

Um olhar atento e crítico para os espaços da escola, para a materialidade que ali está em seus detalhes, a exemplo de quadros (de presidentes da república, santos católicos ou imagens religiosas, fotografias...), crucifixos, grafites, frases nas paredes e portas dos banheiros, cartazes nos murais e na sala dos professores, pode gerar reflexões interessantes que colocam em diálogo elementos da cultura local, da política, da história e do tempo presente. Reflexões que problematizam a complexidade da escola, a partir dos espaços e objetos, seus significados e simbolismos.

O COTIDIANO DA ESCOLA

Observar o cotidiano da escola é, entre outras coisas, buscar perceber o tempo da escola, os modos de fazer, as rotinas, costumes, comportamentos, padrões e especificidades que a caracterizam.

É na escola que se aprende desde muito cedo a organizar o tempo em rotinas, em frações de tempo: tempo da merenda, da ida ao banheiro, das provas, das festividades e das férias. É também na escola que se exercita o convívio com o outro, para além do grupo familiar mais próximo. É preciso aprender a

conviver, repartir, socializar, se impor, ouvir e ser ouvido, negociar, transitar por entre os diversos grupos, lidar com a popularidade e a indiferença, perceber as relações de poder, hierarquia e isso tudo no dia a dia, sendo cada dia um dia único, que no conjunto de 10, 15 anos de escolarização lhe garantirão, ao menos teoricamente, a condição de cidadão. Em síntese, é preciso aprender as “maneiras de fazer” que “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41). E, as maneiras de fazer são muitas, criadas, recriadas, inventadas e reinventadas no interior da escola, como modos de subverter, inverter, ignorar ou mesmo fortalecer relações de poder.

Olhar para a escola na perspectiva de buscar as diferentes práticas que emergem no cotidiano e analisá-las, possibilita abrir a “caixa preta” da escola, expressão utilizada em várias áreas como metáfora para o desconhecido. Acessar a “caixa preta” da escola, por meio da observação do cotidiano é problematizar o que muitas vezes é mascarado, não dito ou simplesmente ignorado sobre o que acontece no interior das escolas e ainda acessar o que é produzido de conhecimento, tanto em aspectos pedagógicos como de saberes culturais e sociais. Pois, a escola é também uma instituição onde se produz conhecimento e, muitas vezes, tais conhecimentos ficam restritos à escola ou são vistos pelos demais setores da sociedade como inferiores, menos importantes, desconsiderando-se o potencial criativo, investigativo e inventivo presente no fazer cotidiano das práticas de professores, professoras e estudantes.

Aproximar-se do cotidiano implica em dar voz aos sujeitos da escola. Nesse sentido, entrevistas com professores, professoras, estudantes, equipe diretiva são estratégias que criam espaços de escuta e compartilhamento. Uma escuta atenta para os detalhes que vão da organização do currículo, participação da construção do projeto político pedagógico da escola, formação e tempo de atuação dos/ das docentes, percepções dos estudantes sobre a matemática e as aulas de matemática, revela mais do que informações sobre a escola e as práticas que nela são vivenciadas, constitui-se como um processo investigativo que coloca a escola, as pessoas e suas práticas em diálogo.

AO FINAL, A AULA...

Há um certo ritual que permeia o imaginário de muitos dos alunos que chegam ao estágio. Uma “boa aula de matemática” inicia com uma explicação do professor sobre algum conceito, conteúdo ou procedimento, seguida de exemplos e uma sequência de exercícios que vão dos mais simples aos mais complexos. Desconstruir esse ritual e problematizar o que seria uma aula de matemática é um dos principais desafios quando se iniciam as atividades do Estágio. Até porque, é usual que nas observações será justamente com esse ritual que os licenciandos e licenciadas irão se deparar nas aulas de matemática, com poucas exceções, nos últimos tempos.

Olhar para a aula de matemática como um espaço de experimentação e experiência tem sido um exercício a que tenho provocado os estagiários e estagiárias. Experimentação no sentido de experimentar diferentes metodologias, recursos, modos de exposição, organização do espaço da sala de aula, organização e condução dos exercícios e problemas, valorizando práticas que coloquem os alunos e alunas em ação, seja manuseando régua e compasso, sólidos geométricos, geoplanos, materiais de contagem, usando tecnologias digitais, escrevendo no quadro com o professor, produzindo algo (vídeo, fotografia, exercício) ou resolvendo problemas em grupos. Experiência no sentido atribuído por Jorge Larrosa, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21), sendo que o conhecimento construído a partir da experiência é um conhecimento diferente daquele científico. Segundo o autor, esse saber é resultado da relação entre conhecimento e vida humana, despertado a partir daquilo que nos toca, atravessa.

A observação de aulas de matemática é parte desse exercício de experimentação e experiência ao qual estagiários e estagiárias se submetem. O que a sala de aula lhes causa? As falas dos professores e professoras, o modo como conduzem as aulas, as táticas desenvolvidas pelos estudantes na relação com os/as docentes

e o que está sendo ensinado, são exemplos de elementos a serem observados e sobre eles é preciso “pôr-se a pensar”.

Um personagem presente em todas as aulas de matemática e sobre o qual é preciso “pôr-se a pensar” é o quadro negro, um dispositivo histórico que acompanha a escola moderna praticamente desde sua origem. O que seria do professor de matemática sem o quadro negro? Atribui-se sua invenção a João Batista de La Salle, que escreveu em 1706 no Guia das Escolas Cristãs⁴

Em cada classe em que se escreve em linhas, haverá um grande quadro, com largura de ... pés, e a altura de ..., contendo dois painéis, sobre cada um dos quais se possam escrever operações da aritmética, excetuada a divisão e as operações que dela dependam, para as quais é necessário um painel inteiro. Esse quadro deve estar preso à parede, no local mais adequado, a parte inferior à altura de cinco pés do chão e a parte inclinada meio pé para frente. Também será preciso que os dois painéis desse quadro estejam pintados com óleo de cor preta, para que se possa, com giz, fazer sobre ele as operações. (LA SALLE, 2012, p. 85).

O quadro negro viabiliza o ensino das quatro operações, pois permite que o movimento de escrever, apagar, escrever novamente aconteça, de modo que se imprima no quadro o movimento de pensamento que orienta o desenvolvimento de um algoritmo matemático.

Era condição, que todos os alunos de um mesmo nível, um após o outro, sem exceção, fizessem uma operação de sua lição no quadro negro, lembrando que as operações seriam apresentadas das mais simples as mais difíceis. E “caso o mestre utilize termos que o aluno não entenda, isto é, termos próprios da aritmética, ele lhes explicará todos e fará com que os repita antes de passar adiante” (LA SALLE, 2012, p. 87). A repetição e a memorização eram os alicerces do aprendizado das operações aritméticas. (DALCIN, 2018, p. 462)

⁴ O Guia das Escolas Cristãs é fruto das experiências acumuladas e discutidas entre os Irmãos das Escolas Cristãs nos primeiros 25 anos após a criação da primeira escola lassalista na França, com primeira versão manuscrita divulgada em 1706 e primeira impressão em 1720. Segundo o prefácio da edição de 2012, o Guia divide-se em três partes, embora na edição de 1720 se faça menção somente às duas primeiras. Isso porque a terceira foi localizada em 1953 pelo Irmão Joseph D’Haese, em manuscrito, e inserida a sua versão impressa, sendo também anexada à versão de 2012. Na primeira parte, são tratadas as atividades da escola e o que se faz nela, desde a entrada até a saída. A segunda parte expõe os meios necessários e úteis, dos quais os mestres devem servir-se para estabelecer e manter a ordem nela. A terceira parte trata, primeiro, dos deveres do Inspetor das Escolas; segundo, do cuidado e empenho que deve ter o formador dos novos mestres; terceiro, das qualidades que os mestres deverão possuir ou adquirir, da conduta que devem ter para desempenharem bem as obrigações escolares; quarto, dos deveres dos alunos (LA SALLE, 2012, p. 20; DALCIN, 2018, p. 456).

Jorge Larrosa chama atenção para o potencial do quadro negro no tempo presente, uma vez que o professor e professora ao fazer uso do quadro negro, nesse movimento de escrita e reescrita, captura a atenção dos alunos “já que nele não se escreve qualquer coisa, mas apenas se registra o que é importante enfatizar e lembrar” (LARROSA, 2018, p. 31). Na contramão das apresentações em PowerPoint e dos textos do livro didático, “durante a aula o quadro-negro mantém um caráter único; ‘poderíamos dizer que a lousa está viva’, porque permite ir criando” (LARROSA, 2018, p. 31), ir se produzindo gradativamente uma ideia.

Observar como professor, professora, alunos e alunas fazem uso do quadro negro, bem como do caderno, do livro didático (quando é utilizado), das folhas impressas com enunciados de exercícios ou de algum outro recurso explorado na aula, pode gerar algo interessante. Observar para além do conteúdo matemático envolvido, se está bem “explicado”, mas olhar para o como se dá as interações entre os participantes da aula, conteúdo, procedimentos pedagógicos, enunciados... olhar para a aula como um todo, na sua complexidade.

O ESTÁGIO COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES OLHARES E NARRATIVAS

O momento do estágio não deveria ser entendido como um momento de preparação para o futuro, de preparação para um professor que virá a ser, mas como um lugar de possibilidades para se experienciar o presente, de se perceber, sentir, estar professor e professora, pelo tempo que se tem, na escola em que se está. Não é um momento de simulação de uma realidade ou de aplicação da teoria na prática. O estágio é uma realidade, a escola é real e única, não é possível parar o jogo e voltar uma fase, repetir a aula até ficar boa.

Lidar com a frustração, perceber que o planejado não foi executado ou que todos os alunos e alunas foram mal em uma prova requer honestidade e resiliência. Lidar com o sucesso de uma atividade, com as perguntas inesperadas, com a despedida no último dia de aula do estágio requer entrega e leveza.

O momento do Estágio provoca essa mistura de sentimentos e, principalmente, é um lugar de construção de diferentes olhares e percepções sobre a escola. Uma oportunidade para o licenciando e licencianda abrirem-se para o exercício do “olhar”, e por meio da observação sistemática capturarem diferentes cenas da escola, como que fotografias, que possam ser analisadas a partir de diferentes perspectivas e abordagens, de modo a ser possível, ao final das observações, a produção de uma narrativa sobre a escola. Uma narrativa única, fruto da experiência vivida de cada estagiário e estagiária, lembrando que, como nos coloca Walter Benjamin, a narrativa “não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (BENJAMIN, 2012, p. 204).

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In BENAJMIN, W. **Obras Escolhidas Volume – I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DALCIN, Andreia. La Salle e a formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 447-467, abr. 2018.

DALCIN, Andréia. Educação infantil em Cuiabá: o que os nomes das escolas podem nos dizer? In: MONTEIRO; PALMA; CARVALHO (Orgs). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: Edufmat, 2013.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LA SALLE, João. Batista de. **Guia das escolas cristãs**. Tradução de Edgard Hengemüler. Canoas: Unilasalle, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [online]. n.19, p.20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em 05 Set. 2023.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENEZES, Maria. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPÍTULO 13

OS MODELOS PEDAGÓGICOS COMO REFERÊNCIAS ESTRUTURANTES DO ENSINO: VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRGS

Carlos Ventura Fonseca¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-C

INTRODUÇÃO

Pela legislação brasileira, o estágio em cursos superiores de graduação é interpretado como “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” (BRASIL, 2008, p. 1). Na literatura da formação de professores, muito se discute sobre o potencial dessa etapa formativa, tendo em vista a disponibilidade de aspectos práticos que podem ser confrontados com teorias que os ressignifiquem e sejam, por sua vez, reconstituídas (FONSECA; NUNES, 2019).

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura (PIED). Atua no curso de Licenciatura em Química. E-mail do autor: carlos.fonseca@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

O estágio de docência pode ser pensado como abordagem reflexiva e crítica, que permita o enfrentamento de dificuldades inerentes às realidades das escolas, por parte dos licenciandos, sem que se recaia no desânimo e viabilizando a busca de alternativas exequíveis para o trabalho dos professores (MENDES, 2006). O estágio docente também pode ser uma das primeiras oportunidades sistematizadas para se construir algumas das bases da identidade de cada professor em formação, o que envolve aquisição de certos saberes, habilidades e competências, bem como ocorre mediante “a transição ou a passagem de aluno a professor. Essa inversão de papéis não é tranquila, pois envolve a construção e a desconstrução de expectativas; anseios; tensões e conflitos”, bem como engloba a incongruência entre os aspectos idealizados pelos sujeitos e os limites reais da prática/ do contexto do magistério (ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018, p. 3).

Um dos aspectos que pode ser problematizado sobre a formação docente é a necessária aprendizagem sobre as diferentes concepções atinentes ao ensino, em ambiente formal (MARCELO; FONSECA, 2019). Pode-se dar espaço para “a necessidade de envolver os estudantes nas aulas e de superar o modelo de transmissão/ recepção de informações” (QUADROS et al., 2016, p. 907), pensando-se o fato de que tal modelo apresenta-se de forma hegemônica, nos cursos de licenciatura, compondo a maior parte do percurso formativo dos estudantes.

Neste capítulo, busca-se investigar parte de um estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa atividade de graduação, denominada “Estágio de Docência em Ensino de Química III-D” (Quadro 1), concretizou-se no cenário da Faculdade de Educação (FACED), adotando escolas públicas da Educação Básica como campo de atuação, durante o segundo semestre letivo do ano de 2021. À época, ainda estava vigente o Ensino Remoto Emergencial (ERE), decorrente da pandemia de Covid-19, de modo que parte do estágio foi desenvolvido remotamente (observação e regência de classe, que foram protagonizadas pelos licenciandos, realizaram-se presencialmente, tendo em conta que as escolas já haviam retomado esse formato de trabalho).

Quadro 1- Características da atividade de estágio investigada segundo o plano de ensino.

Elementos do plano de ensino	Dados extraídos do plano de ensino
Súmula	Aprofundamento de estudos teórico-práticos sobre aspectos da docência em química. Planejamento, organização e execução de propostas de ensino de química. Investigação em espaços educativos e vivência do trabalho docente. Aprofundamento das reflexões sobre a experiência docente. O estágio é supervisionado e orientado.
Objetivos	Proporcionar vivências da diversidade de situações pedagógicas no âmbito do Ensino de Química, realizando reflexões sistemáticas sobre a complexidade das práticas docentes em diferentes espaços educativos. Desenvolver novas experiências de planejamento curricular em Química, realizando reflexões sistemáticas e aprofundando as vivências dos discentes nos Estágios de Docência em Ensino de Química I e II e em subsídios teóricos da Educação, em geral, e em Ensino de Ciências e Química, em particular.
Metodologia	No âmbito do Ensino Remoto emergencial: o desenvolvimento das atividades envolverá a leitura de textos, realização de discussão em encontros síncronos (tipo videoconferência, aulas expositivas/ dialogadas, seminários etc.) e atividades assíncronas (que podem envolver: leitura de textos, produção de Mapas Conceituais, produção de textos de diferentes naturezas, resenhas, resumos, atividades envolvendo vídeos, podcast etc.). Envolverá, ainda, a apropriação e discussão sobre as ferramentas disponíveis para o Ensino Remoto Emergencial, participação nas atividades propostas e entrega das produções textuais solicitadas. Será utilizado o Moodle Acadêmico como Ambiente Virtual de Aprendizagem preferencial, mas demais alternativas e recursos virtuais podem ser utilizados, como Microsoft Teams, Google Meet, redes sociais etc.

Experiências de aprendizagem	<p>A interação da/o estudante estagiária/o com o campo de estágio (espaço educativo), no âmbito do Ensino Remoto Emergencial (RESOLUÇÃO Nº 025/2020, revisada e aprovada pelo CEPE) poderá, excepcionalmente, ser realizada de maneira presencial, mediante escolha da/o estudante e não havendo disponibilidade de campo de estágio que seja compatível com o formato remoto, bem como dependendo das autorizações previstas pela Portaria 4697, de 28 de setembro de 2021, e as que vierem a sucedê-la. As demais atividades, que contam com a participação do professor-orientador (encontros coletivos, assessorias/ reuniões e acompanhamento), ocorrerão de forma remota.</p> <p>Assessoramento - Os assessoramentos remotos são reuniões periódicas (no mínimo uma por semana) com o(a) orientador(a) do estágio, para discussão do plano de trabalho e de aspectos relacionados aos objetivos, procedimentos, avaliação e outras questões relativas ao período de estágio. São destinadas 15 horas para esta Atividade Individual.</p> <p>Observações - As observações remotas (ou presenciais) do espaço educativo devem ser desenvolvidas em espaços educativos e devem ser registradas para posterior análise e aprofundamento de estudo. O primeiro relato e as análises devem ser entregues antes do início da atividade docente e também compor o relatório final de atividades. São destinadas 15 horas para esta Atividade Autônoma.</p> <p>Plano de Trabalho - Consiste na organização de um planejamento geral dos conteúdos e estratégias a serem utilizados em situação de docência, que deverá ser apresentado e discutido com o(a) orientador(a) do estágio, e pode ser apresentado e discutido com o(a) professor(a) de química da turma na qual ocorrerá o estágio, para sugestões e ajustes. Para iniciar a atividade de regência de classe é obrigatória a análise, pelo(a) orientador(a), da atividade planejada. São destinadas 15 horas para esta Atividade Autônoma.</p> <p>Regência de Classe - A atividade remota (ou presencial) de docência deverá ser realizada em espaços educativos, desenvolvendo situações de ensino de conhecimentos do campo da química e vivenciando todas as atividades remotas (ou presenciais) de um professor, no espaço educativo. A escolha desses espaços (escolares ou não-escolares) é prerrogativa do/a professor/a desta atividade. São destinadas 45 horas para esta Atividade Autônoma.</p>
------------------------------	--

Produções	<p>- Diário de Campo: Os estágios deverão manter um diário de campo no qual deverão registrar todos os acontecimentos significativos do estágio, as observações do espaço educativo, assim como suas impressões e avaliação dos mesmos. Esses documentos serão os registros cotidianos dos problemas, sucessos e fracassos do período de estágio.</p> <p>- Plano de Trabalho - Unidades Temáticas: o aluno deverá produzir um plano de trabalho para suas atividades docentes, bem como planejar e implementar uma Proposta de Ensino relativa ao conteúdo curricular que desenvolverá, durante o estágio.</p> <p>- Relatório Analítico: Relatório de todas as atividades desenvolvidas durante o estágio. O relato deve ser fundamentado em literatura adequada, visando à reflexão sobre a sua prática docente e o espaço educativo.</p> <p>- Produções escritas individuais: Pequenos ensaios textuais com base nos referenciais teóricos trabalhados em aula.</p>
Avaliação	<p>A avaliação consiste na análise da qualidade do envolvimento dos/as estagiários/as com as atividades da disciplina e das produções realizadas, ao longo do período de estágio.</p> <p>Os/as estagiários/as serão avaliados/as em função dos seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprometimento nas Atividades de Ensino propostas e no desenvolvimento dos projetos individuais; -Responsabilidade nas relações interpessoais - nos espaços educativos; -Autonomia e criatividade na elaboração e realização das atividades e na superação de obstáculos que exijam alternativas inovadoras; -Atualização e profundidade dos conhecimentos em Educação Química; -Registro de toda a experiência docente vivida e sua análise, retomando os Planos de Trabalho, os relatos, os textos e outros materiais elaborados durante o estágio, com base em referenciais teóricos consistentes; -Criticidade na escrita de uma reflexão pessoal sobre: a experiência docente, o contexto sociocultural da escola ou outros espaços educativos e do Ensino de Química atual, assim como sobre a respectiva formação de professores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no plano de ensino (UFRGS, 2021).

Na presente produção acadêmica, são enfocadas as respostas dos licenciandos a uma atividade que evocava as percepções e as experiências destes relacionadas a diferentes tendências ou modelos pedagógicos típicos do ensino de Ciências da Natureza. Com base no conteúdo textual dos documentos disponíveis, as questões que orientaram a pesquisa foram as seguintes: o que pensam os futuros professores sobre os modelos pedagógicos que podem subsidiar o ensino de Ciências da Natureza? Tais modelos são suscitados por aspectos das vivências dos estagiários? Como os resultados desta investigação podem contribuir com área da formação docente em Química?

MODELOS PEDAGÓGICOS: ALGUNS FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O termo modelo pedagógico (alternativamente: modelo didático, modelo de ensino, tendência pedagógica, enfoque para o ensino, abordagem do processo de ensino, pedagogia etc.) designa, em geral, as diferentes formas de categorizar os procedimentos/ as estratégias/ as metodologias/ as concepções e os pressupostos teóricos/ epistemológicos/ axiológicos que fundamentam o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores, em instâncias diversas. O estudo acerca de cada modelo pedagógico pode provocar o pensamento, a interpretação, a descrição, a crítica e a resignificação do que ocorre nos processos de intervenção docente, ou seja, nas atividades que são propostas a estudantes e realizadas por estes.

Deve-se notar que a palavra “modelo” na didática aparece como um estereótipo de uma possível alternativa ao ensino-aprendizagem. Como quaisquer outros, os modelos didáticos são uma interpretação da realidade que só são válidos em um determinado campo de aplicação, mas cuja interpretação é muitas vezes imprecisa fora dos limites de utilidade, ou seja, têm um intervalo de validade.

Pode-se afirmar também que um modelo didático é um esquema mediador entre a realidade e o pensamento, uma estrutura em torno da qual o conhecimento é organizado e sempre terá um caráter provisório e aproximado à realidade. Por outro lado, constitui também um recurso para o desenvolvimento técnico

e fundamentação científica do ensino, a fim de evitar que este continue a ser “uma forma empírica e particular”, distante de qualquer formalização.

O pensamento do professor sobre o que significa ensinar é melhor refletido em seu trabalho docente na sala de aula e com seus alunos: “Se ensina em função de como você pensa”. Dessa forma, pode-se interpretar o planejamento como um processo de reflexão-previsão-proposta de ação do professor com suas próprias limitações: pensamento do professor, contexto de ensino, realidade da sala de aula etc. Por fim, a adoção de uma forma de planejar significa e implica assumir um determinado modelo didático. (CHROBAK; BENEGAS, 2006, p. 2, tradução nossa).

Algumas classificações existentes para os modelos pedagógicos direcionam-se mais para uma perspectiva ampla e genérica do campo da Pedagogia e da Didática, podendo abarcar planejamento do ensino de diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo: Libâneo (2014) propõe a existência de tendências pedagógicas liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos); Mizukami (1986) aponta a ocorrência de cinco abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural; Saviani (2007) explica o desenvolvimento das tendências educacionais denominadas pedagogia tradicional, pedagogia renovada e pedagogia histórico-crítica; Carbonell (2016), analisando o ensino e as escolas de forma mais ampla, no século XXI, categoriza as pedagogias em: críticas; livres/ não diretivas; da inclusão e da cooperação; não institucionais; lenta, serena e sustentável; sistêmica; do conhecimento integrado; das diversas inteligências.

Na área de Educação em Ciências/ Didática das Ciências da Natureza, as propostas classificatórias referentes aos modelos pedagógicos convergem com desenvolvimento histórico do campo referido, sendo marcado “pela especificidade do conhecimento científico, que está na raiz dos problemas de ensino e de aprendizagem investigados, implicando pesquisas sobre métodos didáticos” considerados inovadores ou mais adequados que os já disponíveis, considerando-se a necessidade de “processos que melhor deem conta de necessárias reelaborações conceituais ou transposições didáticas para o ensino daquele conhecimento em contextos escolares determinados” (SCHNETZLER, 2002, p. 15). Nessa conjun-

tura, citam-se as classificações: de Porlán e Martín-Del Pozo (1996), que descrevem quatro modelos didáticos (tradicional, tecnológico, espontaneísta-ativista e investigativo); de Pozo e Crespo (2009), que explicam seis enfoques para o ensino (tradicional; por descoberta; expositivo; por conflito cognitivo; pela pesquisa; por contraste de modelos); de Cachapuz, Praia e Jorge (2002), que delineiam quatro perspectivas de ensino (por transmissão, por descoberta, para a mudança conceitual e por pesquisa); de Fahl (2003) e Fernandes (2015), que apresentam seis modelos pedagógicos (tradicional, tecnicista, da redescoberta, construtivista, CTS e sociocultural). Diante dessa diversidade, deve-se frisar que, em termos práticos, não é simples a proposição de aulas que preencham integralmente os requisitos de cada modelo:

Ressaltamos que na prática escolar cotidiana esses modelos adquirem diversas caracterizações, podendo, até mesmo, muito frequentemente, coexistirem e se superporem ao menos parcialmente. Boa parte dos professores costumam, inclusive, misturar princípios e métodos de dois ou mais modelos em suas práticas cotidianas, criando de certo modo modelos híbridos. Não há, pois, em boa parte das práticas escolares em ciências, ou até mesmo na maior parte delas, uma homogeneidade teórico-metodológica na realização de uma ou mais práticas sequenciais. Mais comum é o professor utilizar (ou misturar) diferentes modelos pedagógicos na sua lida diária profissional. (FERNANDES, 2015, p. 110).

Neste estudo, será adotada a classificação de Fernandes (2015, p. 27), que entende os modelos pedagógicos como “formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias pedagógicas”, fornecendo “referência e parâmetro para se entender, reproduzir, controlar e/ou avaliar a prática pedagógica, entendida como uma parte do fenômeno educativo”. Nessa proposta, os modelos construtivista, CTS e sociocultural tendem a dar maior protagonismo aos estudantes e seus saberes, em diálogo com a atuação do professor, enquanto que os demais modelos constituem-se como abordagens mais diretivas/ verticais, em que as atividades e interações propostas, em sala de aula, dão menor espaço para a criatividade, as representações advindas do cotidiano e as dúvidas dos discentes (detalhes de cada modelo pedagógico estão explicitados no Quadro 2).

Quadro 2 – Modelos pedagógicos específicos da área de Educação em Ciências.

Características	Tradicional	Tecnicista	Redescoberta
Objetivo Geral	Transmitir conhecimentos acabados, destinados à elite econômica.	Formação de pessoas com competências para o mercado de trabalho.	Substituir o ensino tradicional, treinando professores para utilizarem projetos curriculares e aplicarem práticas específicas.
Estratégia de ensino predominante	Aula expositiva.	Instrução programada (estudo dirigido).	Utilização de aulas com roteiros experimentais rígidos, supostamente capazes de provocar a redescoberta da lógica científica por parte dos estudantes.
Aprendizagem	Interpretada como recepção passiva e expressa pela memorização.	Desenvolvida pelo programa de atividades aplicado, abordagem comportamentalista.	Assimilar os conhecimentos científicos redescobertos, alunos entendidos como pequenos cientistas (influência da Psicologia Comportamentalista).
Avaliação	Baseada na reprodução da exposição.	Verifica se houve recepção dos conteúdos transmitidos pelas atividades programadas.	Baseada na capacidade de reproduzir com exatidão os roteiros experimentais programados pela proposta curricular.
Aspectos históricos	Auge na década de 1950, mas muito presente atualmente.	Auge na década de 1970, ressurgindo nas últimas décadas.	Auge nos anos 1960 e 1970.
Relação professor-estudante	Vertical (professor detentor do conhecimento e controla as ações).	Vertical (professor aplica programa de atividades).	Vertical (professor faz com que os estudantes desenvolvam roteiros de experimentos pré-concebidos).

Características	Construtivista	CTS	Sociocultural
Objetivo Geral	Proposição de que os estudantes devem participar efetivamente da construção de suas aprendizagens.	Abordagem crítica da Ciência, havendo questionamento da suposta neutralidade dos conhecimentos e construção de relações com o contexto (aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, religiosos etc.).	Conscientizar e emancipar as classes populares oprimidas, considerando a realidade social, política, econômica e cultural que as atravessam (busca a humanização das relações).
Estratégia de ensino predominante	Investigação, resolução de problemas, trabalho em grupo e simulações.	Atividades em grupos, jogos, resolução de problemas, dentre outros.	Baseada em problematizar temas geradores inseridos na vida discente, priorizando o trabalho em grupo, a resolução de problemas, movimentos dialógicos.
Aprendizagem	Interpreta-se que o processo de construir conhecimento requer a formação de novas estruturas cognitivas/ intelectuais (influência da Psicologia Cognitivista e Sociointeracionista).	Aluno participa ativamente na construção de sua consciência crítica, havendo importância dos conhecimentos necessários para interpretar os fatos sociais e agir de forma responsável.	Busca superar a educação bancária, propõe o diálogo crítico entre os sujeitos, promovendo a superação de visões ingênuas e fortalecendo o saber crítico sobre a realidade (curiosidade epistemológica).

Avaliação	Acentua a importância da autoavaliação.	Necessário o envolvimento dos sujeitos no processo, havendo aproximação progressiva da realidade.	Defende que os sujeitos devem avaliar-se mutuamente, autoavaliação.
Aspectos históricos	Grande influência teórica nos anos de 1980, mas ainda se mantém presente.	Corrente teórica iniciada mais expressivamente nos anos 1980, com repercussão contemporânea.	Paulo Freire é o nome mais influente, havendo surgimento nos anos 1960, possui alcance teórico notório, mas há reduzida aplicação nos sistemas educacionais.
Relação professor-estudante	Horizontal (professor atua como mediador entre as atividades e os alunos).	Horizontal (professor media as discussões envolvendo o conhecimento científico e o contexto).	Horizontal (professor e estudantes aprendem, possuem voz nos processos, havendo humanização da coletividade).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fernandes (2015).

Em revisões recentes da área de Educação em Ciências, Fonseca e Hesse (2021a; 2021b) verificaram a predominância de produções acadêmicas que comunicavam práticas pedagógicas categorizadas como exemplares dos modelos pedagógicos construtivista e CTS. As análises efetivadas “indicam que as publicações buscam superar, em algum nível, os problemas e limitações típicas do ensino tradicional” (FONSECA; HESSE, 2021a, p. 12). Com base em tais elementos, a pesquisa descrita neste texto buscou aprofundar as visões dos licenciandos investigados acerca dos modelos pedagógicos, bem como entender em que medida esses sujeitos foram interpelados por processos escolares e acadêmicos que, eventualmente, tenham guardado proximidade com as características dos modelos que foram apresentados.

METODOLOGIA

Neste trabalho, descreve-se uma investigação de natureza qualitativa, exploratória e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GUBA; LINCOLN, 1981). A adoção de documentos alude a “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, de modo que estes “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Acrescenta-se que o projeto do qual se originaram tais movimentos investigativos foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sendo produzido e entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada participante (que eram os autores dos documentos consultados).

No caso da presente pesquisa, o corpus documental adotado envolveu: plano de ensino da atividade; conjunto de textos de autoria do professor da universidade, que orientou o estágio (diário de campo, planejamento e enunciados de atividades propostas); produções textuais dos estagiários, decorrentes das atividades desenvolvidas. Sabe-se que, por considerarem “os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Partiu-se do pressuposto de que esses documentos guardavam informações concernentes à formação docente em Química, desenvolvida no domínio da FAGED/UFRGS, incluindo não apenas as proposições docentes, mas também a aquisição de aprendizagens e reflexões construídas pelos professores em formação, durante o terceiro estágio obrigatório/ supervisionado/ orientado da licenciatura relacionada. Após a efetivação de leituras sequenciais do corpus documental, reuniram-se as informações pertinentes em arquivos eletrônicos (.docx), sendo, posteriormente, realizada a análise de conteúdo dos textos, havendo o estabelecimento de categorias condizentes com os sentidos do conteúdo que foi obtido (BARDIN, 2010). A partir disso, constituíram-se análises e discussão acerca dos

resultados provenientes da investigação, sendo coerentes com os referenciais teóricos que a embasaram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como decorrência da elucidação do primeiro conjunto sistematizado de dados oriundos do corpus analisado, obtiveram-se características dos perfis dos estagiários e informações do desenvolvimento das atividades do estágio. Emerge, assim, a primeira categoria de análise: **categoria 1 – perfis discentes e organização das atividades**. A turma era composta pelos seguintes estagiários:

- a) Estagiária E1 – 38 anos; mulher; bolsista de Iniciação Científica; Técnica em Química e Bacharela em Química; sem experiência profissional docente (apenas os dois estágios anteriores);
- b) Estagiária E2 – 24 anos; mulher; sem ocupação profissional e sem formação acadêmica anterior à licenciatura; experiências anteriores na sala de aula: estágio não-obrigatório (em escola privada), bolsista de iniciação à docência, cursinho popular e curso pré-vestibular privado;
- c) Estagiário E3 – 59 anos; homem; servidor público; formação anterior em Engenharia Química e Mestrado em Engenharia de Materiais; experiência profissional docente no Ensino Superior, em uma universidade privada, na qual não mais atua.

No que concerne às atividades, os documentos indicam que foi cumprida a carga-horária prevista no plano de ensino, inclusive as horas destinadas à observação do campo de estágio e à regência de classe, por toda a turma de estagiários. Foram realizados 14 encontros coletivos síncronos, que abrangeram: leitura e discussão de textos acadêmicos (alguns assuntos e referenciais teóricos discutidos estão mostrados no Quadro 3); diálogos sobre os desafios decorrentes do contato presencial com as escolas, em comparação com o estágio remoto, vivenciado em semestres anteriores; estratégias didáticas desenvolvidas pelos professores-supervisores, que eram titulares das escolas; situação socioeconômica

dos estudantes das escolas públicas; aspectos curriculares que eram determinados pelas escolas; previsibilidade do tempo em relação à quantidade de atividades previstas com as turmas de Ensino Médio; formas de avaliar a aprendizagem; condições de trabalho nas escolas, dentre outros tópicos.

Quadro 3- Lista de alguns assuntos e referenciais discutidos no estágio.

Tópico discutido	Referencial que embasa a discussão
Planejamento	VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico . São Paulo: Libertad, 2008.
Modelos pedagógicos	FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Propostas didáticas e práticas pedagógicas na educação básica: revisão da literatura da área de ensino de ciências naturais. Experiências em Ensino de Ciências , v. 16, p. 165-187, 2021.
Materiais didáticos	SANTOS, F. M. T. Unidades Temáticas - Produção de Material Didático por Professores em Formação Inicial. Experiências em Ensino de Ciências , v. 2, p. 1-12, 2007.
Estratégias didáticas	BACH, M. F.; FONSECA, C. V. Aprendizagem baseada em problemas envolvendo a temática alimentação: reflexões decorrentes de um estágio em ensino de química. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia , v. 7, p. 1, 2018.
Avaliação da aprendizagem	LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições . São Paulo: Cortez, 2014.
Identidade docente	MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente , v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	CRISPIM, C. das V.; SÁ, L. P. O conhecimento pedagógico do conteúdo no desenvolvimento de ações voltadas à formação inicial de professores de química. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias , v. 18, n. 3, p. 543-561, 2019.

Fonte: Elaborado com base nos documentos consultados.

No presente texto, serão abordadas as respostas dos estudantes a uma das atividades propostas pelo professor que orientava o estágio. Cada estagiário deveria apontar sua percepção sobre os modelos pedagógicos (a principal virtude e a principal limitação de cada um), bem como indicar se havia, em sua vida escolar e acadêmica, experienciado situações de ensino e de aprendizagem que, eventualmente, tenham caracterizado os modelos pedagógicos considerados. Aqui, estabelece-se a segunda categoria de análise utilizada neste texto, denominada **categoria 2 – percepções e vivências relacionadas aos modelos pedagógicos**.

Considerando-se a primeira parte do conjunto de respostas obtidas (Quadro 4; Quadro 5; Quadro 6), constata-se que as críticas dos estagiários direcionam-se, no caso dos modelos tradicional, tecnicista e da redescoberta, ao papel secundário atribuído ao estudante, que possui margens reduzidas para criar e interferir nas atividades e nos processos estabelecidos pelo professor ou pelo material didático. Contudo, os sujeitos apontam que essas características, referentes aos modelos mencionados, levam à estruturação mais rígida do planejamento, o que pode ser positivo, em termos de reprodutibilidade das propostas e previsibilidade de aceitação do público a ser interpelado.

Quadro 4 – Virtudes e limitações dos modelos pedagógicos na visão da Estagiária E1.

Modelo pedagógico	Principal virtude, em sua opinião...	Principal limitação, em sua opinião...
Tradicional	Controle das aulas.	Pouco espaço para reflexão.
Tecnicista	Protagonismo do material didático.	Planejamento rígido.
Redescoberta	Promover atividades experimentais.	Repetição metódica.
Construtivista	Protagonismo do estudante.	Perda de foco, na falta de um planejamento estruturado.

CTS	Formação do cidadão para a sociedade, relações fortes entre ciência/tecnologia/sociedade.	As limitações em minha opinião podem ser relacionadas a insegurança e falta de embasamento conceitual e metodológico, ou a dificuldade de promover atividades experimentais investigativas.
Sociocultural	Espaço para reflexão.	Maior presença em espaços não formais de ensino, é pouco utilizada nas salas de aula da educação básica. Na minha opinião a limitação está nesta dificuldade de difundir este modelo educacional devido ao preparo dos docentes em promover uma aprendizagem com este viés.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 5 – Virtudes e limitações dos modelos pedagógicos na visão da Estagiária E2.

Modelo pedagógico	Principal virtude, em sua opinião...	Principal limitação, em sua opinião...
Tradicional	Maneira fácil de reproduzir aulas prontas.	Visualizar os alunos apenas como expectadores e receptores do conhecimento, tornando o ensino apenas memorístico.
Tecnicista	Utiliza as tecnologias da informação e tecnologia o que pode motivar o aluno.	Vê o aluno apenas como executor de tarefas feitas pelo professor.
Redescoberta	Utilização do laboratório e possibilidade dos estudantes presenciarem práticas	Transposição do modelo tradicional para o laboratório, talvez não tenha nenhuma diferença a nível de aprendizado para os alunos
Construtivista	O aluno é o protagonista do processo de ensino -aprendizagem.	É difícil de mantê-lo pensando na quantidade de conteúdo para o tempo proposto nos currículos da educação básica

CTS	Possibilidade de trabalhar com temas atuais e contextualizados.	Falta de incentivo da escola e de materiais de apoio nos livros didáticos.
Sociocultural	Possibilidade de problematizar o conteúdo e trabalhá-lo de forma crítica.	Difícil de trabalhar no ensino de ciências

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 6 – Virtudes e limitações dos modelos pedagógicos na visão do Estagiário E3.

Modelo pedagógico	Principal virtude, em sua opinião...	Principal limitação, em sua opinião...
Tradicional	Modelo bem sistematizado e esperado pelos alunos.	Desestimulante para os alunos.
Tecnicista	Facilmente aplicável.	Deixa de lado aspectos importantes da educação, concentrando-se em aspectos técnicos.
Redescoberta	Bastante atrativo para o professor.	Parte de um pressuposto pouco aplicável, com uma ideia ultrapassada do processo de construção do conhecimento científico.
Construtivista	Modelo centrado no aluno.	Mais adequado para estágios iniciais da educação (infantil)
CTS	Modelo com grande aplicabilidade e que exige poucos recursos materiais.	Em determinados conteúdos, é de difícil aplicabilidade.
Sociocultural	Modelo que leva em conta a realidade dos alunos e trabalha no sentido de diminuir a desigualdade social.	Mais adequado para educação de adultos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Por outro lado, no que concerne às virtudes dos modelos construtivista, CTS e sociocultural, os estagiários E1, E2 e E3 apontam, dentre outros pontos, a centralidade das ações dos alunos, bem como a possibilidade de abordagem crítica e contextualizada decorrente destes. No que tange às eventuais limitações referentes aos modelos mencionados, os licenciandos expressaram um entendimento de que estes requisitariam ajustes da estrutura escolar, dos materiais ou da formação/ preparo dos professores, além de colocarem dúvidas sobre a adequação de determinados conteúdos ou da idade dos estudantes às especificidades decorrentes desses modelos.

Na segunda parte do conjunto de respostas obtidas (Quadro 7; Quadro 8; Quadro 9), verifica-se que todos os estagiários experienciaram o modelo pedagógico tradicional, enquanto estudantes da Educação Básica, bem como admitiram ter utilizado o mesmo modelo em algumas aulas que desenvolveram como professores em formação, nos estágios obrigatórios anteriores. Contudo, E1 e E2 revelaram a intenção de também utilizar, durante o terceiro estágio, outros modelos pedagógicos, como CTS e construtivista (E3 não mencionou qualquer intenção em relação a esse aspecto).

Quadro 7 – Vivências relacionadas aos modelos pedagógicos da Estagiária E1.

Modelo pedagógico	Você vivenciou esse modelo como aluno da educação básica? Explique situações, exemplos.	Você vivenciou esse modelo como aluno da licenciatura em Química? Explique situações, exemplos.	Você já utilizou esse modelo nos estágios anteriores, ou em outra experiência docente? Você pretende utilizar no atual estágio? Explique situações, exemplos.
Tradicional	Sim, durante a educação básica em grande parte eram aulas expositivas, baseadas no quadro/giz e exercícios, seguindo uma sistematização baseada na linha de raciocínio do professor, com muita memorização e provas que reproduziam os conteúdos da aula.	Em raros momentos, quase que nulos eu diria, pois cursei aqui na Licenciatura mais disciplinas voltadas para a área de ensino, onde há muito espaço para criação e reflexão. As disciplinas da área da química “dura” eu cursei no Bacharel em outra IES, e nestas sim houve uma predominância da metodologia de ensino tradicional, mas penso que não se aplica nesta atividade relatar vivências de outra graduação de forma mais detalhada, apenas cito que vivenciei este modelo na graduação – mas não era um curso de licenciatura.	Sim, no estágio II foi utilizado este modelo em grande parte das aulas, com utilização de livro didático e realização de exercícios. Pretendo utilizar em parte no estágio atual, mesclando com outros modelos, de forma a diversificar as metodologias de ensino.

Tecnicista	Não tenho recordação de vivência deste modelo durante a educação básica.	Na licenciatura, da mesma forma não tenho recordação de vivenciar este modelo educacional.	Não utilizei e não pretendo utilizar.
Redescoberta	Durante boa parte da educação básica vivenciei este modelo educacional, durante o curso técnico em química no qual seguíamos roteiros experimentais previamente elaborados, nos quais já conhecíamos o resultado esperado, e estávamos apenas comprovando as teorias estudadas na aula expositiva.	Não me recordo deste modelo ser usual em nosso curso de licenciatura.	Não utilizei em nenhum dos dois estágios já realizados. Não descarto fazer uso deste modelo no estágio atual, mas acredito que não utilizarei, tendo em vista que não é usual na educação contemporânea.
Construtivista	Em alguns momentos do curso técnico em química, onde através de trabalhos em grupo a investigação era estimulada.	Nas disciplinas da FACED, a interação social e a construção do conhecimento de forma coletiva sempre foram amplamente utilizadas durante as aulas.	Durante os dois estágios já realizados, foram feitas algumas atividades dentro de uma perspectiva construtivista tais como resolução de problemas, estudos de caso e atividades experimentais com investigação. Todas buscando promover a construção do conhecimento, com atividades em grupo ou individuais que foram propostas.

CTS	Em alguns momentos do curso técnico foram oportunizadas relações de construção do conhecimento onde essa interação CTS era discutida, na forma de trabalhos em grupo, pesquisas e desenvolvimento de projetos, sendo mesclado com outros modelos educacionais.	Principalmente nas disciplinas finais do curso, nos projetos de educação química e nos conteúdos de química para ensino médio. Estes dois conjuntos de disciplinas da licenciatura oportunizaram a prática na elaboração de atividades com este modelo educacional, nos apresentando uma ciência que não é neutra e de que forma podemos os conceitos com a realidade social.	Nos dois estágios já realizados, foram desenvolvidas atividades com um viés CTS, mesclado com outros modelos educacionais. No estágio I, procurou-se trabalhar a poluição ambiental relacionada a conteúdos de química orgânica e no estágio II não foi tão evidente a utilização deste modelo educacional. Pretendo utilizar no estágio III, de acordo com o docente titular, dando autonomia para o desenvolvimento das atividades.
Sociocultural	Não, de forma alguma em nenhum momento me recorde de vivenciar na educação básica momentos de aprendizagem que trouxessem reflexões deste nível.	Nas disciplinas da FACED, sempre houve bastante espaço e essas reflexões sempre foram presentes e protagonizadas durante várias disciplinas que cursei na licenciatura, com a realização seminários, propostas de elaboração de currículos e planos de aula para diferentes grupos e até discutindo espaços escolares não formais.	Não me sinto embasada conceitualmente para trabalhar com este modelo educacional, penso que me enquadro na limitação que atribui a este modelo, penso que preciso estudar mais e me qualificar para trabalhar com este enfoque mais crítico. Não utilizei em nenhum dos dois estágios já realizados e não sei se utilizarei neste estágio III, devido a este distanciamento que percebo na minha formação para conduzir uma aula com este viés.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 8 – Vivências relacionadas aos modelos pedagógicos da Estagiária E2.

Modelo pedagógico	Você vivenciou esse modelo como aluno da educação básica? Explique situações, exemplos.	Você vivenciou esse modelo como aluno da licenciatura em Química? Explique situações, exemplos.	Você já utilizou esse modelo nos estágios anteriores, ou em outra experiência docente? Você pretende utilizar no atual estágio? Explique situações, exemplos.
Tradicional	Sim, é o modelo mais utilizado. Comumente estudei com aulas exclusivamente expositivas	Sim, principalmente nas cadeiras da química, cálculos e Físicas.	Sim já utilizei, eu não sei como será o estágio mas se depender de mim não pretendo, acho que uma abordagem investigativa ou CTS é muito mais agradável de se trabalhar.
Tecnicista	Sim, principalmente nas aulas de física no ensino médio, pois meu professor nos levava muito ao laboratório de informática para usarmos simuladores, mas íamos com um roteiro pronto e só visualizávamos os acontecimentos muitas vezes nem entendia o que o simulador estava representando.	Eu não me recordo de ter vivenciado.	Não utilizei e não pretendo.

Redescoberta	Não vivenciei.	Constantemente nas aulas experimentais do curso.	Não utilizei e não pretendo.
Construtivista	Não vivenciei.	Não vivenciei.	Tentei trabalhar com resolução de problemas no estágio 1, mas sem sucesso devido ao período remoto. Acho que é uma possibilidade para este estágio.
CTS	Não vivenciei.	Não vivenciei.	Não apliquei em nenhum estágio e aplicaria nesse.
Sociocultural	Não vivenciei.	Não vivenciei.	Não apliquei esse modelo e acredito que não irei aplicar no estágio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Quadro 9 – Vivências relacionadas aos modelos pedagógicos do Estagiário E3.

Modelo pedagógico	Você vivenciou esse modelo como aluno da educação básica? Explique situações, exemplos.	Você vivenciou esse modelo como aluno da licenciatura em Química? Explique situações, exemplos.	Você já utilizou esse modelo nos estágios anteriores, ou em outra experiência docente? Você pretende utilizar no atual estágio? Explique situações, exemplos.
Tradicional	Sim. É o modelo mais aplicado em todos os níveis de ensino.	Sim, é o modelo mais aplicado no ensino superior.	Sim, o professor supervisor do estágio 3 utilizava este modelo, seguindo rigorosamente o livro texto.
Tecnicista	Não.	Não.	Não.
Redescoberta	Não.	Não.	Não.
Construtivista	Não.	Não.	Não.
CTS	Não.	Sim. Na aula de Química Inorgânica 3, apresentamos trabalhos sobre aplicações dos conteúdos desenvolvidos na disciplina.	Sim. Utilizei no estágio 2, usando a reciclagem de lixo como ponto de partida.
Sociocultural	Não.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos consultados.

Em relação às experiências como discentes do curso de Licenciatura em Química da UFRGS, as respostas obtidas são relativamente divergentes, havendo referência à ocorrência do modelo tradicional, feita por E2 e E3, assim como do modelo CTS, feita por E1 e E3. Confrontando-se os quadros de respostas dos três estagiários, percebe-se que E1 conseguiu identificar características de um maior número de modelos pedagógicos, em suas experiências escolares, universitárias e nos estágios cursados, enquanto que E3 foi o discente que apontou menor heterogeneidade, em relação a esse quesito. Aqui, é importante mencionar que a percepção sobre as situações/dinâmicas da sala de aula e a categorização destas nos escopos dos modelos pedagógicos nem sempre se consubstanciam como procedimentos triviais, haja vista a ocorrência híbrida destes, no ambiente escolar (FERNANDES, 2015).

Outro aspecto relevante, que emerge das respostas obtidas, é a ocorrência reduzida do modelo pedagógico sociocultural (apenas a estagiária E1 afirma que teve alguma experiência com tal modelo, enquanto estudante da Educação Superior), de modo que este é considerado um modelo de aplicação mais restrita ou difícil, pelos participantes da pesquisa. Com isso, pode-se afirmar que o posicionamento dos estagiários, caracterizado pelas respostas obtidas, converge com o levantamento derivado do trabalho de Fonseca e Hesse (2021a, p. 17), quando os autores afirmam que “os resultados obtidos trazem provocações ao campo acadêmico da Didática das Ciências”, apontando serem necessários movimentos que valorizem e disseminem “abordagens pedagógicas que contemplem a perspectiva centrada no modelo pedagógico sociocultural, dada a riqueza dos ideários de autores com perspectivas críticas” que podem orientar o trabalho docente por esse viés.

No âmbito do modelo pedagógico sociocultural, podem ser discutidas algumas variações teóricas e metodológicas internas, que contemplem a multiplicidade de enfoques considerados progressistas e críticos, passíveis de serem abarcados pela classificação citada. Nesse cenário, além do referencial freiriano

(FREIRE, 1987, 1996), podem ser apropriadas, por exemplo: a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2014); a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2007); a abordagem dialética de Vasconcellos (2014); a pedagogia da práxis de Gadotti (1998); a abordagem intercultural de Candau (2020), dentre outras possibilidades. No domínio específico da Educação em Ciências, aponta-se a existência de produções acadêmicas que podem inspirar a continuidade de pesquisas e processos formativos de docentes que deem visibilidade a propostas dessa natureza e promovam novos trabalhos correlatos (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017; WATANABE, 2019; CAMPOS; DINIZ, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados e as análises que foram construídas propiciaram que os problemas de pesquisa fossem adequadamente respondidos. Evidenciou-se que o terceiro estágio do curso de Licenciatura em Química da UFRGS suscitou aprendizagens relacionadas a aspectos teóricos e práticos do ofício docente, através de atividades de observação do espaço escolar, de regência de classe e encontros síncronos da turma de licenciandos, com o professor-orientador. Viabilizou-se a discussão acerca de diferentes modelos pedagógicos típicos da área de Educação em Ciências, de modo que os documentos consultados revelaram o entendimento de estudantes sobre aspectos positivos e eventuais restrições relacionadas a estes.

A investigação realizada trouxe dados que denotam diferentes trajetórias formativas apresentadas pelos estagiários, quando pensadas em termos dos modelos pedagógicos que as compuseram. Contudo, foi possível identificar convergências entre as respostas dos sujeitos, concernentes ao contato predominante destes com o modelo tradicional, no âmbito da Educação Básica, bem como à quase inexistência do modelo sociocultural, em suas vivências escolares e acadêmicas.

Avalia-se que as asserções de conhecimento deste estudo remetem à necessidade de que os modelos pedagógicos sejam pauta da formação proporcionada por cursos de Licenciatura em Química, atrelando o surgimento de cada um a períodos históricos específicos, bem como à constituição da área acadêmica conhecida como Educação em Ciências. Assim, afirma-se que este texto possui potencial para promover novos diálogos e práticas significativas no campo da formação docente em Química (e Ciências da Natureza, de um modo geral).

REFERÊNCIAS

ASSAI, N. D. de 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**, v. 34, e203517, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J.; JORGE, M. **Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências (Temas de Investigação, 26)**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. da S. **Ensino de ciências e pedagogia histórico-crítica: fortalecendo aproximações**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CHROBAK, R.; BENEGAS, M. L. Mapas conceituales y modelos didáctivos de profesores de química. In: CMC 2006 –SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING /SEGUNDO CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MAPAS CONCEPTUALES, 2006. Anais...San José, Costa Rica, 2006. Disponível em: <https://cmc.ihmc.us/cmc2006papers/cmc2006-p215.pdf> Acesso em: 07 jul. 2023.

FAHL, D. D. **Marcas do ensino escolar de Ciências presentes em Museus e Centros de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

FERNANDES, R. C. A. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Sequências didáticas e práticas pedagógicas em ciências naturais: elementos emergentes de pesquisas contemporâneas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021a.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Propostas didáticas e práticas pedagógicas na educação básica: revisão da literatura da área de ensino de ciências naturais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 165-187, 2021b.

FONSECA, C. V.; NUNES, C. S. Estágio de docência em química: um estudo documental sobre a construção de saberes profissionais na educação básica. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, M. C. A.; FONSECA, C. V. Modelos educacionais na licenciatura em Química: um estudo documental envolvendo trabalhos de conclusão de curso. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 41, p. 1-28, 2019.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, R. D. V. L. de; QUEIROZ, G. R. P. C. **Conteúdos cordiais: química humanizada para uma escola sem mordação**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

PORLÁN, R.; MARTÍN-DEL POZO, R. Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas. **Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales**, Barcelona, n. 8, p. 23-32, 1996.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUADROS, A. L. de et al. A contribuição do estágio no entendimento do papel do professor de química. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 3, p. 889-910, 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, p. 14-24, 2002.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Ensino**. Estágio de Docência em Ensino de Química III-D, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

WATANABE, G. **Educação científica freiriana na escola**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

CAPÍTULO 14

MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA

Elisete Enir Bernardi Garcia¹

Giselda Siqueira da Silva Schneider²

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-D

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência do Estágio de Docência, realizado durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia-EAD, do Campus Litoral Norte da UFRGS. Neste relato, optamos pelo estágio realizado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que aconteceu no segundo semestre de 2022, numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Ensino Médio, cujo título “Malala, a menina que queria ir para a escola” indica o tema pelo qual foram pensadas as atividades e práticas de ensino (CARRANCA, 2015).

No Projeto de Ensino, levou-se em consideração as dificuldades e os diferentes níveis de aprendizagens dos estudantes desde o retorno às aulas presenciais em função da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Idealizou-se desenvolver as propostas pedagógicas, tendo como norteador, o legado e inspiração em Malala, consultando-se “Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito

1 Doutora em Educação. Professora da UFRGS – Campus Litoral Norte.

E-mail: elisete.bernardi@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4530306021074100>

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

E-mail: giseldasiqueira@hotmail.com, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3719897155583715>

à educação e mudou o mundo” (YOUSAFZAI; MCCORMICK, 2018), obra que trata da história da garota paquistanesa que mostrou ao mundo a importância da luta pelo direito à educação, mesmo sofrendo um atentado que quase tirou sua vida, mas que não a silenciou, fazendo com que seu testemunho e ideias pudessem chegar a várias partes do mundo.

Nesse contexto, ressalta-se que “a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo” (SILVA, 2022, p. 148). Logo, ao elaborar o Projeto de Ensino, partiu-se da certeza de que nenhuma escolha no planejamento escolar pode ser aleatória, ao acaso. Com isso, justificou-se a idealização temática, acreditando que histórias reais – a exemplo de Malala – devem ser trazidas para o âmbito escolar, da sala de aula, porque certamente servirão de apoio para o desenvolvimento das identidades em formação nessa etapa da infância e da adolescência.

O tema do Projeto de Ensino pareceu ser fundamentalmente oportuno, dado o testemunho da história e da luta de Malala pelo direito à educação. Pautar uma história de uma jovem paquistanesa pareceu ser inovador, uma vez que num tempo nem tão distante assim, nossos ídolos e modelos eram forjados pelas mentalidades das elites dominantes. Por isso mesmo que:

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber a relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido (GADOTTI, 2011, p. 59).

Ademais, conforme mencionou-se, a turma apresentava um contexto de desafios impostos à aprendizagem dos estudantes desde a pandemia do Coronavírus, com a suspensão das aulas presenciais e com a adoção tardia (entre outras questões) do ensino remoto emergencial. Assim, acreditou-se que enfatizar histórias reais de superação, por meio das quais a luta pelo direito à educação evidenciou que o mundo pode ser mudado e para melhor, com boas ideias, pareceu ser uma proposição oportuna para conscientizar e despertar os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental acerca do poder transformador da educação.

O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

Para pensar o planejamento e a prática docente, buscou-se primeiramente os princípios estabelecidos nos documentos normativos: Resolução n. 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2010); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018); Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2018); e, mais especificamente, as Matrizes de Referência para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

No planejamento, percebeu-se a necessidade de, além de acolher o conteúdo principiológico das proposições normativas, buscar inspiração no legado de educadores como Paulo Freire, que destacava a importância de valorizar a cultura do educando, bem como sua criticidade em sala de aula. Nessa perspectiva crítica, segue também Michael Apple, para quem é necessário “situar a educação em seu contexto social e relacioná-la às múltiplas dinâmicas da sociedade”, o que implica considerar o meio social em que o estudante está inserido, questionando-se, por exemplo: “o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?” (APPLE *apud* GANDIN, 2011, p. 15 e 17).

Assim, no planejamento de ensino, buscou-se aporte no pensamento de Freire (2016), quando o educador nos convida a pensar criticamente sobre a prática docente, enfatizando a necessidade de se ter clareza dos saberes indispensáveis à “prática educativa-crítica ou progressista”, para que sejam buscados na formação inicial ou, ainda, na formação permanente. O autor destaca, também, a necessidade de o professor perceber-se igualmente como sujeito da produção do saber e não como mero transmissor de conteúdo, lógica que implica compreender que lhe cabe “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24), ou seja, ser de fato um construtor/mediador do conhecimento em sala de aula.

Portanto, naquela ocasião, ao planejar as proposições docentes, orientou-se a ideia de ensinar, observando o “contorno geográfico, social, dos educandos” (FREIRE, 2016, p. 134), questionando-se “qual sentido tem ou deve ter o conhecimento adquirido? O que deve ou pode fazer o aluno com esse conhecimento? Portanto, qual é o papel da escola?” (ZABALA, 2010, p. 10).

E, a partir disso, adotaram-se estratégias de ensino-aprendizagem à luz do tema “Malala, a menina que queria ir para a escola”, priorizando atividades potencializadoras do desenvolvimento individual dos estudantes, estimulando o seu protagonismo, bem como dinâmicas e trabalhos em grupos. Em relação à metodologia de ensino, buscou-se também aporte nas metodologias ativas, por meio das quais os estudantes aprendem a partir da resolução de problemas, debates e experiências. Além dos recursos, como a obra biográfica que serviu de consulta à história de Malala (YOUSAFZAI; MCCORMICK, 2018), foram utilizados jogos, vídeos, documentários, entre outros.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DA DOCÊNCIA

Durante a prática do estágio docente, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas buscando relacionar os conteúdos com a realidade social dos educandos e educandas, ouvindo atentamente suas percepções e conhecimentos, estimulando a participação e o pensamento crítico. De igual maneira, propiciaram-se trabalhos em grupo, bem como dinâmicas, produções e experimentações variadas, sendo oportunizadas diferentes formas para expressão do processo de ensino e aprendizagem de cada um e de cada uma.

Os planejamentos semanais foram pensados e executados a partir do Projeto de Ensino. Optou-se por, após diálogo com a professora regente da turma, adotar como estratégia visando sanar as defasagens de aprendizagens apresentadas pelos estudantes em Matemática e Português, trabalhar de forma interdisciplinar, relacionando a Matemática, a interpretação e a leitura às demais áreas, como His-

tória, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Ensino Religioso.

No entanto, algumas adaptações estratégicas foram necessárias ante a necessidade de retomar conteúdos com frequência e a dificuldade da turma em construir os conhecimentos. Por isso, houve mudança no planejamento, não sendo trabalhados todos os conteúdos e objetivos previstos no Projeto de Ensino, para se “reforçar” parte destes que estava sendo desenvolvida, respeitando-se o ritmo de aprendizagem da turma. Havia, inclusive, três alunas em processo de alfabetização, uma delas com muitas dificuldades no processo cognitivo.

Pode-se dizer que as aulas foram expositivas e dialogadas, dando ênfase à participação de todos, priorizando-se trabalhos em grupos, dinâmicas, jogos e atividades que despertassem o senso crítico e possibilitassem experiências concretas para o desenvolvimento das aprendizagens.

De forma geral, a turma foi muito receptiva e participativa nas proposições envolvendo a história da Malala, em localizar no Mapa Mundi o seu país de origem, bem como onde foi estudar (Inglaterra); em verificar as aventuras e relações com a poluição e a defesa do meio ambiente a partir do filme “Wall-e” dirigido por Andrew Stanton (WALL-E, 2008); em associar os sólidos geométricos à formas do cotidiano; em entender o desenvolvimento do sistema respiratório a partir dos estudos realizados no Laboratório de Ciências; entre outros temas trabalhados.

A avaliação aconteceu de forma diária, contínua e qualitativa. Destaca-se a necessidade de observar que, conforme mencionado, estando a turma em diferentes níveis de aprendizagem, exigiu-se a verificação individual por ocasião de algumas produções, das habilidades que estavam sendo desenvolvidas parcialmente ou totalmente, sempre se possibilitando que os estudantes recuperassem o que não atingiram, em novas oportunidades e registros. Organizou-se uma planilha para compartilhamento com a professora regente dessas avaliações e registros.

Nesse sentido, convém que sejam comentadas algumas atividades importantes nesse processo:

a) A necessidade de entender a identidade do grupo - o resgate da nossa identidade a partir da história de Malala: No segundo dia de Prática, aconteceram atividades envolvendo a história de vida da Malala e ocorreram muitas reflexões relacionadas à realidade da turma. Após a leitura do texto³, foram respondidas algumas perguntas: 1) Por que Malala sofreu um atentado?; 2) Malala recebeu incentivo familiar para estudar?; 3) Copie a frase célebre de Malala no discurso na ONU; 4) Identificar o país onde Malala nasceu, exilou-se e discursou na ONU. Nessa tarde, propositadamente, as classes foram organizadas de forma diferente, para propiciar a troca de ideias. Acredita-se ser importante criar um “ambiente” na sala de aula, onde cada um/uma consiga escutar a opinião e colocação do outro/outra, aspecto que foi muito trabalhado com a turma de estudantes, ante a dificuldade em esperar a vez de falar e, por consequência, conseguir “ouvir” o outro, inclusive a professora.

b) A importância de propiciar momentos de avaliação da turma pela turma para uma escuta atenta dos alunos: Essa atividade aconteceu, ao reunir toda a turma em “grande grupo”, para construção do Painel (com papel pardo) intitulado “Sistematizando as aprendizagens da turma, no período de Estágio”. Apareceram muitos elementos, como as aventuras e relações com a poluição e a defesa do meio ambiente, a partir do filme *Wall-e* (2008), bem como a vida de Malala e os sólidos geométricos. Nesse dia, enquanto trabalhavam, foi realizada a leitura (o que não estava no planejamento, mas que aconteceu ante a curiosidade) de trechos do discurso de Malala, na Assembleia de jovens da ONU – Organização das Nações Unidas – em 2013 (em 2014, recebeu o Prêmio Nobel da Paz). Ao final, grifou-se a frase célebre de Malala:

[...] Nos deixem, portanto, travar uma luta global contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo. Nos deixem pegar nossos livros e canetas porque estas são as nossas armas mais poderosas.

Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução. Educação antes de tudo (JOVEM, 2013, grifo nosso)⁴.

3 Biografia de Malala Yousafzai. Extraído/disponível em <https://www.ebiografia.com/malala/>. Acesso em 25 set., 2023.

4 Vide em “Destaques do discurso de Malala na ONU”. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/destaques-do-discurso-de-malala-na-onu.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Ainda houve um momento para ouvir os estudantes acerca das frases de Malala, para que colocassem suas opiniões sobre o significado dessas afirmações, destacando-se acerca da importância da escola na vida do ser humano desde a infância.

c) A relevância do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em sala de aula, na facilitação da aprendizagem: Uma aprendizagem significativa ocorreu a partir do estudo das figuras geométricas com a mediação de recursos tecnológicos. A aprendizagem foi mediada por um vídeo explicativo do conteúdo do livro didático encontrado no YouTube⁵. A professora regente e os estudantes adoraram a experiência de usar o livro e ter a projeção do vídeo, com imagem e áudio, explicando o conteúdo. Assim, fazíamos pausas para ir completando as atividades propostas. Esse dia foi, sem dúvida, muito especial, pois as crianças estavam muito confiantes e todas, ao mesmo tempo, conseguiam acompanhar e desenvolver as atividades. Percebeu-se que o uso dos recursos tecnológicos, como a projeção do audiovisual na sala de aula, contribuiu e muito no desenvolvimento dos alunos, favorecendo o envolvimento dos mesmos na realização das aprendizagens propostas.

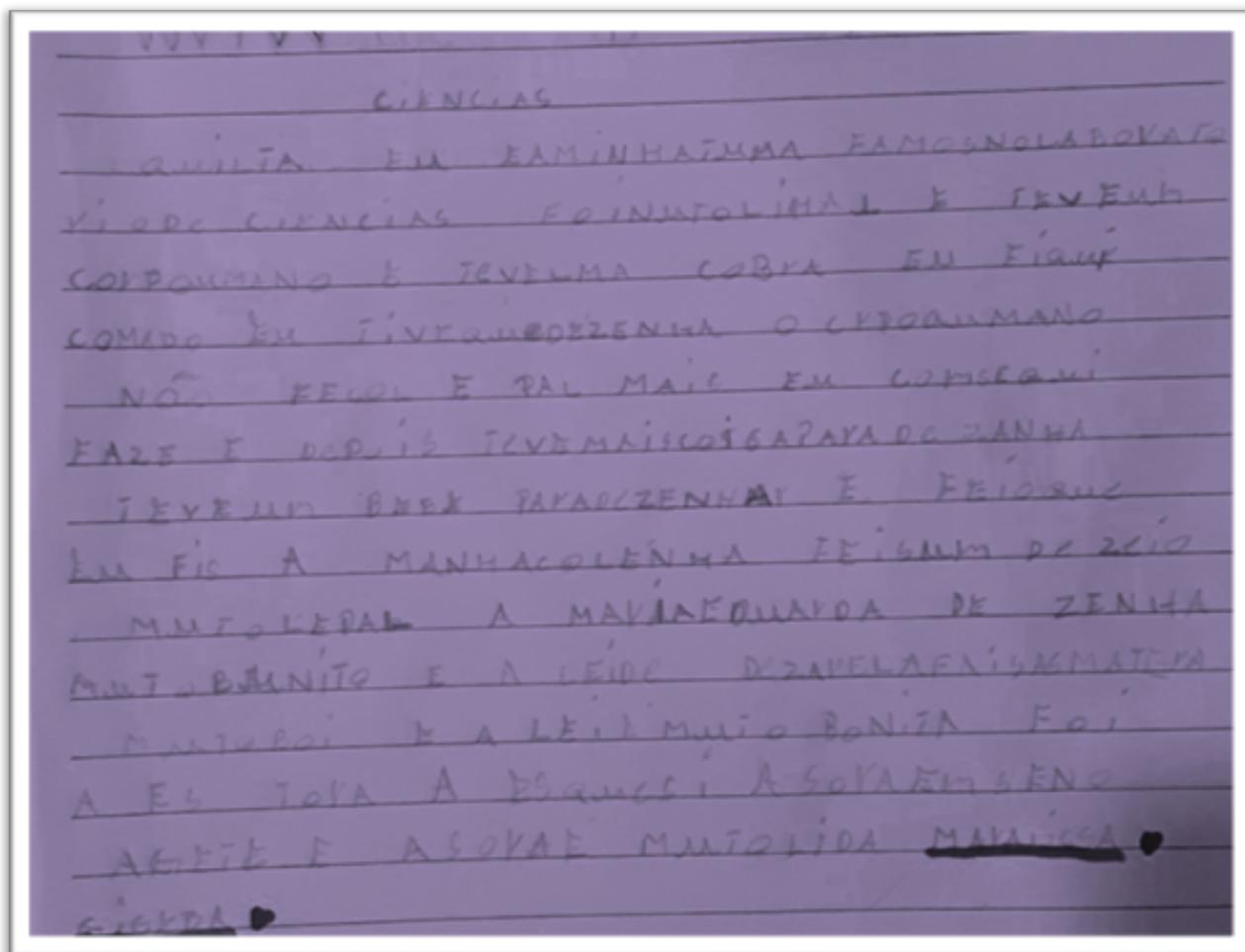
d) O potencial dos laboratórios na aprendizagem dos alunos: quando a saída de estudos aconteceu dentro da própria escola. Pode-se dizer que a ida ao Laboratório de Ciências configurou-se como verdadeira “saída de estudos”. Primeiramente, ter a autorização da Direção para visitar o Laboratório foi algo sensacional, pois se temia deixar as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental visitarem e estragarem algo. Então, um modelo de corpo humano (com peças destacáveis, palpáveis e visualmente muito parecidas com os órgãos internos) ajudou os estudantes a entenderem o funcionamento do sistema respiratório, a partir dos estudos anteriormente realizados e revisados, no Laboratório de Ciências.

No mesmo dia, a produção textual de uma aluna – em processo de alfabetização – emocionou e foi motivo de muita alegria. Essa produção aconteceu após

⁵ PROFESSOR on-line. Figuras Geométricas Bem-Me-Quer 5º ano. YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/-kWBK9vbuhM>. Acesso em: 30 ago. 2023.

a saída de estudos ao Laboratório de Ciências, quando os estudantes tiveram que registrar suas impressões.

Imagem 1 – Registro da produção



Fonte: Relatório de Estágio (SCHNEIDER, 2022).

Esse registro foi feito por uma aluna em processo de alfabetização e que demonstrou muito esforço para acompanhar o restante da turma, envolvendo-se nas atividades, com muita vontade. Evidentemente, que não caberia uma avaliação de ortografia, considerando-se o processo de aprendizagem que estava acontecendo, mas deve-se valorizar o fato de que a aluna já conseguia expressar suas ideias por meio da escrita.

Nesse mesmo dia, houve uma comovente partilha de uma estudante (de 15 anos e que faltava muito): no Laboratório, ela demonstrou muito interesse sobre o tema em desenvolvimento e confessou “gostar de estudar”, mas “ter vergonha

de estar numa turma com crianças bem menores”, considerando que repetiu algumas vezes e “não se sente pertencente ao grupo”. Cabe ainda ressaltar que os recursos mais utilizados nas aulas foram notebook (pessoal), projetor multimídia, caixa de som e internet (da escola), bem como documentários curtos (sobre Malala, Mulheres Incríveis, Independência do Brasil, Revolução Farroupilha, história do Município), vídeos explicativos (Figuras Geométricas), filmes (Wall-e), atividades impressas, livros didáticos de Matemática/ Português/ Ciências Humanas (TEIXEIRA, 2011; BORDEAUX, 2017; TRINCONI, 2017; SOUZA, 2018), sucatas e materiais recicláveis para confecção do Wall-e (robozinho do filme da Disney), papel pardo, quadro, canetas, entre outros.

Arquivaram-se diversas atividades escritas que foram servindo de registro para verificação do desenvolvimento individual da turma e que nortearam o ritmo dos conteúdos a serem trabalhados. Realizou-se também um momento de avaliação do Estágio com a turma, onde as crianças foram convidadas a: “1) a preencher uma avaliação da professora com os aspectos positivos e os a melhorar; 2) a desenhar ou escrever as aprendizagens mais significativas”.

APRENDIZAGENS DA PRÁTICA DOCENTE

A prática do estágio supervisionado foi um momento de aproximação com a comunidade escolar por meio do intercâmbio de saberes, da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão, que contribuiriam significativamente para a formação docente. Pimenta (2006, p. 21) nos ajuda no entendimento de que o estágio colabora para a formação de “docente coletivo”, considerando que o ensino não é apenas um assunto exclusivo “do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”.

Nessa direção, Nóvoa (2022, p,88) também comenta sobre a importância das práticas experienciadas, ao destacar que a “formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente”. Concordamos

e ressaltamos suas palavras:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (NÓVOA, 2022, p.88).

Antoine de Saint-Exupéry não podia ter sido mais preciso quando em “O Pequeno Príncipe” consagra a grande lição acerca da importância do “autoconhecimento” para ir além das aparências: “Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 1943). Com isso, bastaria um olhar atento para os rostinhos infantis evidenciados no registro fotográfico feito da turma (não passível de divulgação), no último dia da Prática do Estágio, para depreender os sentimentos e a relação estabelecida, nessas muitas horas de Estágio Docente.

Finaliza-se, reiterando-se que, para ser professor, é imprescindível, de fato, amar o que se faz. Só se é feliz na docência, quando “olhamos com o coração”, além das expectativas dos conteúdos, para os nossos estudantes. A docência exige entrega, amor ao ofício, resiliência ante as dificuldades – que são muitas, principalmente na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul – dedicação, esperança. Só um agir cheio de esperança pode “recuperar”, no aluno, a vontade de aprender, de estudar.

Nesse sentido, escolher Malala, sua história de vida – real – parece ter sido fundamental, na relação estabelecida entre todos os atores – professoras e alunos – no Estágio. A turma do 5º ano vinha de um desgastante e frustrante período de pandemia, com muitas dificuldades de aprendizagem e com certa e preocupante desmotivação para com o ato de estudar. Logo, percebeu-se, durante o período de Observação no Estágio, a necessidade de se criarem possibilidades para esse fortalecimento identitário de cada sujeito, em desenvolvimento nesse grupo. A história e testemunho vivo da jovem paquistanesa, que tanto lutou pelo direito de ir para a escola, foi a alternativa escolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Estágio foi um momento fundamental e enriquecedor na formação docente, pois que a sala de aula parece um verdadeiro laboratório, onde a relação com os estudantes permite verificar na prática a pertinência ou não das reflexões teóricas estudadas ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia. Ademais, os desafios são diários para aplicação das atividades contidas no planejamento docente, exigindo que, muitas vezes, tenha-se que efetuar escolhas e adaptações para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

De forma geral, pode-se realizar todas as atividades planejadas, alcançando-se êxito quanto à participação e envolvimento dos estudantes. Um aspecto positivo foi a presença e parceria da professora regente da turma, pois assim aqueles que necessitavam de alguma atenção maior foram devidamente atendidos, visando sanar as dificuldades de aprendizagem. Além disso, trabalhar com a orientação de uma profissional mais experiente e que conhece bem a turma auxiliava muito o docente em formação.

Podem ser apontadas como aprendizagens consolidadas: a necessidade de entender a identidade do grupo onde se realiza o Estágio e, nisto, a importância do resgate das identidades presentes na turma a partir da história de Malala; a relevância de propiciar momentos de avaliação pela própria turma, através de uma escuta atenta dos alunos; a potencialidade que possui o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em sala de aula; e, por fim, a descoberta de espaços dentro da própria escola, como os laboratórios para estimular a aprendizagem dos estudantes.

Enfim, todos na escola foram muitos acolhedores, disponibilizando sempre os recursos possíveis para a realização do Estágio. Com isso, reconhece-se a importância da Escola Pública tanto na formação dos estudantes, quanto na formação dos profissionais da educação, quando abre suas portas para a realização da Prática de Estágio. Conforme as conhecidas palavras de Malala: “uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução. Educação antes de tudo” (JOVEM, 2013).

REFERÊNCIAS

BORDEAUX, Ana Lúcia [et al.]. **Novo Bem-me-Quer Matemática 5º ano: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 4 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em: 25 de setembro de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

CARRANCA, Alessandra. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67 ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). **Currículo e Política educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. António Nóvoa, colaboração de Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

JOVEM paquistanesa Malala recebe Prêmio da Paz para a Infância. Agência France Presse. G1: Portal de Notícias da Globo, 27 ago. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/08/jovem-paquistanesa-malala-recebe-premio-da-paz-para-a-infancia.html>. Acesso em: 28 jun 2023.

SAINT- EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. Livro Digital: Virtual Books, 1943.

SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. **Relatório de Estágio: Estágio Docência do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.** Pedagogia EaD. Campus Litoral Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Orientação da Professora Elisete Enir Bernardi Garcia 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação (SEDUC). **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – RS, 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 25 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação (SEDUC). **Matrizes de Referência para o ano letivo de 2022.** Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – RS, 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202202/16190302-matrizes-de-referencia-2022.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUZA, Anike Laurita de. **Viver em Sociedade.** v. 5. São Paulo: Evoluir Cultural, 2018.

TEIXEIRA, Rodrigo Barbosa. **Ciências: 5º ano.** 2 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

TRINCONI, Ana. **Ápis Língua Portuguesa 5º ano: Ensino Fundamental Anos Iniciais.** São Paulo: Ática, 2017.

WALL-E. Direção: Andrew Stanton. Califórnia: Walt Disney Pictures, 2008. 1 DVD (97 min).

YOUSAFZAI, Malala; MCCORMICK, Patrícia. **Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo.** Tradução Alessandra Esteche. São Paulo: Seguinte, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014.

CAPÍTULO 15

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS INICIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana Piccoli¹

Sandra dos Santos Andrade²

Renata Sperrhake³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-E

APRESENTAÇÃO

A história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul remonta ao final do século XIX, mais especificamente ao ano de 1895, com as escolas de Farmácia, Química e Engenharia. Inicialmente é chamada de Universidade Porto Alegre e só no ano de 1947 é que recebe o nome de Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Em meados de 1950 foi federalizada passando, em 1968, a ser chamada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso de Pedagogia foi criado em 1942 na antiga Faculdade Porto Alegre e fazia parte

1 Faculdade de Educação – Licenciatura em Pedagogia. E-mail: lucipl@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7092164956309386>

2 Faculdade de Educação – Licenciatura em Pedagogia. E-mail: sandrasantosandrade@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199425388573971>

3 Faculdade de Educação – Licenciatura em Pedagogia. E-mail: renatasperrhake@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5545666956307919>

da então conhecida Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade de Porto Alegre. Só em 1970, foi fundada a Faculdade de Educação. Esse breve histórico nos permite dizer que o Curso de Pedagogia ainda é bastante jovem, quando comparado a outros na nossa Universidade. Ao mesmo tempo, o último censo da Educação Superior realizado pelo Inep⁴, em 2021, aponta que os cursos de Pedagogia presenciais, nas instituições federais, ocupam o segundo lugar em número de matrículas. E na Pedagogia à distância, tanto na rede pública quanto na privada, o curso ocupa o primeiro lugar, figurando sempre entre os dez maiores cursos de graduação por modalidade e rede de ensino no Brasil⁵.

Esses dados nos auxiliam a demonstrar a responsabilidade implicada na formação dessas profissionais que atuarão nas escolas de Educação Básica brasileiras. Defendemos a necessidade de um saber técnico necessário à formação das futuras/os professoras e professores, a mobilização de conhecimentos específicos da área e o domínio do fazer pedagógico, que só pode ser colocado em funcionamento por profissionais preparados de forma técnica, teórica e prática para ocupar esse lugar de pertencimento. Em função desse entendimento, apresentaremos a configuração do Estágio de Docência II, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a fim de visibilizar que o estágio curricular se constitui como um *locus* de articulação dos elementos técnicos, teóricos e práticos mencionados.

A fim de demonstrar a dimensão técnica envolvida na formação das/os estudantes para a profissionalização da docência, optamos por fazer uma discussão teórico-conceitual de um dos termos que baliza os estudos e a compreensão sobre o fazer pedagógico, qual seja: a avaliação. Também há, no texto, a concepção de planejamento, responsável pela organização do processo de avaliação, estando tangenciada no texto. Avaliação e planejamento são, então, conhecimentos que estão presentes na prática docente, no período do estágio. Assim, o artigo se configura, metodologicamente, pela apresentação do conceito de avaliação e visa, em alguma medida “[...] reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas,

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

5 Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em: 18 ago. 2023.

tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Trata-se, então, de uma escrita descritivo-conceitual a fim de interpretar as teorias já existentes sob uma visão distinta e interessada em demonstrar a intencionalidade na profissionalização da/o professora/r da Educação Básica.

A reflexão teórica não implica imediata intervenção na realidade ou no fazer prático, mas sua relevância é decisiva na criação de condições para que a intervenção aconteça de forma o mais embasada e tecnicamente qualificada possível. Para visibilizar a relação entre teoria e prática, compreendida como termos indissociáveis, apresentaremos excertos de planejamento e documentos avaliativos constantes da documentação pedagógica produzida por professoras estagiárias em seus estágios de docência.

Consideramos importante refletir sobre os elementos que fundamentam essa prática pedagógica, em duas dimensões: uma primeira refere que “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (DEMO, 1994, p. 36); uma segunda dimensão quer fortalecer o lugar da docência como lugar de saber, de conhecimento. Por ser uma profissão majoritariamente feminina em nosso tempo, não podemos admitir que o gênero da docência sirva para minimizar sua potência, pois esta dimensão tem servido como artifício para a desvalorização do trabalho docente, tanto em relação ao saber necessário para exercê-lo, como em relação à remuneração por ele recebida. Isso ocorre porque, ao longo da história, tem ganhado força a ideia de que a docência é apenas uma extensão do fazer doméstico e do cuidado (VIANNA, 2002).

Na sequência, apresentamos como se organiza o Estágio de Docência II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, a seguir, o conceito de avaliação formativa, que se organiza a partir da noção de planejamento que o sustenta, pois estes entendimentos mobilizam e guiam nosso fazer como orientadoras de estágio, há vários anos atuando nessas turmas. Consideramos a avaliação e o planejamento como dois princípios básicos da formação docente. Ao discorrer sobre estes princípios-conceito, centralmente sobre avaliação formativa, buscamos demonstrar, ao longo do texto, como se concretizam e operam nos planejamentos das professoras estagiárias e, conseqüentemente, nas práticas de estágio.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS INICIAIS - COMO SE ORGANIZA O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA?

Os Estágios de Docência da Licenciatura em Pedagogia estão organizados em conformidade com a Resolução nº 31/2007 do CEPE⁶/UFRGS e subdivididos em dois momentos, ao longo do curso. O Estágio de Docência I é composto por 100 horas e é destinado ao exercício da prática profissional da/o pedagoga/o em diferentes áreas de atuação, que não implicam regência de classe, tais como: gestão educacional, educação especial e educação social, dentre outras possibilidades. O Estágio de Docência II caracteriza-se como prática de regência de classe. A estudante pode optar pela atuação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estágio é acompanhado, necessariamente, pela disciplina Seminário de Docência II, correspondente à modalidade de docência escolhida e é no âmbito do Seminário que os estudos conceituais e exercícios analíticos acontecem.

O Estágio de Docência II tem uma carga horária bastante exigente: são 300 horas de atuação docente, nas turmas de Educação Básica. O estágio é um momento privilegiado por ser o único do curso e, provavelmente, das carreiras docentes, em que as estudantes terão duas professoras experientes acompanhando cotidianamente a prática pedagógica: 1) a professora titular da turma e 2) a professora orientadora da universidade. Nessa condição, podemos afirmar que há um acompanhamento intenso e sistemático dessa experiência pedagógica vivenciada pelas professoras em formação.

Feito esse preâmbulo, passamos, agora, a pormenorizar as formas de funcionamento da atividade de ensino e da disciplina que ocorrem paralelamente durante a nona e última etapa do curso, quais sejam, “Estágio de Docência II:

⁶ Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE)

Anos Iniciais” e “Seminário de Docência II: Anos Iniciais”⁷.

O Estágio de Docência II ocorre durante um semestre letivo de segundas a quintas-feiras, nos turnos manhã ou tarde, em escolas da rede pública, que se localizam na cidade de Porto Alegre/RS, pertencentes tanto à Rede Estadual quanto à Rede Municipal. A carga horária de 300 horas é dividida entre 40 horas de observação da turma em que o estágio é realizado e 260 horas de prática docente, o que resulta em, aproximadamente, quatro meses de imersão, no campo de trabalho. Nas primeiras semanas, as alunas mantêm-se mais na condição de observadoras, acompanhando a turma e a professora titular, em suas atividades usuais.

A partir dessas semanas de observação, inicia-se o período de docência em que as professoras em formação assumem, de forma gradual, a regência da turma, sendo preferencialmente realizada de forma compartilhada com a professora titular. É desejável e, inclusive, recomendada a parceria entre professora titular e estagiária, considerando que essas interações frequentes sobre o perfil da turma e sobre as propostas didáticas são essenciais à ação pedagógica. A acolhida da professora titular que recebe a professora estagiária tem sido apontada como fator de fortalecimento na formação das licenciandas porque, em grande parte dos casos, ocorrem parcerias bastante produtivas, não apenas na execução das propostas, mas no planejamento da prática pedagógica em si, que passa a ser discutido e compartilhado. Além disso, atuar em docência compartilhada tem sido fundamental para concretizar a tão desejada pedagogia diferenciada que, ao contar com mais de uma professora em sala de aula, passa a ser ainda mais potencializada. Em relação à presença da orientadora na escola de estágio, isso ocorre ao menos em duas ocasiões, ao longo do período de prática docente, momentos em que se busca estabelecer mais interlocuções sobre os distintos aspectos que compõem a prática docente e sua relação interinstitucional.

⁷ Uma primeira versão dessa descrição é feita no artigo “Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da região Sul do Brasil”, de autoria da Professora Luciana Piccoli, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização (PICCOLI, 2015), tendo sido atualizada para este capítulo.

As professoras estagiárias realizam o planejamento das aulas sempre por um período de uma semana, sendo composto por um documento com um quadro-síntese semanal e pelos planos diários, os quais apresentam o roteiro do dia, os objetos de conhecimento (conteúdos), os objetivos de aprendizagem, a descrição dos procedimentos metodológicos (com o passo-a-passo das propostas e as mediações a serem realizadas) e os exemplares dos recursos didáticos a serem utilizados, majoritariamente produzidos pelas próprias estagiárias. A elaboração dos objetivos de aprendizagem antecede o planejamento das estratégias pedagógicas e dos recursos didáticos, pois os objetivos são os indicadores do que esperamos que os alunos alcancem/atinjam no seu processo de aprendizagem.

Os objetivos de aprendizagem podem ser as habilidades, como referidas no debate educacional brasileiro [...] ou ainda as competências que envolvem a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas[...] (BARBOSA; MATOS; SOARES, 2023, p. 3).

Também há espaço reservado no planejamento para o registro do ocorrido a partir de comentários e anotações sobre fatos vivenciados no cotidiano e para a inserção de produções orais das crianças. Nesses registros diários, não há apenas anotações sobre o que foi cumprido ou não do planejamento, propostas que precisarão ser transferidas ou retomadas, mas também indicações de situações não previstas, desafios superados, avanços, descobertas e falas das crianças, em contextos de aprendizagem. Também há espaço para reflexões mais breves, analisando aspectos que sobressaíram no período, especialmente em relação à articulação entre as aprendizagens docentes e as dos alunos. A documentação do trabalho semanal igualmente é realizada, com exemplos de produções escritas das crianças e fotografias comentadas de momentos significativos, que narram o percurso desenvolvido pela professora em formação e pela turma. Todos esses documentos vão compondo, então, a documentação pedagógica, que, desde a pandemia, se dá de forma digital.

Imagem 1 - Exemplo do quadro-síntese semanal. Acervo da Equipe de Estágio.

QUADRO SEMANAL

Horário	Segunda – 09/05/2022	Terça – 10/05/2022	Quarta – 11/05/2022	Quinta – 12/05/2022
1º 8h às 8h45	Escrita da rotina; Café da manhã; Chamada.	ARTES	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	Escrita da rotina; Café da manhã; Chamada.
2º 8h45 às 9h30	Biblioteca; Ficha de leitura.	ARTES	Avaliação individual de leitura de frases.	Ficha de leitura: Livro PERIGOSO.
3º 9h30 às 9h45	Etiquetagem dos objetos.	Problemas da Família Gorgonzola (Eva Furnari).	Jogos educativos nos chromebooks.	Banco de palavras retiradas do livro contendo dificuldades ortográficas(S, Z e sons do R)
9h45 às 10h	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
4º 10h30 às 11h15	Atividade de sistematização.	Ditado e escrita dos números envolvendo o problema da "Família Gorgonzola".	Jogos educativos nos chromebooks.	Separação e segmentação das palavras do banco.
5º 11h15 às 12h	Almoço e saída.	Almoço e saída.	Almoço e saída.	Almoço e saída.

Outro requisito a ser cumprido durante o estágio é o planejamento de duas sequências didáticas, a serem desenvolvidas no período de docência. Os focos selecionados para essas produções podem emergir tanto da necessidade identificada pela professora estagiária a partir da análise das avaliações diagnósticas da turma, quanto indicados no Plano de Estudos do ano-ciclo em questão.

Após esse detalhamento da documentação pedagógica requisitada durante o estágio de docência, apresentamos os procedimentos de assessoramento às estagiárias. O planejamento semanal é compartilhado com a orientadora de estágio no início da semana anterior à sua execução, sendo analisado por meio de revisões, comentários, inclusões e sugestões. Este se configura como um trabalho bastante minucioso que demanda tempo e investimento de ambas as partes, já que há a necessidade de explicitação detalhada dos procedimentos didáticos e do planejamento de mediações pedagógicas a serem realizadas. Além disso, ocorre, na sexta-feira pela manhã, o encontro presencial entre orientadoras e estagiárias para o assessoramento em pequenos grupos de orientação e, quando necessário, de forma individual, acerca do planejamento revisado, análise das produções das crianças, encaminhamento de estratégias prioritárias para o ensino, muitas delas

focando a diferenciação pedagógica. Esse encontro se dá na disciplina Seminário de Docência II: Anos Iniciais, cuja carga horária é de 75 horas-aula, e se caracteriza por acompanhar o Estágio de Docência II, como já explicitado. Além desses momentos individuais que costumam ocupar a segunda parte da manhã, semanalmente, há o trabalho com demandas específicas elegidas pelas professoras em formação, que identificam como sendo investimentos necessários, frente às demandas do contexto de suas turmas. Neste último semestre (2023-1), por exemplo, algumas demandas abordadas foram: desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mediação de conflitos, gestão da sala de aula para trabalho em grupos, estratégias de ensino da leitura e da escrita para alunos não alfabetizados em turmas de 3º, 4º e 5º anos, dificuldades de aprendizagem na matemática, estratégias para acolhimento e melhor atendimento das crianças com deficiência, entre tantas outras.

O Seminário de Docência II também é o *locus* legítimo para a apresentação oral pública que é requisito da disciplina: o relato da prática docente, que ocorre quando finda o período de docência. As professoras titulares e a equipe diretiva das escolas que acolheram as estagiárias são convidadas especiais desse momento, assim como há a presença de algumas estudantes do curso, que realizarão, em breve, seus estágios nos Anos Iniciais. No relato final, cada estudante apresenta uma síntese de seu percurso formativo ao longo do estágio docente, dando relevo às marcas de sua docência a partir dos desafios enfrentados e como foram sendo superados, ainda que isso possa ter ocorrido apenas em parte.

São apresentadas estratégias realizadas a partir da seleção de recortes significativos, articulados com comentários analíticos, que também estão presentes na parte final do relato em que são apresentadas as aprendizagens docentes e discentes construídas no estágio. A análise de dados quantitativos tem sido constante nos últimos semestres de estágio para que os avanços nas aprendizagens possam ser visibilizados: gráficos com a comparação de habilidades prioritárias selecionadas são apresentados tendo em vista o perfil inicial e final da turma. Além da apresentação em slides, também há a produção de um vídeo curto que possibilita materializar o percurso de aprendizagens da professora e de suas crianças ao longo do estágio docente.

Finalizada esta descrição, podemos afirmar que o estágio é um momento em que as alunas vivenciam múltiplas exigências de diferentes ordens - conceituais, metodológicas, de gestão, entre outras - que as fazem buscar e acessar o que estudaram no decorrer do curso. Frente às ausências, inerentes a qualquer proposta curricular, o estudo e a pesquisa sobre determinado conhecimento, assim como sobre sua necessária recontextualização pedagógica, são frequentemente demandados. O estágio pressupõe, então, o desenvolvimento de uma postura de autonomia para a busca de fundamentos e ações didáticas capazes de contemplar as complexidades da escolarização inicial.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS INICIAIS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre a avaliação formativa, sendo esta a concepção de avaliação que fomentamos ao longo do estágio, pois permite avaliar o aluno de forma particular, considerando suas necessidades, mas também suas competências.

A avaliação é o ponto de partida de qualquer prática pedagógica e processo educacional. A perspectiva de avaliação que adotamos é aquela chamada, por alguns autores, de *avaliação formativa*. Para Zabala (1998, p. 200), a avaliação formativa é

[...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Perrenoud (1999, p. 89), postula que a avaliação formativa,

[...] visa levar o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe [...].

Podemos perceber, a partir desses dois autores, que a avaliação está intimamente relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem. No âmbito da prática pedagógica, realizada pelas estudantes nas salas de aula dos anos iniciais, essa perspectiva de avaliação se faz presente e permeia todo o período do estágio docente. Nesse sentido, as estagiárias produzem o Relatório de Acompanhamento da Turma (RAT). Essa produção é composta por quatro partes principais:

1) Apresentação da escola, com dados referentes à instituição em que o estágio é realizado, tanto em seus aspectos físicos, quanto administrativos e pedagógicos, concernentes sobretudo ao ano-ciclo de atuação da estagiária.

2) Apresentação da professora e da sala de aula, a partir da caracterização dos tempos, espaços e rotinas escolares, incluindo também a formação acadêmica da professora titular e a descrição sintética de suas práticas de planejamento, didáticas e de avaliação.

3) Perfil da turma, seção em que é realizada uma breve descrição, com função diagnóstica, do nível de conhecimento médio da turma no que se refere às aprendizagens acadêmicas, principalmente, no campo da alfabetização/língua portuguesa e matemática, e também no que se refere às competências socioemocionais. Nesses momentos, são utilizados gráficos para materializar o perfil da turma e guiar os investimentos pedagógicos prioritários a serem feitos ao longo do estágio docente, assim como as diferenciações pedagógicas necessárias aos grupos que estão além e aquém do nível médio da turma.

4) Perfil individual das crianças, em que são apresentados dados, também das áreas citadas no item anterior, referentes a cada aluno, dando destaque às peculiaridades que singularizam cada criança. Esse perfil individual é acompanhado por imagens de produções iniciais das crianças, que documentam seu desempenho no início do período de prática docente. É feito um investimento maior na descrição dos perfis de crianças com deficiência, que certamente exigirão estratégias de pedagogias diferenciadas mais robustas, assim como a individualização do ensino, em outros casos.

Para produção desse material, uma das primeiras atividades realizadas pelas estagiárias é uma *avaliação diagnóstica* que, para Zabala (1998), integra a

avaliação formativa. Na avaliação diagnóstica, as estudantes-estagiárias buscam mapear conhecimentos prévios dos alunos e alunas das turmas nas quais irão atuar, de modo a, no momento do planejamento, promover um ensino mais ajustado às necessidades da turma, como um todo, e também de cada aluno individualmente.

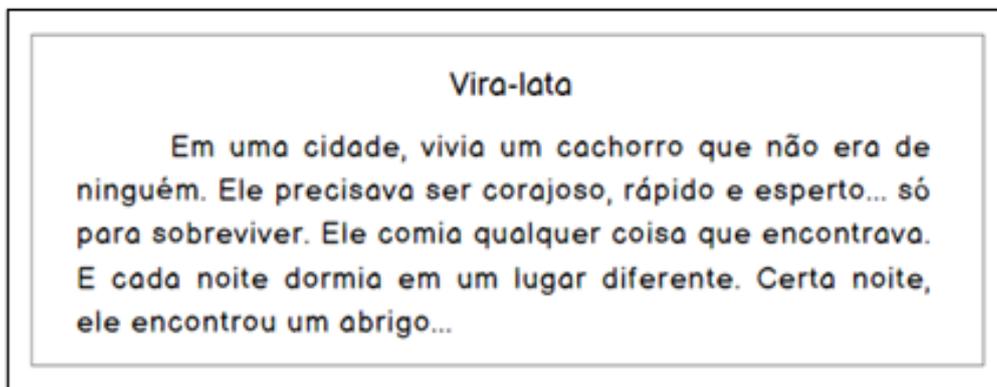
Esse momento de avaliação diagnóstica ocorre ainda no período de observação da turma, o que possibilita que as estagiárias façam as avaliações de modo individual e coletivo com os estudantes. Esse momento precisa ser previamente planejado, com previsão de duração, habilidades a serem avaliadas, produção do instrumento de avaliação e do instrumento de registro da professora. A seguir, temos exemplos de instrumento de avaliação e de instrumento de registro da avaliação diagnóstica planejado pela estagiária para a sua turma de 4º ano do ensino fundamental.

Imagem 2: Planejamento da avaliação diagnóstica elaborado por uma das estagiárias para uma turma de 4º ano. Fonte: Acervo da Equipe de Estágio.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	
Estagiária/o: Laura Moraes Ferrary	
Título da Proposta: Leitura: fluência e compreensão de texto	
Ano a que se destina: 4º ano	
Coletiva () Individual (X)	
Tempo aproximado: 10 minutos	
Objetos de Conhecimento: Língua Portuguesa	
Habilidades avaliadas: <ul style="list-style-type: none"> ● (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (BRASIL, 2017, p. 113); ● (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (BRASIL, 2017, p. 95); ● (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (BRASIL, 2017, p. 113); ● Formular hipóteses apropriadas de predição a partir do texto lido. 	

Recurso didático:

Folha impressa com trecho transcrito do livro “Vira-lata”.



Descrição dos Procedimentos:

Será entregue ao aluno uma folha impressa contendo um trecho do texto transcrito do livro “Vira-lata”. Em seguida, será orientado que o aluno leia-o silenciosamente. Depois de realizada a leitura silenciosa, pedirei para que o aluno leia novamente o trecho do livro, desta vez em voz alta. Após a nova leitura, farei quatro perguntas ao aluno acerca do texto, que deverá respondê-las oralmente. As perguntas serão realizadas uma de cada vez, seguindo a seguinte ordem:

1. Essa história é sobre quem? (Seleção de informação objetiva)

a. Resposta esperada: um cachorro; um vira-lata.

b. E o que ele comia? (Seleção de informação objetiva)

c. Resposta esperada: “qualquer coisa da rua”; “qualquer comida que ele encontrava na rua”, etc.

2. Onde ele mora? (Inferência)

a. Resposta esperada: na rua; “ele não tem casa” (caso o aluno responda “cidade”, irei perguntar “onde na cidade?”, a fim de instigá-lo para uma resposta menos objetiva).

b. Por que você acha isso? (Inferência)

c. Resposta esperada: “porque cada noite ele dorme em um lugar diferente”; “porque ele não tem dono”; “porque ele precisa lutar para sobreviver”; etc.

3. O que será que vai acontecer com ele depois? (Predição)

a. Resposta esperada: “ele vai entrar no abrigo”; “ele vai tentar entrar no abrigo, mas não vai conseguir”; “alguém no abrigo vai ficar com ele”, etc.

Forma de registro:

Sem registro feito pelo aluno.

Registro por mim em gravação de áudio e em folha estruturada para coleta dos dados e posterior análise.

Imagem 3: Instrumento de registro criado por uma das estagiárias para uma turma de 4º ano. Fonte: Acervo da Equipe de Estágio.

	Não	Sim	Frequência
Utilizou entonação adequada durante a leitura (prosódia)			
Ignorou a pontuação			
Se perdeu durante a leitura			
Omitiu palavras			
Acrescentou palavras			
Substituiu palavras por outras			
Pulou linhas			
Leitura pausada (rota fonológica)			
Leitura fluente (rota lexical)			
Leitura rápida			Tempo:
Leitura demorada			Tempo:

Convém destacar que os materiais acima apenas cumprem uma função de exemplificar como a avaliação diagnóstica pode ser realizada. Cada estagiária planeja e organiza seus instrumentos de avaliação a partir das habilidades a serem avaliadas, do ano em que o estágio é realizado e das características da turma - já inicialmente mapeadas no período de observação.

Após esse momento de avaliação diagnóstica, são organizadas planilhas que sintetizam o perfil da turma e o perfil de cada estudante e se centram em duas áreas acadêmicas principais: a alfabetização/língua portuguesa e a matemática. Essa foi uma decisão tomada nos últimos semestres, a partir do perfil das turmas e crianças no retorno presencial às escolas depois do período pandêmico. Elegemos, para tanto, habilidades que consideramos prioritárias para serem desenvolvidas junto às turmas pelas professoras estagiárias, em consonância com os objetivos da escola traçados para o ano-ciclo presentes no Plano de Estudos, concernentes ao período de prática docente. A imagem abaixo ilustra uma dessas planilhas, com foco em língua portuguesa da mesma turma de 4º ano já mencionada.

Imagem 4: Planilha de registro das avaliações. Fonte: Acervo da Equipe de Estágio.

1		LEITURA DE PALAVRAS	
2		Ler palavras por meio da rota lexical. (I)	Ler corretamente palavras com sílabas com a letra R ou a letra S intervocálicas, iniciais ou duplicadas. (I)
3	Não	Não	Não
4	Não	Sim	Sim
5	Sim	Sim	Sim
6	Não	Sim	Sim
7	Não	Parcialmente	Parcialmente
8	Sim	Sim	Sim
9	Não	Parcialmente	Parcialmente
10	Sim	Parcialmente	Parcialmente
11	Não	Sim	Sim
12	Sim	Sim	Sim
13	Sim	Sim	Sim
14	Sim	Sim	Sim
15	Sim	Sim	Sim
16	Não	Não	Não
17	Sim	Sim	Sim
18	Não	Parcialmente	Parcialmente
19	Sim	Sim	Sim
20	Sim	Sim	Sim
21	Sim	Sim	Sim
22	Sim	Sim	Sim

Com base nos dados produzidos na avaliação diagnóstica, as estagiárias completam o perfil da turma e o perfil individual de cada estudante, com a escrita de um parecer descritivo. A seguir, apresentamos um trecho do perfil inicial referente a uma criança, produzido por uma estagiária.

Imagem 5: Excerto de um perfil inicial de uma criança de uma turma de terceiro ano. Acervo da Equipe de Estágio.

Perfil inicial: Lê pela rota lexical com fluência e rapidez. Teve dificuldade na leitura de poucas palavras porque eram mais complexas. Compreendeu o enunciado da pergunta dissertativa da avaliação diagnóstica, respondendo de forma adequada, utilizando pontuação simples na frase. Escreve com letra script minúscula e legível. Algumas vezes diferencia letras maiúsculas no início de frases e de nomes próprios, mas outras vezes não faz a diferenciação. Está no nível de escrita alfabético. Escreve frases com autonomia, utilizando pontuação básica de forma adequada (pontos final, de interrogação e de exclamação). Escreve pequenos textos com autonomia, utilizando recursos simples ou coloquiais de coesão. Ordena corretamente números em ordem crescente e decrescente. Identifica corretamente o antecessor e o sucessor dos números (unidades, dezenas e centenas). Completa corretamente sequências numéricas. Representa números corretamente em sua forma de algarismos e na escrita por extenso. Reconhece valor absoluto e valor relativo dos números. Resolve corretamente cálculos de adição, subtração e multiplicação, utilizando o algoritmo. Domina os cálculos de adição que somam 10 (como: $3+7=10$ e $4+6=10$). Domina a tabuada da adição e da subtração. É dependente da consulta à tabuada para os cálculos básicos de multiplicação. Resolve corretamente problemas simples de adição e de subtração. Resolve problemas de multiplicação utilizando, como estratégia, a soma dos fatores. Não resolveu corretamente um problema de multiplicação e subtração no mesmo problema, provavelmente por dificuldade de interpretação.

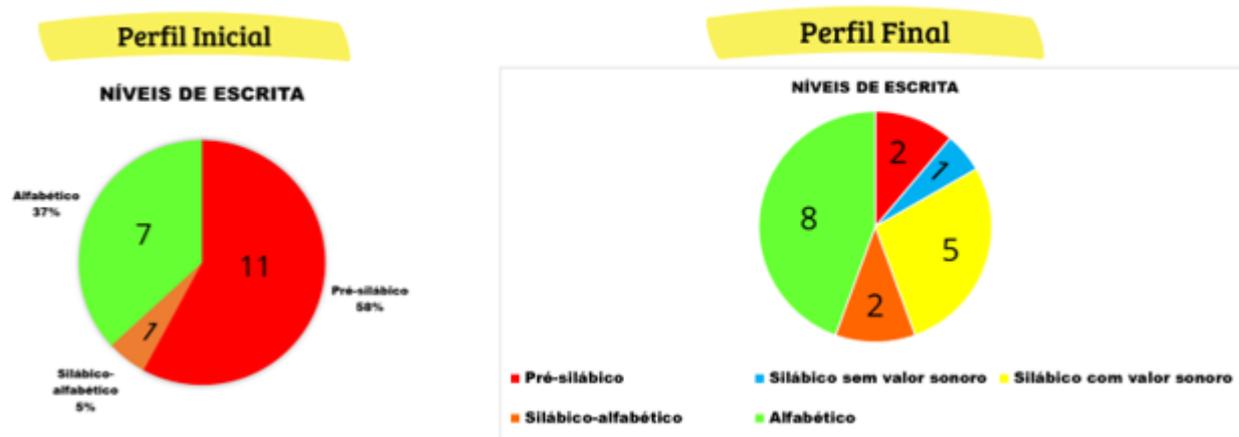
Conforme já mencionado, é a partir desse diagnóstico inicial da turma, em diálogo com o currículo sugerido pela escola, que as estagiárias organizam seus planejamentos para o período de estágio supervisionado. Na área da alfabetização/língua portuguesa, as metas de aprendizagem são definidas principalmente a partir das matrizes de habilidades indicadas por Magda Soares (2020), no projeto Alfalettrar, desenvolvido em Lagoa Santa/MG. Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e os Direitos de Aprendizagem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012) também são considerados norteadores. No campo da matemática, além dos referenciais da BNCC e dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC já citados, estudos de Walle (2019) e Broitman (2011), entre outros, subsidiam a elaboração e a seleção das habilidades prioritárias e da organização do planejamento.

Durante as semanas de prática docente nas escolas, as estagiárias seguem fazendo registros das aprendizagens das crianças, em um movimento de composição do que temos chamado de *documentação pedagógica*, que congrega não apenas os registros avaliativos. A documentação pedagógica se configura como uma ferramenta que possibilita a organização e o registro das aprendizagens dos estudantes, sendo o aluno colocado em evidência em sua própria aprendizagem e seu desenvolvimento é estabelecido em relação a ele mesmo, ou seja, “[...] a estratégia da documentação pedagógica se converte em uma ferramenta poderosa na reconstrução de significados.” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 24).

Os registros da documentação pedagógica, que incluem planejamentos, fotografias, escritas diárias sobre as aulas, produções dos estudantes etc., também fornecem dados para a avaliação formativa, na medida em que informam sobre os processos de aprendizagem dos estudantes e sobre os processos de ensino da professora estagiária. Assim, na orientação em pequenos grupos ou individual, conseguimos dialogar e buscar soluções para possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos, de modo a conquistar as habilidades necessárias para o ano em que se encontram.

Como componente da avaliação formativa, também está a *avaliação somativa*, que é realizada ao final de um período, no nosso caso, ao final do estágio docente. Nesse momento, além da retomada dos registros avaliativos iniciais e do processo, são planejados novos instrumentos de avaliação e de registro e, novamente, são alimentadas as planilhas com os dados provenientes dessas avaliações, sendo elaborados pareceres individuais e coletivos. Dessa forma, é possível realizar uma comparação entre o perfil inicial e o perfil final da turma e de cada estudante, sinalizando avanços e lacunas que ainda precisam de investimento didático. Abaixo, mostramos gráficos comparativos entre perfil inicial e perfil final de uma turma de 2º ano, organizados na perspectiva da avaliação formativa.

Imagens 6 e 7: Perfil Inicial e Perfil Final de uma turma de 2º ano em relação aos níveis de escrita. Acervo da Equipe de Estágio.



Ao final do período de docência, então, o RAT vai sendo atualizado com a redação do perfil final da turma e individual das crianças. O objetivo é que, além do acompanhamento das aprendizagens ao longo do período de docência, ocorra o registro sistemático das aprendizagens da turma sob a forma da documentação pedagógica já explicitada. Assim, o RAT conta com as inclusões das produções do período final do estágio, que demonstram os avanços conquistados, mas também os necessários investimentos a serem feitos pela professora titular, na continuidade do trabalho pedagógico.

Convém destacar, por fim, que a avaliação formativa não se debruça apenas sobre as aprendizagens das crianças, mas também sobre o trabalho pedagógico da professora. Desse modo, como registros de avaliação do fazer docente das estagiárias, são solicitados comentários diários a respeito das aulas e dos planejamentos, considerando fatores positivos e negativos das propostas planejadas, alterações necessárias a partir do desenvolvimento das aulas e investimento em mediações pedagógicas. Além disso, é solicitada uma reflexão final em que as professoras estagiárias apresentam uma avaliação geral da prática docente, das aprendizagens da turma e do seu próprio percurso formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o conceito de avaliação formativa está presente como embasamento do Estágio de Docência II: Anos Iniciais, em duas perspectivas. A primeira é aquela que foi explicitada mais fortemente neste texto e que considera esse conceito um alicerce para as práticas pedagógicas realizadas pelas estagiárias, em seu período de formação inicial e que, espera-se, acompanhará a atuação profissional das futuras professoras. A segunda perspectiva é aquela que compreende que a avaliação formativa também está presente e compõem a nossa atuação como orientadoras de estágio e formadoras de professoras, pois todos os registros produzidos pelas estagiárias documentam não apenas as aprendizagens e os processos de ensino das crianças, mas também os das próprias estudantes de graduação e permitem o acompanhamento de suas aprendizagens pelas professoras da Universidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lauren Nogueira; MATOS, Daniel Abud Seabra; SOARES, José Francisco. Descrição da competência leitora no ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. e09183, 2023. DOI: 10.18222/ae.v34.9183. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/9183>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 57 p.

BROITMAN, Claudia. **As operações matemáticas no ensino fundamental I: contribuições para o trabalho em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Editora Contexto, 2020.

VIANNA, Cláudia. **Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil**. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. São Paulo: Edusf, 2002. p.39-67.

WALLE, John A. Van de. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2018.

CAPÍTULO 16

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA

*Vanessa Pereira de Souza*¹

*Aline Sobierai Ponzoni*²

*Camila Greff Passos*³

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-R

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado compreende um período em que o acadêmico vivencia situações reais de sua futura prática profissional (FONSECA; NUNES, 2019), visando a construção de saberes e fazeres docentes (TARDIF, 2014) e a consolidação de competências e habilidades desenvolvidas durante sua formação (BRASIL, 2015).

1 Instituto de Química da UFRGS. Licenciada do curso de Licenciatura em Química.

E-mail: nessa_de_souza@hotmail.com, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3442672522944518>

2 Instituto de Química da UFRGS. Colaboradora no curso de Licenciatura em Química via estágio de docência da pós-graduação. E-mail: aline.ponzoni@hotmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3625616671635676>

3 Instituto de Química da UFRGS. Atua como professora no curso de Licenciatura em Química.

E-mail: camila.passos@ufrgs.br, Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9413144654526691>

O estágio docente apresenta significativa relevância no processo formativo de professores, visto que se constitui como um espaço-tempo de “interlocução entre a universidade e o contexto da educação básica” (GARCEZ *et al.*, 2012, p. 149). Além disso, é um momento no qual os licenciandos se inserem no ambiente escolar, aproximando-se daquele que será o seu campo de atuação, e assim, vivenciam novas experiências, convivem com outros profissionais da educação, com os estudantes, e aprendem constantemente nesse percurso (PASSOS; SANTOS, 2016).

Pimenta e Lima (2004) defendem a perspectiva do estágio enquanto campo de pesquisa, estruturando-se como um espaço para o licenciando relacionar os conhecimentos teóricos com a prática docente, e assim, tornar-se pesquisador de sua práxis docente. Nesse sentido, o licenciando-estagiário atua como sujeito reflexivo, crítico, capaz de compreender a realidade social do espaço escolar, (re) formulando metodologias e estratégias, para os diferentes contextos que podem ser encontrados na sala de aula (FONSECA; NUNES, 2019).

Amparados em tais reflexões e considerando o contexto do Estágio de docência em ensino de Química realizado pela primeira autora deste capítulo, este texto visa apresentar e analisar a Sequência Didática - SD (ZABALA, 1998) elaborada e implementada no período do Estágio, para estudos sobre Química Orgânica (QO) aliados à temática de “Combustíveis” e “Polímeros”, para fomentar discussões acerca de problemáticas socioambientais. Nesse panorama, o objetivo principal do trabalho é investigar o grau de aproximação da SD implementada com os sete indicadores e parâmetros da Educação Ambiental Crítica (EAC) propostos por Luz e Tonso (2015), os quais serão apresentados nas seções seguintes. Além disso, salienta-se que este estudo foi realizado em âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual apresenta detalhes sobre a SD, materiais didáticos, sua aplicação e análise (SOUZA, 2023).

INDICADORES E PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Não é de hoje que tem havido grandes preocupações com assuntos ligados ao meio ambiente. Desde meados do século XX, são discutidas formas de amenizar os prejuízos da ação humana no Planeta Terra, principalmente quanto ao uso indiscriminado de substâncias que aceleram o aquecimento global (SAUVÉ, 2016). Essa preocupação visa uma mudança de postura na sociedade, tendo as novas gerações como foco principal. E para que possa haver essa transformação nos modos de ver e agir sobre a Terra, a escola apresenta-se como um espaço-tempo fundamental (SILVA; MACIEL; SANTOS, 2018).

Desse modo, a Educação Ambiental (EA) vem ao encontro de tais ideais, visando criar caminhos e alternativas para possibilitar as mudanças necessárias (SAUVÉ, 2005). Amparados nesses pressupostos, desde o final deste século, as práticas de EA têm ganhado um destaque especial, com teorias especializadas e com leis que preveem sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, principalmente, na Educação Básica (EB), como é mencionado na Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (BRASIL, 1999). Esses princípios também são evidenciados internacionalmente, como no editorial da revista *Nature*, de 27 de abril de 2022, no qual há o indicativo da necessidade de modificação do ensino de Química em âmbito escolar e acadêmico, a fim de atender às novas demandas, especialmente as ambientais. Isso pois, se reconhece que os cursos de Química atualmente não estão preparando as próximas gerações, em um mundo em que a pauta das mudanças climáticas e da sustentabilidade cresce, cada vez mais (NATURE, 2022).

Em vista disso, as teorias educacionais contemporâneas apresentam discussões sobre os objetivos da formação dos estudantes como indivíduos críticos que interagem com o ambiente e, para tanto, suas aprendizagens devem contribuir para a interação plena na sociedade, ou seja, compreendendo as múl-

tiplas inter-relações existentes e atuando de maneira ética e responsável (SAUVÉ, 2016; ZUIN, 2011). Assim, este trabalho se ancora na teoria da EAC, que aponta justamente para o caminho de uma educação que visa formar os sujeitos como cidadãos críticos, cooperativos, preocupados com as questões inerentes ao ambiente e cientes das relações dos fatores econômicos e políticos imbricados nas questões socioambientais (SAUVÉ, 2005).

Nessa direção, Luz e Tonso (2015, p. 4) afirmam que nas teorias mais críticas, transformadoras e emancipatórias da EA, “o ensino busca no contexto, na comunidade, com seus problemas sociais e ambientais, o conteúdo do trabalho pedagógico”. Assim, com o intuito de que as aulas de Química possam proporcionar esse preparo, a proposta de uma EAC torna-se necessária e deve estar presente no ambiente escolar, de forma contínua e articulada com os conteúdos científicos, e portanto, não deve ser trabalhada apenas como um componente do currículo ou um novo conteúdo. Posto isto, Tozoni-Reis (2006, p. 93) aponta que a EA exigirá que os conhecimentos “sejam apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, voltados para a construção de sociedades sustentáveis”.

Corroborando com tais colocações, Layrargues e Lima (2014, p. 33) ressaltam que a tendência crítica da EA se constrói “procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade”. Então, é necessário que a EAC seja vista, entendida e praticada de forma a se configurar “como elemento determinante para a consolidação de sujeitos-cidadãos”, (JACOBI, 2000, p.25). Ainda, nesse mesmo sentido, para Sauvé (2016), a EAC deve envolver o aprendizado de viver juntos, quer com outros seres humanos, quer com outras formas de vida, saindo de uma cultura fundada no consumismo e na acumula o e levando para uma cultura de engajamento, resistência, resiliência e solidariedade.

Diante do exposto e como já mencionado, a EA   uma importante esfera que deve estar associada ao processo educacional, de modo contínuo e perma-

nente, permitindo aprofundar e tornar presente as discussões de cunho holístico e amplo, que urgem no ambiente escolar e universitário (ZUIN, 2011). Uma vez que os estudantes estão situados em um contexto histórico e social, com base nas perspectivas críticas da EA, as práticas pedagógicas devem proporcionar uma formação que os tornem agentes de transformação do ambiente em que vivem (SAUVÉ, 2016).

Ainda, no que tange às ações de EA, sabe-se que ela pode ser estruturada e praticada sob a perspectiva de diferentes correntes e concepções (SAUVÉ, 2005), que refletem o modo como cada indivíduo interpreta e atua sob o mundo. Perante isso, e alicerçados na busca de identificação de práticas de EA que sejam efetivamente críticas, Luz e Tonso (2015) construíram indicadores e parâmetros objetivando identificar se há, na práxis pedagógica, a ocorrência de elementos que indiquem a presença de uma perspectiva fundamentada no viés da EAC.

Os autores conceituam os indicadores construídos como “elementos que nos mostram algo que não pode ser observado ou medido diretamente” (LUZ; TONSO, 2015, p. 5) e são indícios de que podem ser utilizados para acompanhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram logrados (avaliação de resultados). Já os parâmetros são “os limites dos indicadores, nos dizem de quando até quando um indicador faz sentido e se referem às características dos indicadores” (LUZ; TONSO, 2015, p. 5).

Luz e Tonso (2015) ressaltam ainda que os indicadores e parâmetros podem ser elementos orientadores no planejamento das práticas, carregados de complexidades e subjetividades, característicos de cada contexto. Além disso, “podem sinalizar para a aproximação ou não das atividades didáticas propostas em materiais didáticos com a EAC” (PONZONI *et al.*, 2023, p.8). O Quadro 1 apresenta os sete indicadores e seus respectivos parâmetros construídos pelos autores.

Quadro 1. Indicadores e Parâmetros de uma Educação Ambiental Crítica.

Indicadores	Parâmetros
1 - A compreensão sobre as origens ou as causas dos problemas ambientais.	Toda vez que uma ação em EA busca, prioritariamente, explicar a questão ambiental como resultados da relação intrínseca entre o modo de produção e consumo e os processos de degradação ambiental, há um indicativo de ser uma ação de EA Crítica, segundo este indicador.
2 - A articulação da dimensão técnica com a dimensão social.	Toda vez que uma EA relaciona as disciplinas do conhecimento ou, da mesma maneira, o saber científico com o saber popular ou não científico, está com isso buscando ser uma EA Crítica.
3 - A participação dos educandos na escolha dos saberes e conteúdos prioritários.	A participação é um meio e um fim. Um meio, pois através da participação direta dos educandos nas diversas dimensões do processo educativo é que se potencializa, dinamiza e proporciona o exercício da cidadania ativa. Da mesma forma, o fato de os participantes apontarem suas prioridades e desejos de aprendizagem, bem como os métodos para tal, é um mecanismo para a transformação, a autonomia e emancipação, pois posiciona o conhecimento no interior da vida e aponta para a vida cotidiana, a realidade social concreta do indivíduo ou do grupo. A participação estimulada como um fim seja através da rotação de funções, das mudanças nas atribuições individuais, das decisões, seja através da atribuição de responsabilidades, é um forte elemento pedagógico.
4 - Os conteúdos do trabalho pedagógico que dialoguem com a realidade socioambiental local.	Uma EA que busca ser crítica realiza, em algum momento, o reconhecimento das características locais, das especificidades culturais, produtivas, organizacionais, por meio de um mapeamento ou diagnóstico. Esse processo de reconhecimento do local é sempre pensado e praticado de forma participativa. A realidade social concreta é o início da ação pedagógica, isto é, parte-se de elementos considerados como importantes pelos sujeitos do processo educativo, torna-os objeto de reflexão e de aprendizado, para retornar à prática, à realidade social concreta, como um fim, de forma a superar as contradições que os dão origem às questões sociais e ambientais.

<p>5 - A identificação dos educandos com a comunidade a que pertencem.</p>	<p>Uma EA Crítica busca aproximar as pessoas que estão envolvidas em comunidades ou grupos sociais. Seja territorialmente, seja institucionalmente, a criação e o fortalecimento de laços comunitários aparecem como uma estratégia para romper com o individualismo. Aproxima os atores de um mesmo contexto de pertencimento para compreensão de responsabilidades diferentes sobre a questão socioambiental, comprometer coletivos, identificação das redes, das relações e dos níveis de poder dos atores.</p>
<p>6 - A ação coletiva.</p>	<p>A relação com o outro, individual e coletivamente, é um mecanismo pedagógico que permite aumentar a capacidade de criação solidária do conhecimento, por meio de uma construção baseada na troca, multiplicando os saberes dos grupos presentes. O diálogo pode ser uma força geradora para promover processos educativos transformadores, libertadores e radicais se promover a capacidade de lidar com os conflitos, reconhecer e valorizar as diferenças, avançar a partir das contradições, gerando novas interações, novas proposições, aceitando o conflito e a divergência como meio para alcançar novas proposições.</p>
<p>7 - O papel da avaliação na ação educativa.</p>	<p>A avaliação pode ser entendida como um mecanismo de reflexão sobre a prática, e essa reflexão, por sua vez, um meio para fornecer elementos para melhorar a prática, permitindo a verificação dos objetivos, isto é, se os resultados esperados do processo educativo estão sendo atingidos ou se são necessárias adequações ou mudanças no planejamento inicial, por isso, tem um caráter permanente e acontece durante o decorrer dos processos educativos. A avaliação em EAC parte dos pressupostos de abordagens qualitativas, inclui as subjetividades em suas prioridades e evita a classificação por meio da atribuição de notas ou conceitos.</p>

Fonte: Adaptado de Luz e Tonso (2015, p. 6-7).

Desse modo, no que tange ao Ensino de Química, pode-se mencionar trabalhos como de Arrigo, Alexandre e Assai (2018) que elaboraram e aplicaram uma SD a partir do conteúdo de pilhas e baterias, tendo como tema central a EA. Outro trabalho relevante, no contexto que está sendo discutido é o de Ponzoni *et al.* (2023), que analisa materiais didáticos produzidos no formato de Unidades Temáticas (UT), e os classifica conforme suas aproximações com os Indicadores e Parâmetros da EAC de Luz e Tonso (2015). Além disso, esses indicadores e parâmetros também foram utilizados por Queiroz e Sacchi (2020), para avaliar aproximações de Estudos de Casos produzidos com a EAC, e no estudo realizado por Sudan e Zuin (2022), quando qualificam atividades desenvolvidas com enfoque socioambiental.

Sendo assim, neste estudo, inspirado em tais produções, serão utilizados os Indicadores e Parâmetros da EAC propostos por Luz e Tonso (2015), para a análise do grau de aproximação da SD, implementada durante o Estágio, com a EAC. Na seção seguinte, serão abordados aspectos teóricos da SD e das temáticas definidas para sua elaboração.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS TEMÁTICAS COMBUSTÍVEIS E POLÍMEROS

Conforme mencionado por Luz e Tonso (2015, p. 2), “educar ambientalmente implica a mobilização de estratégias para criar as condições para a formação, individual e coletiva, de sujeitos autônomos e emancipados”. Nesse sentido, são diversas as estratégias didáticas que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar visando proporcionar discussões críticas sobre a EA. Entre elas, tem-se a elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores, que contemplem metodologias, atividades, temáticas e debates pertinentes ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos. E nessa direção, têm-se como exemplo e foco, neste texto, as SD.

Segundo Zabala (1998), as SD são um conjunto organizado de materiais construído pelos docentes, com objetivos de aprendizagem bem delimitados, que tanto o educador, quanto seus educandos têm conhecimento, e trabalham coletivamente durante o processo de ensino e aprendizagem para alcançá-los. Desse modo, o professor deve, inicialmente, avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes de forma a ajustar as atividades e as metodologias da SD, de acordo com as particularidades da turma. Posteriormente, o trabalho se desenvolve com a elaboração do material e proposição de atividades que possibilitem reflexão e construção coletiva. Por fim, ocorre a aplicação dos conhecimentos e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Dessa forma, esse conjunto de materiais e atividades passa a desempenhar o papel de englobar os diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Zabala (1998) estabelece que a tipologia de conteúdos de aprendizagem corresponde aos conteúdos: factual e conceitual (referente ao que precisa ser aprendido em termos de fatos, objetos ou símbolos), procedimental (indicando o que deve ser realizado, como ler, observar e calcular) e atitudinal (sobre como se deve ser a partir de princípios e valores sociais).

Para tanto, no presente estudo, reconhecendo que a sociedade está em constante desenvolvimento, e que, em decorrência disso, demanda a utilização de diversos produtos para satisfazer as necessidades humanas, seja para suas utilidades primárias ou para contemplar um consumo exacerbado (SILVA; MACIEL; SANTOS, 2018), buscou-se elaborar uma SD para fomentar a reflexão sobre hábitos de consumo. Dentre esses insumos, encontram-se os derivados do petróleo, como os “Combustíveis” e os “Polímeros”, delimitados como temáticas potenciais para o ensino de Química (SANTOS; SILVA, 2009; KIOURANIS; SILVEIRA, 2017).

Assim, a partir do intenso aprimoramento dos processos de produção, da diversidade de materiais e das propriedades dos polímeros, é possível discutir diversos aspectos físico-químicos dos produtos poliméricos de forma associada às questões científicas e sociocientíficas (SANTOS; SILVA, 2009). Da mesma forma, sobre os combustíveis, visto suas distintas vias de produção, composição

e impactos no meio socioambiental, além de alternativas, como os biocombustíveis (KIOURANIS; SILVEIRA, 2017). Somado a isso, a relação custo/benefício desses produtos também é um aspecto relevante para uma visão mais crítica, reflexiva e sustentável, acentuando a ênfase dessas temáticas como potenciais para um ensino de Química pautado na EAC.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa e exploratória, com o método da Análise Documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). A Análise Documental é um procedimento que consiste em estudar e analisar um ou mais documentos, como reportagens de jornal, relatórios, leis, pareceres, normas, revistas e outros, visando a obtenção e identificação de informações, atentando-se aos pontos de interesse da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Além disso, pode ser conduzida a partir dos princípios da Análise de Conteúdo (AC), para examinar de forma interpretativa diversos tipos de documentos (BARDIN, 2011). Desse modo, Bardin (2011) orienta a AC em três etapas: *I*) pré-análise, *II*) exploração do material e *III*) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Neste caso, foi empregada a AC considerando categorias elaboradas *a priori*, sendo estas, os Indicadores e Parâmetros da EAC, construídos e apresentados por Luz e Tonso (2015). As referidas etapas da AC foram realizadas de forma criteriosa pela primeira autora deste capítulo e por uma pesquisadora colaboradora (segunda autora), com experiência no uso dos Indicadores e Parâmetros da EAC propostos por Luz e Tonso (2015), para comparação e validação dos resultados identificados para cada categoria, como apresentado no Trabalho de Conclusão de Curso, no qual constam todas as etapas e maiores detalhes do estudo realizado (SOUZA, 2023).

Para tanto, foi considerado o documento do Relatório de Estágio da primeira autora, com os registros das ações desenvolvidas para realização do Estágio

de Docência em Ensino de Química I-D, do Curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Salienta-se que os registros do Relatório de Estágio abordados neste capítulo contemplam desde o período de mapeamento do perfil escolar dos estudantes, com a aplicação de um Questionário Inicial (QI), até a etapa de planejamento e implementação da SD, no primeiro semestre de 2021.

Durante o Estágio de Docência, foi elaborada uma SD, para o estudo da QO a partir do enfoque da EAC, na qual, por intermédio das temáticas “Combustíveis” e “Polímeros”, desenvolveu-se aulas com estratégias e recursos didáticos selecionados a partir das respostas obtidas no QI. Entre as atividades e abordagens utilizadas, podem-se mencionar: vídeos, músicas, aplicativos, textos científicos e *slides*, além de trabalhos em grupos, discussões coletivas e atividades de sistematização do conhecimento, como apresentado no Quadro 2 .

Quadro 2. Estrutura da Sequência Didática construída.

Semanas	
1	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>a) Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema combustíveis e associar o conteúdo de química orgânica com o seu cotidiano; b) Reconhecer e discutir aspectos científicos, sociais, culturais, ambientais e políticos em torno do uso e da escolha de um combustível; c) Entender o processo de obtenção de gasolina; d) Compreender os conteúdos de química orgânica com enfoque em hidrocarbonetos (composição, classificação de cadeias em saturadas, insaturadas, cíclicas e acíclicas) a partir dos derivados do petróleo como a gasolina e o gás liquefeito de petróleo.</p> <p>Estratégias e Recursos Didáticos</p> <p>Apresentação e debate de músicas; Construção de Nuvem de Palavras (NP); Discussão e problematização de saberes prévios; Utilização de vídeos; Explicação de conceitos científicos acerca da temática com uso de apresentação em <i>slides</i>.</p>

2	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>a) Compreender e diferenciar as propriedades, nomenclatura e classificação de hidrocarbonetos; b) Conhecer e identificar os combustíveis fósseis e os combustíveis oriundos de fontes renováveis; c) Aplicar o Conhecimento; d) Revisar os conteúdos desenvolvidos.</p> <p>Estratégias e Recursos Didáticos</p> <p>Aula expositiva-dialogada; Debate de conceitos científicos; Atividades de sistematização; Leitura e discussão de textos; Problematização de saberes, através do uso de vídeos;</p>
3	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>a) Conhecer o processo de obtenção do etanol e discutir sobre questões econômicas, sociais e ambientais envolvidas; b) Conhecer e identificar os combustíveis fósseis e os combustíveis oriundos de fontes renováveis; c) Compreender e diferenciar as propriedades, nomenclatura e classificação de hidrocarbonetos; d) Compreender e diferenciar as propriedades, nomenclatura e classificação de funções orgânicas oxigenadas, nitrogenadas e halogenadas; e) Conhecer o princípio de funcionamento de um bafômetro; f) Aplicar o conhecimento; g) Revisar os conteúdos desenvolvidos.</p> <p>Estratégias e Recursos Didáticos</p> <p>Debate de vídeos científicos; Questões problematizadoras; Atividades de sistematização; Explicação e problematização de conceitos químicos e científicos acerca da temática</p>
4	<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>a) Representar tridimensionalmente cadeias carbônicas; b) Externalizar as concepções prévias sobre polímeros; c) Identificar, diferenciar e classificar os principais polímeros presentes no cotidiano; d) Reconhecer e discutir sobre os impactos ambientais de uso indiscriminado de polímeros; e) Explicar a relação entre as propriedades de alguns polímeros e as suas estruturas; f) Aplicar o conhecimento; g) Revisar os conteúdos desenvolvidos.</p> <p>Estratégias e Recursos Didáticos</p> <p>Apresentações dos estudantes; Atividades avaliativas; Aula expositiva-dialogada e Atividades de Sistematização.</p>

Fonte: Autoras (2023).

A SD foi construída para uma turma de 2ª série de um curso de Técnico de Mecânica integrado ao Ensino Médio (EM), no qual o componente curricular de Química continha três períodos semanais com duração de 40 minutos cada e, desse modo, a SD foi planejada e aplicada durante quatro semanas. Em decorrência da situação Pandêmica do Covid-19, instaurada durante o período da realização do estágio, e seguindo as orientações e protocolos de segurança oriundos da Organização Mundial da Saúde (OMS), as aulas foram realizadas de modo híbrido, em que parte da turma (50%) tinha aula presencial em sala de aula, na escola, e os demais (outros 50%) acompanhavam de forma remota, por meio da Plataforma *Google Meet*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os registros do Relatório de Estágio, as quatro primeiras questões do QI, vide Quadro 3, eram voltadas para compor o perfil de faixa etária e escolar dos estudantes, não sendo possível delimitar um indicador que fosse contemplado. Todavia, com essas indagações, delineou-se que a turma era composta por 23 estudantes, com idades entre 16 e 17 anos. É pertinente salientar que se trata de um curso de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, então a faixa etária da turma está em conformidade com dados do censo (BRASIL, 2023).

Quadro 3. Questões 1 a 4 do QI aplicado com a turma do Curso Técnico em Mecânica.

- 1) Nome: (não obrigatório)
- 2) Idade:
- 3) Quais as suas aspirações ao realizar o curso de Técnico em Mecânica? O que você deseja fazer após terminar o ensino médio?
- 4) Você gosta de Química?
() Sim () Não

Fonte: Autoras (2023).

Visto isso e conforme descrito no Quadro 5, o QI contemplou os indicadores 2, 3 e 4. O *Indicador 2*, que trata da relação entre o conhecimento científico e o não científico, foi identificado na questão 5, pois os estudantes puderam expressar algumas de suas dificuldades na disciplina de Química, permitindo assim, que os conceitos da SD fossem planejados e desenvolvidos a partir desses apontamentos, considerando os conhecimentos prévios e temáticas de interesse dos educandos.

Quadro 5. Indicadores e Parâmetros contemplados no Questionário Inicial.

Indicadores e Parâmetros	Questões do Questionário Inicial							
	5	6	7	8	9	10	11	12
1								
2	X							
3			X	X	X	X	X	
4		X						X
5								
6								
7								

Fonte: Autoras (2023).

O *Indicador 3*, que versa sobre a participação dos estudantes na definição tanto dos assuntos a serem trabalhados, como das metodologias a serem empregadas, foi contemplado nas questões 7, 8, 9, 10 e 11. A partir dessas questões, foi possível identificar hábitos de estudo e estratégias de ensino preferidas pelos discentes, e assim colocá-las em prática, quando possível, durante a SD. Ainda, observa-se que as questões 6 e 12 contemplam o *Indicador 4*, pois partem de características conhecidas pelos educandos, neste caso a profissão de Técnico em Mecânica, para, com base nisso, reconhecerem a relevância de aprender sobre o petróleo e outros conteúdos de Química, para o exercício de sua atividade laboral.

Dessa forma, a construção da SD foi realizada a partir da análise inicial desse instrumento, visando à contextualização, à aproximação da QO com o cotidiano dos estudantes e incentivando a problematização do conhecimento científico. Para isso, empregou-se recursos didáticos variados, de forma a contemplar as preferências da maioria dos estudantes da turma, conforme objetivos de uma SD (ZABALA, 1998).

De acordo com o observado no Quadro 6, com exceção do *Indicador 5*, que aborda sobre o envolvimento dos discentes com toda a comunidade a que estão inseridos, os demais Indicadores e Parâmetros da EAC foram contemplados no decorrer das aulas da SD. Nos tópicos a seguir, serão apresentados trechos, com atividades, estratégias e metodologias presentes no Relatório e que caracterizam a presença de cada um desses Indicadores e Parâmetros de Luz e Tonso (2015), identificados na SD.

Quadro 6. Indicadores e Parâmetros contemplados em cada aula.

Aula	Indicadores e Parâmetros						
	1	2	3	4	5	6	7
1	X	X	X	n.a	n.a	X	X
2	X	X	X	X	n.a	X	X
3	X	X	X	n.a	n.a	X	X
4	X	X	X	n.a	n.a	X	X

Legenda: n.a: não se aplica.
Fonte: Autoras (2023).

Indicador 1 - A Compreensão sobre as origens ou as causas dos problemas ambientais

O Indicador 1 foi contemplado em todas as aulas da SD. Para fins de exemplificação da presença desse indicador, foram destacados dois trechos do Relatório. O primeiro foi retirado da Aula 3, na qual foi realizada uma discussão a partir

de dois vídeos - “Conheça o processo de produção do Etanol” (NEGÓCIOS DA TERRA, 2013) e “Aí tem Química, Combustíveis Renováveis: Álcool” (CCEAD PUC-RIO, 2010) - e também a partir de perguntas norteadoras:

Além disso, na discussão emergiram também algumas questões econômicas, culturais e ambientais envolvidas no plantio da cana-de-açúcar e na produção do etanol. Com relação aos impactos ambientais, um dos citados pelos estudantes foi o desmatamento de florestas ou matas nativas para o aumento da área de plantio. (Aula 3)

O segundo trecho é do relato sobre a Aula 4, na qual foi apresentado um vídeo sobre as ilhas de lixo que se formam nos oceanos (CURIANDO, 2020):

Percebemos que tanto o vídeo como as imagens e informações que trouxemos em seguida impactaram os estudantes e suscitaram uma breve discussão sobre consumismo, desenvolvimento sustentável, obsolescência programada, economia circular, bem como uma reflexão acerca das nossas ações e seus impactos. (Aula 4)

Em ambos os excertos é possível perceber evidências do Indicador 1 e seus Parâmetros. Conforme consta nas passagens, após a exibição dos vídeos, suscitaram-se discussões nas quais os estudantes expuseram suas compreensões sobre como os modos de produção e consumo podem prejudicar o meio ambiente, sendo possível, assim, aprofundar e debater tais questões sociocientíficas.

Como exemplo, tem-se o vídeo da Aula 3, em que as discussões levaram ao entendimento de que a produção em massa do combustível etanol exige uma grande demanda de área plantada, e isso, em muitos casos, exige o desmatamento de áreas de mata nativa. Com isso, foi possível refletir que, por mais sustentável que alguns processos busquem ser, sua elevada demanda na sociedade desencadeia métodos produtivos altamente danosos ao meio socioambiental (SILVA; MACIEL; SANTOS, 2018).

Com o vídeo da Aula 4, identificou-se a compreensão dos estudantes acerca das questões sociais que envolvem a degradação ambiental, como exemplo, o consumismo e a obsolescência programada, bem como formas de diminuir esse impacto, fundamentado no desenvolvimento sustentável e na economia circular.

Assim, pode-se verificar que o Indicador 1 está fortemente presente no trabalho analisado, tendo em vista que as temáticas combustíveis e polímeros possibilitam estudar diferentes conteúdos de Química, como o átomo de carbono, cadeias carbônicas e suas classificações, fórmulas estrutural e molecular, funções orgânicas e propriedades (combustibilidade, polaridade, solubilidade), formas de obtenção, características e aplicações, reações químicas envolvendo compostos orgânicos, além de implicações sociais, econômicas e ambientais relacionadas aos conteúdos supracitados.

Indicador 2 - A articulação da dimensão técnica com a dimensão social

Conforme observado no Quadro 3, o Indicador 2 foi contemplado em todos os encontros da SD. Na Aula 1, foi possível identificar a sua presença na atividade descrita no seguinte trecho:

solicitamos aos estudantes que acessassem, em seus celulares, o aplicativo Mentimeter para que respondessem, com três palavras ou expressões, a seguinte questão: “Que palavras ou termos surgem em sua mente quando você pensa em combustíveis?”. O próprio Mentimeter gerou uma “nuvem de palavras”. (Aula 1)

A Nuvem de Palavras (NP) construída nessa atividade contou com uma ampla participação dos estudantes, e mostrou palavras como “gasolina”, “petróleo”, “fóssil”, “energia”, “poluição”, “carro”, “etanol”, “diesel”, “fogo”, “renovável”, “hidrocarboneto”, “atmosfera”, “bens de consumo”, entre outras, possibilitando assim, uma discussão coletiva, a partir das expressões obtidas. Foram consideradas questões relacionadas à geração de energia, eficiência energética, origem (fósseis ou renováveis) e composição (semelhanças e diferenças) de alguns combustíveis, assim como implicações sociais, ambientais e econômicas envolvidas. Com isso, ainda ocorreu a identificação de alguns conhecimentos prévios/saberes populares dos educandos sobre o tema combustíveis, para, com base neles, articular o conhecimento científico.

Outra prática que pode caracterizar a presença do Indicador 2 é a utilização de vídeos na Aula 3, como exemplo o curta-metragem, “Aí tem química, Combustíveis, Renováveis - Álcool” (CCEAD PUC-RIO, 2010), que objetivava

demonstrar os processos envolvidos na produção de biocombustíveis, que são uma opção menos agressiva ao meio ambiente, comparados às opções advindas do petróleo. Além disso, os biocombustíveis podem ser provenientes de diferentes biomassas, inclusive de lixos orgânicos e, no Brasil, a produção do etanol ocorre majoritariamente a partir da cana-de-açúcar (KIOURANIS; SILVEIRA, 2017). O vídeo ainda trata da diferença no grau de hidratação do álcool utilizado em casa, para o álcool combustível, fato esse desconhecido pela maioria dos estudantes, tornando possível articular saberes populares com a construção dos conhecimentos científicos.

Assim, os conteúdos do vídeo e as discussões subsequentes visaram identificar os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam a partir de suas vivências familiares e sociais, e relacioná-los com o âmbito científico. Ou seja, essa prática vai ao encontro do que Luz e Tonso (2015) sugerem como Parâmetro para o Indicador 2, a saber, articular saberes populares ou não científicos com o saber científico.

Indicador 3 - A participação dos educandos na escolha dos saberes e conteúdos prioritários

Todos os encontros da SD apresentaram indícios do Indicador 3. Isso se deve ao fato de que as preferências apontadas pelos estudantes no QI foram consideradas no desenvolvimento das aulas. Observou-se, nas respostas obtidas, que a maioria dos discentes considerava importante estudar sobre o petróleo, dessa forma, tal assunto foi abordado dentro da temática dos combustíveis.

Além disso, ao longo da SD, foram utilizados diversos recursos e estratégias didáticas, visando atender às diferentes preferências apresentadas pelos educandos em suas respostas, incentivando, dessa forma, a participação dos mesmos e proporcionando maior dinamismo às aulas. Nesse sentido, salienta-se que a adoção de variados recursos didáticos também contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, dentro de uma sala de aula, encontram-se diferentes personalidades, com diferentes modos de aprender e construir seus conhecimentos. Assim, utilizando de metodologias e estratégias diversificadas, é

possível contemplar a heterogeneidade presente nos ambientes escolares (PONZONI *et al.*, 2023).

No decorrer da SD, entre as atividades realizadas e estratégias empregadas, que demonstram a aproximação dos encontros com o Indicador 3, têm-se, por exemplo, a utilização de *slides* para apresentação dos conteúdos da aula, a reprodução de vídeos, a realização de trabalhos em grupos, bem como a realização de atividades de sistematização de conhecimentos, a partir da discussão inicial dos conhecimentos prévios dos estudantes, empregadas em várias aulas.

Indicador 4 - Os conteúdos do trabalho pedagógico que dialoguem com a realidade socioambiental local

Considerando a imprescindibilidade de reconhecer as características e situações locais (nacionais/globais), bem como a cultura, o modo de produção e o modelo de organização, para então debater e aprofundar os conceitos científicos numa perspectiva de EAC (LUZ; TONZO, 2015), é possível afirmar que, com base nisso, o Indicador 4 foi contemplado na atividade enviada para ser realizada em casa após a Aula 2 da SD, como demonstra o trecho a seguir: “Por que são adicionados antidetonantes à gasolina? Atualmente, no Brasil, qual é adicionado?”.

Esse excerto descreve uma das questões problematizadoras presentes na referida aula, na qual foram utilizados dois textos sobre gasolina, algumas perguntas relacionadas a estes e propostas de sistematização sobre hidrocarbonetos. No início da Aula 3, a atividade foi retomada, para esclarecimento de dúvidas. Tal prática vai ao encontro do Indicador 4, pois buscou-se com a questão da composição da gasolina, no Brasil, aproximar os estudantes de situações de sua realidade local, criando oportunidades através da leitura e reflexão, para a construção de conhecimentos e aprendizados necessários para retornarem à prática, quando forem atuar como Técnicos em Mecânica. Dessa forma, uma demanda atual sobre o ensino de Química, como a inserção das questões socioambientais nos currículos de Química (NATURE, 2022), também foi contemplada na SD.

Indicador 5 - A identificação dos educandos com a comunidade a que pertencem

No decorrer do estágio, buscou-se mobilizar os discentes a relacionarem os conceitos estudados aos seus contextos e com sua futura prática profissional, entretanto, o Indicador 5 não foi contemplado em nenhuma das aulas desenvolvidas, em decorrência da situação pandêmica, a qual o mundo encontrava-se inserido no período da realização do Estágio. Por conta disso, e seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), eram impossibilitados o contato físico e a permanência de muitas pessoas em um mesmo ambiente, fato este que refletia até nos momentos das aulas, como o formato híbrido de participação dos estudantes. Como consequência, ações coletivas voltadas para a comunidade local, em que houvesse o envolvimento dos educandos com o seu contexto, não foram realizadas, neste período. Somado a isso, outro fator que inviabilizou tais práticas, foi o tempo hábil correspondente ao estágio. Aspecto que pode ser aperfeiçoado na SD, no momento de uma reaplicação em contexto de ensino presencial, como a inserção de elaboração de projetos que favoreçam a relação dos estudantes com ações práticas no viés socioambiental, em suas comunidades, como evidenciado em estudos anteriores (PONZONI *et al.*, 2023).

Indicador 6 - A ação coletiva

O Indicador 6 está relacionado à construção do conhecimento por parte dos sujeitos a partir das trocas de ideias e saberes, ocasionadas através de diálogos e discussões, mesmo com parte dos estudantes participando de forma remota das aulas. Portanto, tal indicador foi contemplado em todos os encontros da SD, visto que as aulas desenvolvidas foram expositivas e dialogadas, proporcionando discussões e reflexões profícuas, as quais auxiliam na (re)construção de significados por parte dos estudantes (MORTIMER; SCOTT, 2002).

Esse indicador foi contemplado na situação demonstrada pelo seguinte trecho, retirado da análise da Aula 3, que apresenta o companheirismo entre os estudantes e a importância das relações estudante-estudante para o processo de aprendizagem:

Um momento que chamou a nossa atenção foi quando um estudante não entendeu que pode ocorrer competição entre a produção de alimento e a produção de combustível e outro estudante tentou explicar para o colega. (Aula 3)

Outro momento, no qual se observou a presença do Indicador 6, foi na realização dos trabalhos em grupos sobre as moléculas orgânicas, apresentados na última aula. Essa tarefa foi proposta com o intuito de incentivar a pesquisa e a criatividade dos educandos, promovendo o diálogo e facilitando a visualização das representações tridimensionais de estruturas moleculares, contribuindo assim para a compreensão de suas propriedades. A realização de atividades e discussões, como essas, oportunizam interações entre os sujeitos por meio do diálogo, podendo produzir visões diferenciadas, melhorar a capacidade argumentativa e auxiliar no desenvolvimento de senso crítico (QUEIROZ; SACCHI, 2020; LUZ; TONSO, 2015).

Indicador 7 - O papel da avaliação na ação educativa

O processo avaliativo consiste em momentos e mecanismos que permitem aos estudantes e aos docentes refletirem sobre as suas ações, e assim buscarem modos de melhorá-las e adaptá-las (LUZ; TONSO, 2015). Com a análise das aulas da SD, aproximações do Indicador 7 foram identificadas em algumas situações, demonstrando momentos avaliativos da ação educativa, os quais permitem reflexões críticas sobre o que estava ocorrendo em sala de aula e, a partir dessas reflexões, as metodologias e estratégias que estavam sendo empregadas puderam ser revisadas. Uma dessas situações é apontada no seguinte trecho da Aula 1:

conversamos com os alunos sobre a aula e alguns comentaram que estávamos indo de maneira lenta e que poderíamos ir mais rápido. Levamos essa observação em consideração ao elaborarmos as aulas seguintes. (Aula 1)

Pode-se observar, neste excerto, a reflexão sobre a própria prática, por parte da docente, levando em consideração as ponderações e sugestões realizadas pelos estudantes. Tal situação corrobora com o ideal de que os discentes são o

centro da aprendizagem, e que seus modos de aprender, bem como, o seu tempo para isso, precisam ser respeitados (MORTIMER; SCOTT, 2002). Além disso, Passos e Santos (2016) apontam que a prática da autoavaliação favorece o desenvolvimento de postura crítica do professor em formação, durante os estágios de docência, visto que, com relatos como esse, o professor poderá reavaliar suas estratégias e adequá-las às necessidades da turma, visando enriquecer os momentos de trocas, que ocorrem no ambiente escolar.

Ademais, outros fragmentos da SD assinalam para a presença do Indicador 7, como por exemplo, na primeira aula, em que a docente apresentou à turma o modo como iria ocorrer a avaliação, demonstrando que não seria algo pontual, com apenas uma prova ao final, e sim, uma sequência de atividades, ao longo do processo. Ainda, seria levado em consideração, a participação e o envolvimento dos discentes nas discussões e propostas realizadas nas aulas, como apontado nas orientações de Zabala (1998), para elaboração das SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Análise Documental do Relatório de Estágio, observou-se que a SD elaborada com as temáticas “Combustíveis” e “Polímeros” apresentou potencialidades para o ensino e aprendizagem de conteúdos conceituais de Química Orgânica, associados com os saberes sociocientíficos e socioambientais. Ademais, viabilizou discussões e reflexões que podem ter favorecido os estudantes, na tomada de consciência, quanto à necessidade de procedimentos e atitudes mais sustentáveis relacionados à produção e ao consumo de combustíveis e polímeros.

Considerando os sete Indicadores e Parâmetros de Luz e Tonso (2015), a SD aproxima-se em elevado grau aos preceitos da EAC, pois exceto o Indicador 5, os outros seis indicadores foram contemplados. Além disso, os Indicadores 1, 2, 3, 6 e 7 foram identificados em todos os encontros realizados, ao longo do estágio. Caso a SD seja implementada no ensino presencial, haverá possibilidade do

Indicador 5 ser viabilizado, principalmente no contexto da Escola que foi local do Estágio, pois está localizada numa região que apresenta polo industrial, o que facilita a realização de ações coletivas, envolvendo a comunidade pertencente ao meio profissional do curso Técnico em Mecânica.

Quanto ao contexto da formação docente, destaca-se que tanto a realização do estágio, como a escrita e análise do Relatório, permitiram a reflexão sobre a prática empreendida, principalmente por ter sido pautada no aporte da literatura da EAC. Somado a isso, esses momentos contribuíram para o aperfeiçoamento das aprendizagens adquiridas ao longo do curso de Licenciatura em Química e para a construção da identidade profissional, crítica e responsável da docente em formação.

REFERÊNCIAS

ARRIGO, V.; ALEXANDRE, M. C. L.; ASSAI, N. D. S. O ensino de química e a educação ambiental: uma proposta para trabalhar conteúdos de pilhas e baterias. **Experiências em ensino de ciências**, v. 13, n. 5, p. 306-325, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm> Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio> Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

CCEAD PUC-RIO. **Aí tem química, Combustíveis, Renováveis - Álcool**. YouTube, 2010. Disponível em: <<https://youtu.be/r9UjrpsF4zk>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CURIANDO. **5 ilhas de Plástico | Lixos no Oceano**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F6v_ibKMNOY>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GARCEZ, E. S. da C.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A de.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. da S. O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 149-163, 2012.

FONSECA, C. V.; NUNES, C. S. Estágio de docência em química: um estudo documental sobre a construção de saberes profissionais na educação básica. **Tear: revista de educação, ciência e tecnologia**. vol. 8, n. 1, p. 1-19, 2019.

JACOBI, P. R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, p. 11-29, 2000.

KIOURANIS, N. M. M.; SILVEIRA, M. P. da. Combustíveis: uma abordagem problematizadora para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 1, p. 68-74, 2017.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LUZ, W. C.; TONSO, S. Construção de Indicadores e Parâmetros de Educação Ambiental Crítica. **Anais do VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018. 128 p.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 7, n. 3, 2002.

NATURE, **Chemistry education must change to help the planet: here's how.** , 604, 598, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-022-01109-z?utm_source=Nature+Briefing&utm_campaign=71059b-f907-briefing-dy-20220427&utm_medium=email&utm_term=0_c9dfd-39373-71059bf907-46571310>. Acesso em: 28 abr. 2022.

NEGÓCIOS DA TERRA. **Conheça o processo de produção do Etanol.** YouTube, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KuK2irpg7tI>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PASSOS, C. G.; SANTOS, F. M. T. As ações formativas dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em química da UFRGS. **CCNExt-Revista de Extensão**, Santa Maria, v. 3, p. 1175-1181, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

PONZONI, A. S.; SLAVIERO, A.; PASSOS, C. G.; SIRTORI, C. Unidades Temáticas: Possibilidades para o Desenvolvimento dos Princípios da Educação Ambiental Crítica. **Química Nova**, No prelo. 2023.

QUEIROZ, S. L.; SACCHI, F. G. **Estudos de Caso no Ensino de Ciências Naturais e na Educação Ambiental.** Editora Diagrama, 2020. 168 p.

SANTOS, A. S.; SILVA, G. G. O tênis nosso de cada dia. **Química Nova na Escola.** v. 31, n. 2, p. 67-75, 2009.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: Pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, p. 17-45, 2005.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016.

SILVA, R. A. A.; MACIEL, A. SANTOS, M. F. A Transformação de Gaia em Mercadoria: os interesses do capital e a necessidade de uma Revolução Planetária. **PráxisComunal**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 142-154, 2018.

SOUZA, V. P. de. **Uma proposta de Sequência Didática com Princípios da Educação Ambiental Crítica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

SUDAN, D. C.; ZUIN, V. G.; Reflections on educational leadership for sustainability: a Brazilian case study. **Discover Sustainability**, n. 3, v. 4, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 325 p.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em revista**, p. 93-110, 2006.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998. 224 p.

ZUIN, V. G. **A inserção da dimensão ambiental na formação de professores de química**. Campinas: Editora Átomo, 2011. 182 p.

CAPÍTULO 17

OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA FRANCESA NA LICENCIATURA EM LETRAS/UFRGS

Rosa Maria De Oliveira Graça¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-T

INTRODUÇÃO

A prática de ensino-aprendizagem em língua francesa, desenvolvida nos estágios de docência na Licenciatura em Letras da UFRGS, enfrentou, desde a década de 70, inúmeras dificuldades resultantes das diferentes reformas de ensino que determinaram modificações desastrosas para o ensino de línguas estrangeiras (LEs), também denominadas adicionais, nas redes escolares. Resumidamente poderíamos citar a redução da carga horária e, eventualmente, o desaparecimento da possibilidade de opção por uma língua estrangeira. Essas questões atingiram notadamente a presença da língua francesa como componente curricular, na rede de ensino pública, como também nas redes particulares de ensino fundamental e médio, dificultando a oferta de mais de uma língua estrangeira e reduzindo essa área de ensino a um monolinguismo generalizado, em termos de línguas estrangeiras. Não sendo o objetivo deste trabalho analisar essa questão de política de ensino de línguas, no nosso estado, o foco aqui se concentrará no trabalho desenvolvido durante os estágios docentes de francês, apesar das restrições pelo reduzido número de escolas para a sua realização.

¹ Instituto de Letras. Atua no curso de Licenciatura em Letras. E-mail: rosagra1@hotmail.com
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6764683517666070>

A formação da Licenciatura em francês, no Instituto de Letras, inicia-se com a disciplina de “Didática do Francês”, na qual são estudadas as diferentes metodologias e abordagens mais convencionais dessa área, bem como outras perspectivas de ensino aprendizagem de FLE (Francês língua estrangeira), além de modalidades de abordagens didáticas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem como o FOS (Francês com Objetivo Específico) ou FOU (Francês com Objetivo Universitário).

A prática docente dos estágios tem, prioritariamente, ênfase em contexto escolar, onde se desenvolvem as atividades das duas disciplinas de prática docente: Estágios de Docência de Francês I (EDF I) e II (EDF II). Para tanto, na construção do planejamento, leva-se em consideração a questão de que o aluno no contexto escolar pode ser visto como “cativo” (TAGLIANTE, 1994), pois não há propriamente uma escolha para a língua estrangeira que gostaria de estudar e o contexto escolar mostra, ainda, bem poucos atrativos metodológicos e tecnológicos, na maioria das escolas públicas. Essas questões determinam que o estágio de francês se inicie sempre com a discussão do contrato de ensino-aprendizagem (TAGLIANTE, 1994), de forma a compartilhar a proposta de trabalho do estagiário(a). Para esse primeiro contato, também é planejada uma atividade de “*brise glace*” ou “*classe zéro*” (TAGLIANTE, 1994), atividades que visam a tornar esse início de trabalho menos formal e a favorecer a interação no primeiro contato do estagiário(a) com a turma como docente.

A formação de licenciandos em francês tem ainda o acréscimo de disciplinas da Faculdade de Educação que contribuem para uma reflexão mais ampla sobre a natureza da tarefa do professor(a) tendo em vista a legislação sobre a educação em geral e a literatura concernente a pesquisadores sobre o ensino-aprendizagem em geral. Não é incomum que os próprios estagiários tragam questões dessa formação que julgam pertinentes, associando-as ao que percebem nas escolas durante o período de observação. Nas disciplinas de prática docente em francês, recuperamos, dessa formação, questões essenciais relacionadas, sobretudo, com a importância da reflexão crítica da prática docente, como destaca

a citação de Paulo Freire.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018, p. 40).

O REFERENCIAL TEÓRICO

Em relação ao referencial teórico relativo ao ensino-aprendizagem de FLE, deve-se destacar, inicialmente, a noção de atitude e afetividade destacada por Boggards (1988), relacionando-se com o que propõe Cicurel (2002, 2005), ao apresentar a sala de aula como um espaço com trocas assimétricas, de formato comunicativo, com alternância de turnos de fala, ressaltando a importância de como se trata a face dos participantes. Numa situação de sala de aula, Cicurel (2005) descreve que o planejamento do professor se vê frente a obstáculos e resistências que se materializam durante a interação, de forma a se produzir o que ela denomina “desplanejamento”, ou seja, a desconstrução do que teria sido planejado pelo professor. Em qualquer sala de aula, isso pode ocorrer, pois se trata de uma situação de comunicação em que a interação é essencial, o que exige negociação entre os interlocutores. Os alunos constroem, ao longo de sua vida escolar, práticas de como agir na sala de aula. O conceito de “desritualização” identifica a prática dos alunos no sentido de romper com o ritual canônico da aula, o que nem sempre se trata de um comportamento inadequado, mas pode ser vista como uma alternativa de mudança de rumo que pode ser produtiva.

Destaca-se no ensino-aprendizagem de FLE, a partir dos anos 1960, um forte impulso para as práticas didáticas ativas que vêm estimular a interação na sala de aula. Inicialmente surgiu a metodologia direta e, posteriormente, as audiovisuais que introduzem o uso de tecnologia disponível (gravadores, projetores e até mesmo laboratórios de línguas) no ensino-aprendizagem de idiomas. Estas metodologias contribuíram para o surgimento do que se denominou metodologia comunicativa, a partir de 1980, trazendo, para a sala da aula de LEs, a ênfase na expressão oral (CUQ; GUCCA, 2017).

Com a redução da carga horária da disciplina de francês nas grades curriculares, como ocorreu com o componente curricular língua estrangeira em geral, a utilização dessas metodologias mais ativas se enfraqueceu, surgindo um forte investimento didático no que se denominou “francês instrumental”, com ênfase na compreensão de textos, conforme descrevem Aubert e Aubert (1981), sobretudo para o ensino médio e universitário. No entanto, na sequência do comunicativo, surge a “perspectiva acional” referenciada pelo Quadro Europeu de Referência de Línguas - QERL (CONSEIL DE L’EUROPE, 2021), que especifica os descritores para os seis níveis de competência para as línguas europeias (BEACCO, 2007).

Nos estágios de francês, os planejamentos partem do princípio de que os alunos, pela carga horária reduzida que lhes é oferecida em francês, podem se adaptar ao trabalho apresentado por planejamentos que correspondam ao nível A1 do QERL. Essa referência se mostra interessante para os professores em formação, pois os auxilia a definir uma progressão de conteúdos e competências que facilitam a construção de uma sequência didática que aplicação na sala de aula.

Além dessa questão de nível de competência em FLE, essa perspectiva acional, proposta pelo QERL, propõe que o aluno seja visto como um “ator social” que age e usa seus conhecimentos da língua, em tarefas que se aproximem do mundo real. No limite do contexto escolar em que se realizam os estágios, há sempre essa perspectiva de se propor uma tarefa, no sentido de um miniprojeto, que pode ser sugerido pela professora regente como parte de seu planejamento e/ou de propostas mais amplas de interesse de projetos da própria escola. O uso da internet e de ferramentas digitais também são opções para a realização de tarefas mais próximas dos alunos, pelo seu interesse no uso do computador.

Outra dimensão importante para a prática docente nesses estágios é o conceito de aprendizagem cooperativa (LAVERGNE,1996; ABRAMI,1998), que concebe a prática de sala de aula como um espaço de cooperação, na qual os alunos realizam suas tarefas em grupo, compartilhando as escolhas e decisões para realizá-las. O trabalho em grupo nem sempre é produtivo na escola e é, portanto,

necessário que os professores planejem com cuidado cada tarefa a ser proposta, para ser realizada em grupo (GRAÇA, 2011).

A importância da interação na sala de aula de francês é essencial para que se possa falar de um processo de ensino-aprendizagem realmente importante. A contribuição de Vygotsky (2003) se mostra essencial pela importância que atribui para a experiência e às ações do sujeito, em interação. Cabe retomar aqui o conceito vygotskyano de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que nos leva a entender como a interação entre alunos pode contribuir para que cada aluno possa fazer o que potencialmente poderia e, como na interação, as trocas entre os alunos são importantes para produzir e compartilhar o conhecimento.

METODOLOGIA E PROGRAMAÇÃO DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

Os estágios de Francês vêm se realizando em escolas públicas em que ainda são oferecidas aulas de francês, tanto no ensino fundamental como médio, nos turnos diurnos e noturno. Durante a pandemia, houve uma adaptação ao contexto que cada escola estabeleceu, para o que poderia ser realizado em termos de ensino-aprendizagem: por exemplo, a plataforma *Google Classroom* como repositório da sequência didática planejada e/ou também suas versões impressas, em preto e branco, para distribuir para os alunos, que se deslocavam para cada escola, a fim de buscar tarefas para o trabalho à distância.

De qualquer forma, em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, a preparação dos dois estágios de docência em língua francesa (EDF I e EDF II) segue uma metodologia de trabalho. Para uma melhor compreensão desse processo, apresenta-se a seguir a descrição das ações que são desenvolvidas, durante os dois semestres.

1. A PREPARAÇÃO AO ESTÁGIO:

1.1 mini-práticas: são retomadas nas primeiras aulas com os estagiários, sob a forma de pequenos seminários e ateliês, a discussão e a prática de atividades, tendo como temas:

- **as noções de exercício, atividade e tarefa:** as metodologias e perspectivas recentes propõem que o professor utilize diferentes formas de tratamento de conteúdo em FLE, a fim de mobilizar a interação e a colaboração em sala de aula; competências de produção oral e/ou escrita, de expressão oral e/ou escrita, tendo em vista o público e os objetivos do estágio;
- **a escolha de um repertório de atividades lúdicas:** como apoio para a interação, durante as atividades como canções e jogos, que podem ser compartilhados entre os estagiários;
- **os documentos de registro:** as fichas de registro das observações, as planilhas de planejamento da sequência didática que comporá os estágios, os planos de cada aula, a ficha do diário de classe (*carnet de bord*) preenchido após a aula.

2. A SONDAGEM SOBRE AS CONDIÇÕES DE ESTÁGIO:

- **a entrevista inicial:** com a professora regente, geralmente com a presença da professora orientadora do estágio, para determinar as condições do estágio, a escolha da turma e de conteúdos/ objetivos/ projeto a desenvolver durante o estágio; trata-se também de conhecer a modalidade de avaliação da escola e determinar se haverá atividades dessa natureza durante o estágio, bem como compartilhar o cronograma da observação e o início da prática docente;
- **as observações:** são determinadas, com a professora regente, as datas das observações, tendo em vista adaptação de calendários da escola e da UFRGS; os registros são documentados em ficha construída com a turma de estágio e particularizada conforme os dados trazidos da entrevista inicial, com a professora regente.

3. O PLANEJAMENTO AO LONGO DO SEMESTRE

- **o planejamento das aulas:** é realizado sob a supervisão da professora orientadora e tão logo 50% das aulas estejam preparadas, bem

como o planejamento geral com cronograma, o(a) estagiário(a) o apresenta ao/à professor(a) regente, para ajustes eventuais;

- **continuidade do planejamento:** durante o desenvolvimento da prática, na sala de aula, a professora orientadora acompanha a prática, sobretudo a partir do compartilhamento do diário de classe, sempre para confirmar ou reorientar a sequência do estágio.

4. A FINALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

- **Seminário final:** a turma de estágio se reúne e cada estagiário/a apresenta seu relatório, com ênfase nos objetivos, na sua realização, favorecendo o compartilhamento das experiências e reflexões sobre a prática realizada, o que contribuirá para o estágio seguinte e/ou também como aportes que essa experiência traz para a carreira de professor(a) de francês.
- **Entrega do dossiê:** os estagiários reúnem todo o material de estágio e sob forma de um relatório completo do estágio a ser enviado à professora orientadora. Alguns professores regentes pedem uma cópia simplificada para a escola.

DISCUSSÕES DECORRENTES

A partir dos seminários finais e dos relatórios construídos pelos estagiários e estagiárias, muitas questões vêm à tona sistematicamente. Entre elas, destacam-se:

1) há uma série de modelos de ensino-aprendizagem trazidos pelos estagiários e estagiárias ao longo de sua vida escolar e que se manifestam nas suas atitudes e escolhas, durante o estágio;

2) há uma grande diversidade de saberes acadêmicos e pedagógicos em jogo, na construção de um planejamento;

3) as experiências dos licenciandos, ao longo de suas vidas escolares em relação ao ensino-aprendizagem de LEs, são fortes e têm consequências sobre a construção de suas práticas docentes;

4) uma das questões mais delicadas é a insegurança inicial dos estagiários sobre a sua competência linguística em francês, para interagir com os alunos, na sala de aula;

5) a importância do planejamento de estratégias para resolver eventos durante as aulas, para manter a atenção dos alunos, estimular a interação de forma colaborativa; propor atividades mais autônomas em trabalhos em grupo, por exemplo;

6) a necessidade de flexibilização do planejamento frente a eventos resultantes da interação na sala de aula e a insegurança do estagiário(a) em uma prática docente que, na maioria das vezes, é a sua primeira experiência, sobretudo com grandes grupos;

7) o planejamento favorece a prática docente no sentido de que haja uma reflexão preliminar sobre os papéis do ministrante e dos alunos: é importante refletir sobre como favorecer a interação durante a aula, dar voz aos alunos e favorecer a troca de turnos de fala, evitando práticas muito diretivas e/ou centradas no ministrante;

8) relatos, geralmente positivos, em relação ao trabalho proposto no estágio, manifestados nas autoavaliações dos alunos, que se posicionam sobre o que aprenderam, como aprenderam, valorizando as propostas diferenciadas dos estagiários e os recursos didáticos como suportes das atividades.

9) a reflexão sobre as dificuldades de inserção na carreira, como professor de francês, em contexto escolar, sobretudo em escola pública, tendo em vista a ausência de oferta de vagas para professores de francês;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos estagiários e das estagiárias nas disciplinas de estágios de docência apresenta aspectos bem complexos. Tendo em vista os limites do mercado de trabalho para sua inserção em escolas, os licenciandos em língua francesa conscientizam-se dos limites dessa opção profissional ao longo do seu

processo de formação inicial. Essas práticas também favorecem uma reflexão sobre a continuidade na carreira profissional e estimulam, muitas vezes, a busca por outras opções de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que já desenvolveram uma formação didática na área. É nesse espaço de formação que se pode integrar os conhecimentos e experiências que comporão a formação do futuro professor, como demonstra o relato de duas licenciandas, em apresentação de trabalho, no IV Salão de Graduação, relacionando sua formação inicial, nas disciplinas da Licenciatura em Francês, com uma prática docente já diferenciada, como ministrantes bolsistas no projeto NELE (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão).

O projeto tem continuidade atualmente com duas turmas (F1 e F3). As atividades planejadas e executadas objetivam uma abordagem lúdica e dinâmica do ensino de línguas para crianças, integrando o NELE e as disciplinas de Didática do Francês, Prática Docente de Língua Francesa I e II, no sentido de qualificar a formação do licenciando em Língua Francesa. (JACOBY; GRACA; CASTRO, 2009, p.1)

Outra questão que deve ser levada em conta reside no fato de que os licenciandos vêm demonstrando cada vez mais o domínio de ferramentas digitais e, quando possível, utilizam os recursos que cada escola oferece, como os laboratórios de informática e a rede de *internet*, para pesquisas com os alunos. As práticas de estágios, durante os anos de 2020 e 2021, sobretudo, demonstraram que o ensino híbrido (PUREN, 2022) se mostra como uma alternativa para o ensino de francês, desde que as escolas possam melhorar as condições de recursos tecnológicos para tal.

Um dos aspectos mais produtivos dessa formação inicial nos estágios de docência é o fato de que as atividades de planejamento estimulam o conceito de professor reflexivo, como propõe Freire (1979, 2018), entre outros autores, e que então terá condições para associar sua prática docente a um movimento de ação e de retroação, que sem dúvida o caracterizará como um pesquisador.

Um profissional crítico-reflexivo não se contenta com o que aprendeu no período de formação inicial, nem com o que descobriu em seus primeiros anos

de prática, mas reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, seus saberes; problematiza sua própria ação e procura compreendê-la e transformá-la, considerando o contexto mais amplo em que ela se insere; busca entender os efeitos de sua ação na transformação de seus pares e do entorno. (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p.41).

Finalmente, embora pareça um tanto ambiciosa como proposta, trata-se de buscar uma formação inicial que contribua para que nossos futuros professores de francês se insiram em diferentes contextos profissionais, com uma atitude crítica e reflexiva sobre suas práticas docentes, de forma a se colocar como professores-pesquisadores que possam se manter atentos para a formação continuada e para o contexto social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensinar e aprender a ser professor-pesquisador em contextos de ensino de língua estrangeira In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.) **Práticas de ensino, práticas de aprendizagem em línguas estrangeiras**. São Paulo, 2017, 334p. (Série Enjeuv.5)

AUBERT, C. ; AUBERT, B. **Un premier texte en Français Instrumental** *COURRIER*, v. 3, juillet, 1981, p. 53-67.

ABRAMI, P. C. **L'apprentissage coopératif: theories, méthodes, activités**. Montréal: Les éditions de la Chenelière inc., 1996

BEACCO, J.-C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris: Les Éditions Didier, 2007.

BOGGARDS P. **Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Langues et apprentissage des langues**, Paris :Hatier-Credif, 1988.

CICUREL, F. **La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction**. *AILE*, n. 16, 2002.

CICUREL, F. Les interactions en classe, Le français dans le monde Recherches et applications. In: BIGOT, V.; CICUREL F. (Org). **La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir**. Enseignant, 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2021. <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, (2017).

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018. 143 p.

GRAÇA, R.M. de O. **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. Tese de Doutorado (Doutorado em Aquisição de Língua Estrangeira) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

JACOBY, G. ; GRAÇA, R.M. ; CASTRO, N. S. E. . **Ensino de FLE para crianças no NELE**. In: Salão da Graduação, 2009, Porto Alegre. Salão de Graduação (UFRGS, Porto Alegre, RS)., 2009. v. 1.

LAVERGNE, N. **L'apprentissage coopératif**. In: Québec Français, Québec, n. 103, outono 1996, p. 26-29.

MAYRINK, M; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual** In: Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais, 2013.

PUREN, C. **Conférence en ligne #4. In: IFPROFS BRÉSIL. L'enseignement-apprentissage hybride en didactique scolaire des langues-cultures : quelques réflexions exploratoires**. [s. l]. IFProfsBrésil: 16 set. 2020. 1 vídeo (02:27:33). [*Webinário*]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l-7bvg0O1nck>. Acesso em: 20 set. 2022 .

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. CLE International: Paris, 1994.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Sobre os Organizadores

Carlos Ventura Fonseca



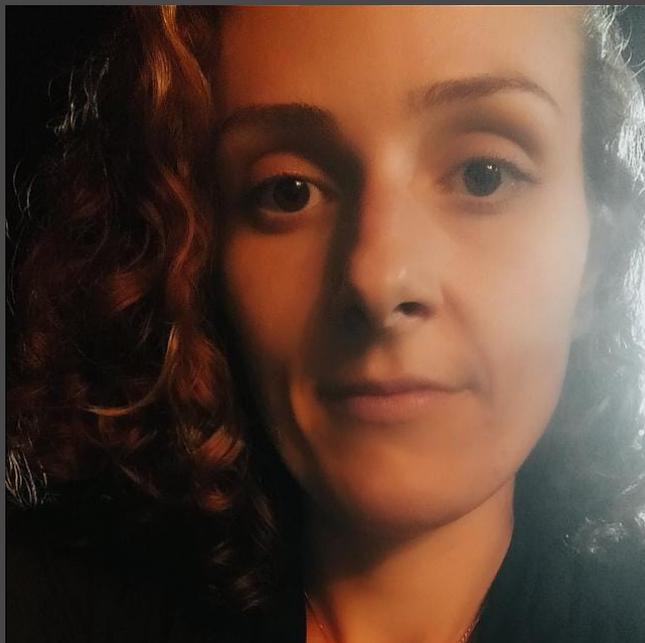
Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo vinculado ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED). Tornou-se professor da universidade em janeiro de 2017. Possui doutorado em Educação (2014), com tese versando sobre a formação de professores de Química e estruturas curriculares das licenciaturas. Em 2010, obteve o título de mestre em Química, com dissertação desenvolvida na linha de pesquisa Educação em Química. Em 2007, graduou-se em Licenciatura em Química. Toda a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) foi realizada na UFRGS. Foi professor da rede estadual e da rede privada de ensino médio do Rio Grande do Sul (2007-2013). Atuou em cursos técnicos integrados ao ensino médio, quando foi professor efetivo do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2013-2017). Tem experiência em docência e pesquisa na área de Educação em Química, tendo como foco de trabalho os seguintes temas: representações sociais, ensino de Química e Ciências na Educação Básica, materiais didáticos, formação inicial docente, didática e currículo, estágios de docência, formação continuada de professores e Pedagogia Universitária (docência na graduação e na Pós-Graduação). Atualmente, desenvolve seu trabalho em cursos de graduação (Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Também exerce a função de editor-chefe da Revista Dimensões Docentes (periódico da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS) e de Coordenador do Programa de Incentivo aos Estágios de Docência da universidade.

E-mail do autor: carlos.fonseca@ufrgs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

Camille Johann Scholl



Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com período de investigação vinculado ao Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (UC). Possui Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e graduação em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: camille.scholl@ufrgs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1239919512431547>

Gláucia Helena Motta Grohs



Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS,1994); Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1997); e, Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS,2010). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação UFRGS/DEBAS/FACED. Chefe de Departamento do DEBAS, duas gestões: períodos: maio 2015-2017; maio 2017-2019. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicologia Clínica, e Psicologia e Educação atuando, principalmente, nos seguintes temas: clínica psica-

nalítica; narrativas; educação básica; formação de professores; docência e relações professor e alunos; adolescência e educação. Coordena a Coordenadoria das Licenciaturas COORLICEN/UFRGS/PROGRAD desde o ano de 2018.

E-mail: grohs2007@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1337497878499421>

www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NA UFRGS (2017-2023):

**EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DE NOSSAS LICENCIATURAS**

