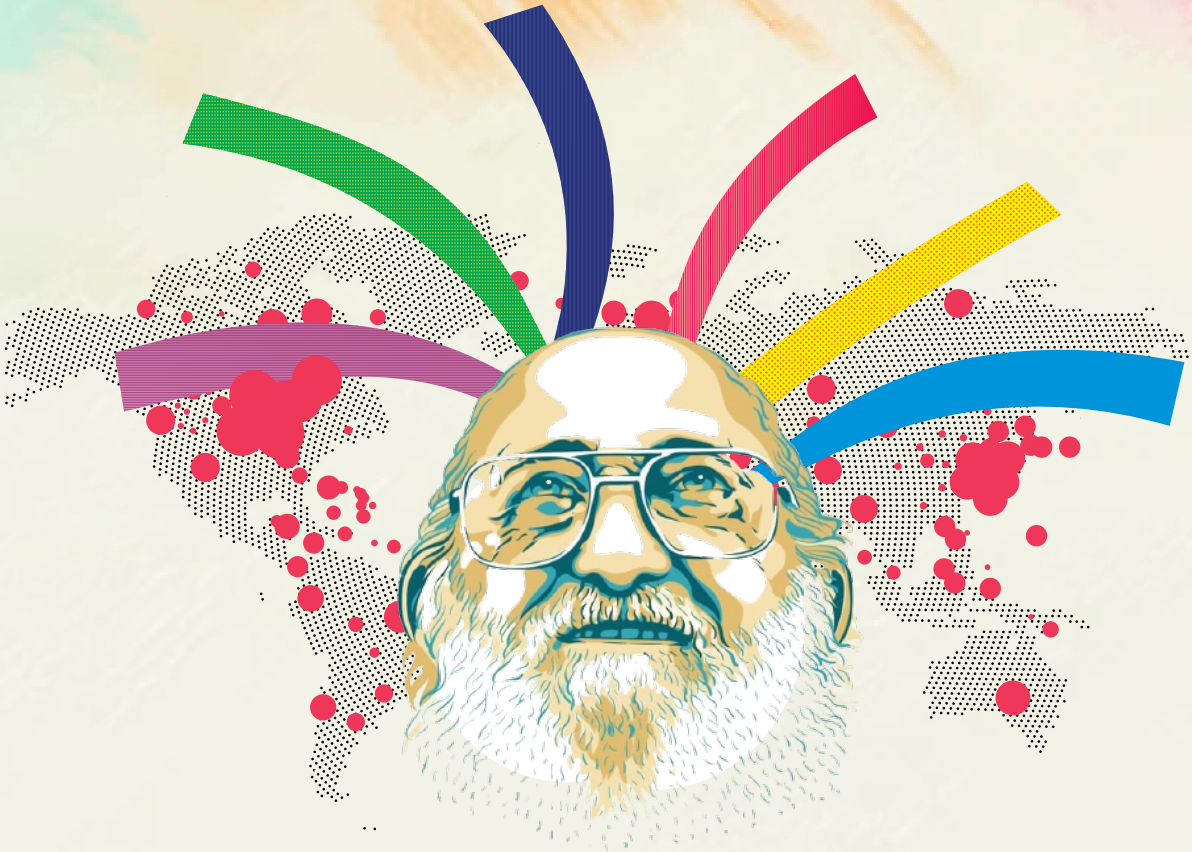
ISBN: 978-65-86653-36-6



ANAIS DO EIFORPECS

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

LIÇÕES DA PANDEMIA: UMA LEITURA FREIREANA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DURANTE A CRISE SANITÁRIA GLOBAL

Realização:

Unimontes
Universidade Estadual de Montes Claros

DEPE
DEPARTAMENTO DE ESTÁGIOS E PRÁTICAS ESCOLARES

NECS

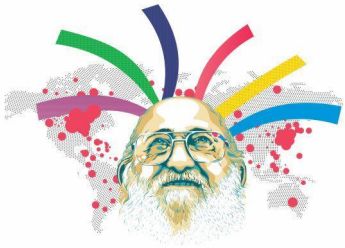
Parceria:

Universidade Federal de Uberlândia

UnB

GPF

GENCIAMENTOS CONTEMPORÂNEOS



EIFORPECS
XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
UMA LEITURA FREIREANA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DURANTE A CRISE SANITÁRIA GLOBAL
13 a 15 de outubro de 2021

Coordenação Geral

Ellen de Cássia Sousa Parrela

Sub-Coordenação

Huagner Cardoso da Silva
Mânia Maristane Silveira
Luiz Henrique Gomes Silva
Dayse Magna Moura
Ivanise Melo
Alda Vieira Moura
Rahyan de Carvalho Alves

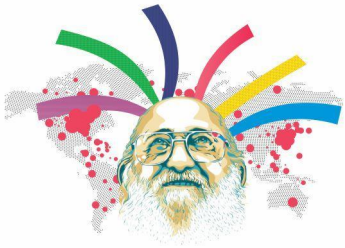
Anais do XIII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado

Uma leitura freireana da realidade da educação durante a crise sanitária global

Montes Claros
Editora Caminhos Iluminados
2022

Realização: Unimontes Universidade Estadual de Montes Claros

Parceria: Universidade Federal de Uberlândia; UnB



EIFORPECS
XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
UMA LEITURA FREIREANA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DURANTE A CRISE SANITÁRIA GLOBAL
13 a 15 de outubro de 2021

A532 Anais do XIII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado - EIFORPECS: uma leitura Freireana da realidade da educação durante a crise sanitária global. Montes Claros, MG: Caminhos Iluminados, 2022. / coordenação geral por: Ellen de Cássia Sousa Parrela. [realização: Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES]. 402p.

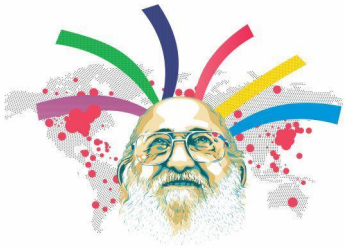
ISBN: 978-65-86653-36-6

1. Anais. 2. Trabalho Docente. 3. Formação de Professores. 4. Extensão. 5. Estágio Curricular Supervisionado. I. Universidade Estadual de Montes - MG. II. Título.
CDU:371.13(06)

Catalogação: Vinícius Silveira de Sousa – Bibliotecário - CRB6/3073

Realização: Unimontes Universidade Estadual de Montes Claros

Parceria: Universidade Federal de Uberlândia; UnB



EIFORPECS
XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
UMA LEITURA FREIREANA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DURANTE A CRISE SANITÁRIA GLOBAL
13 a 15 de outubro de 2021

COMISSÃO CIENTÍFICA

Admário Luiz de Almeida
admarioluiz.almeida@bol.com.br

Carla Cristina Barbosa
barbosacristinacarla@gmail.com

Daniele Ferreira de Souza
danielle.fsouza@gmail.com

Dulcilene de Brito Lopes
dulce.lopes@unimontes.br

Elizabeth Figueiredo Palma
elizabete.palma@hotmail.com

Gabriel do Nascimento Vieira
gabxnvieira@gmail.com

Joeli Teixeira Antunes
joeliteixeiraantunes@yahoo.com.br

Leonardo da Silva Alves
leubreu@yahoo.com.br

Luiz Henrique Gomes Silva
henriquegomes2@hotmail.com

Mânia Maristane Neves Silveira Maia
maniamaia@yahoo.com.br

Marco Antônio Caldeira Neves
marco.acneves@hotmail.com

Mary Aparecida de Alencar Durães
mary.minas@yahoo.com.br

Murilo Malveira Brandão
murilomalveira@yhaoo.com.br

Rahyan de Carvalho Alves
rahyancarvalho@yahoo.com.br

Rosana Cássia de Rodrigues Andrade
rosana.joao@yahoo.com.br

Shirlene dos Passos Vieira
shirlenevvieira@yahoo.com.br

Valdilene Santos Rodrigues Vieira
valdilene2vieira@gmail.com

Valéria Daiane Soares Rodrigues
dai.espanhol@hotmail.com

PRESIDENTE COMISSÃO CIENTÍFICA

Huagner Cardoso da Silva

huagnercardoso@yahoo.com.br

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Geral

Ellen de Cássia Sousa Parrela – DEPE/UNIMONTES
ellenparrela@yahoo.com.br
(38)9 9882.8855

Sub-Coordenação

Huagner Cardoso da Silva – DEPE/UNIMONTES
huagnercardoso@yahoo.com.br
(38) 9 9126.0603

Mânia Maristane Silveira – DEPE/UNIMONTES
maniamaia@yahoo.com.br
(38) 9 9857.9722

Luiz Henrique Gomes Silva – DEPE/UNIMONTES
henrique.gomes@unimontes.br
(38)9.91345716

Dayse Magna Moura
daysemsmoura@gmail.com
(38) 998994507

Ivanise Melo – DEPE/UNIMONTES
meloivanise7@gmail.com
(38) 991512259

Rahyan Carvalho – DEPE/UNIMONTES
rahyancarvalho@yahoo.com.br
(38) 991092976

Alda Vieira Moura
alda.moura@yahoo.com.br
(38) 999311008

APRESENTAÇÃO

O que a comunidade acadêmica tem em mãos, com os Anais do XIII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado, é um documento histórico. Daqui a alguns anos, quando a lembrança da pandemia de Corona Vírus tiver perdido a sua força e tivermos amainado a dor pelas perdas que sofremos, os trabalhos reunidos aqui lembrarão a todas as pessoas o esforço empreendido pelas escolas para se manterem vivas, alimentando, dia a dia, os vínculos afetivos com seus alunos.

Mais que isso: estará presente nesses registros a parceria com as universidades, através da participação de nossos licenciandos e licenciandas no tempo virtual do ensino remoto. Mais que necessária, essa aliança da universidade com a escola pública brasileira foi um ato inquestionável de solidariedade; abraçar a escola, dar a mão às professoras, contribuir para trazer novidade para as aulas on line, representou para nós esse exercício de humanidade, tão necessário naquele momento.

Vocês verão, através dos trabalhos apresentados no XIII EIFORPECS e reunidos aqui, quanta criatividade foi mobilizada, quanta reflexão foi estimulada, quantas invenções didático-pedagógicas foram colocadas em funcionamento. Saímos todos mais fortes da pandemia, não apenas porque sobrevivemos, mas porque abrimos um caminho e inventamos uma saída.

O EIFORPECS é uma iniciativa do consórcio de 3 grandes universidades brasileiras: a Universidade Estadual de Montes Claros, a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Nacional de Brasília. Em nome das pessoas que mobilizam essas instituições, de dois em dois anos, fazendo acontecer esse grande encontro para pensar a formação docente na perspectiva do Estágio Curricular Supervisionado, queremos agradecer a todas as pessoas que participaram desse evento, como

palestrantes, debatedores e ouvintes. E muito especialmente, agradecemos aos nossos acadêmicos que aceitaram o desafio de trazer ares novos para a escola em um momento crítico de nossa história recente. É assim que os novos educadores de todo o Brasil e de fora conhecerão a força da universidade pública brasileira e a potência das alianças que podemos fazer para recriar a nós mesmos e ao mundo.

Que venha o XIV EIFORPECS!

Equipe de Coordenação do XIII EIFORPECS

Montes Claros, novembro de 2022.

Sumário

TRABALHOS

DIREITO

Direitos humanos, responsabilidade social e educação Étnico - Racial: uma experiência de ensino com monitoria no curso de Direito da FUNAM – Januária e Pirapora, MG **11**

EDUCAÇÃO FÍSICA

A construção de uma estratégia Badminton para o ensino fundamental no período remoto **17**

A elaboração de estratégias de ensino e a construção de materiais curriculares: fundamentos para prática pedagógica **30**

Educação física escolar no programa de atividades formativas complementares da UFU **41**

Formação inicial em um programa de extensão em educação física e deficiência na Universidade Federal de Uberlândia **52**

Procedimentos metodológicos que favorecem a maior participação dos alunos: O papel do PIBID - Educação Física **59**

Relato de experiência do estágio curricular obrigatório I e II: as aulas de Educação Física no contexto da pandemia da Covid-19 **69**

Elaboração de estratégias de ensino no PIBID no contexto do ensino remoto **77**

GEOGRAFIA

A contradição do ensino atual: a abordagem do ensino e aprendizagem nas instituições públicas e privadas. **80**

Experiência docente em geografia: canva e o uso do jogo batalha naval como ferramentas de ensino para o processo de aprendizagem em coordenadas geográficas **93**

Google Forms* e o ensino da geografia:** alternativas lúdicas para mediar o processo de ensino e aprendizagem ***104

Mapa mental e geografia: o uso da ferramenta digital CANVA como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em geografia **117**

Desafios em tempos de ensino remoto: Estágio curricular supervisionado **127**

O Fórum Biotemas como ponte de conhecimento entre universidade e educação básica **132**

Planejamento de monitorias para auxílio académico dos alunos da rede pública pós pandemia **135**

HISTÓRIA

Fake News, desinformação, educação **138**

LETRAS ESPANHOL

Relato de experiência no estágio remoto de observação: A Importância do Afeto para Promoção da Aprendizagem **143**

LETRAS INGLÊS

Os desafios da prática de speaking no ensino de língua inglesa no contexto das escolas públicas. **152**

Whatsapp e sua honorabilidade no ensino da língua inglesa durante a educação remota **163**

MATEMÁTICA

Aprendendo e ensinando trigonometria com gravação de vídeos: para além da repetição e reprodução **174**

PEDAGOGIA

As dificuldades enfrentadas na educação de jovens e adultos durante a pandemia **187**

Avaliação da aprendizagem: uma análise a partir de web scraping de redes sociais **197**

Curso de pedagogia, pandemia e estágio supervisionado em tempos remotos: experiências e reflexões vivenciadas **207**

Estágio curricular em tempo de pandemia: avaliação de metodologia para formato remoto **218**

Estágio remoto na educação infantil **232**

Estágio supervisionado durante a pandemia **238**

O ensino remoto da rede estadual de ensino: Experiências no Programa Residência Pedagógica **244**

O estágio supervisionado na formação do pedagogo **251**

O processo da leitura no contexto da pandemia: reflexões de duas estagiárias **256**

O processo de individuação e a inclusão dos surdos – Literaturas em perspectiva **266**

O programa residência pedagógica: Contribuições para a formação docente **279**

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS) no contexto educacional em tempo pandêmico **285**

Os inéditos viáveis na formação de professor (es) da educação básica: os saberes e princípios éticos freireanos **299**

Regência na residência pedagógica: contribuições para a formação acadêmica e profissional **311**

Relato de experiência de estágio núcleo formativo V FAE/BH - UEMG **317**

Relato experiência no estágio supervisionado remoto **329**

Residência Pedagógica: a regência. **335**

Residência Pedagógica: Experiência docente a partir do uso de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem na geografia **342**

A educação de surdos: Inclusão e desafios frente à pandemia **350**

A metodologia diário de ideias no contexto da pandemia: aprendizagens de uma estagiária no 3º ano B da Eseba/UFU **353**

Conversas literárias com podcasts: um relato de experiência de estágio supervisionado em tempos de isolamento social **356**

O programa residência pedagógica como possibilidade de articulação da teoria no curso de formação docente **359**

O trabalho dos educadores em tempos de COVID-19 **362**

Um olhar sobre a realidade do ensino remoto na pandemia **365**

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Estágio Supervisionado remoto: as possibilidades da formação de professores em tempos de pandemia **368**

LETRAS PORTUGUÊS

Literatura na Pandemia: métodos abordados **371**

NUTRIÇÃO **382**

PNAE em ITINGA durante a pandemia **382**

DIREITO

Direitos humanos, responsabilidade social e educação Étnico - Racial: uma experiência de ensino com monitoria no curso de Direito da FUNAM – Januária e Pirapora, MG

Filomena Luciene Cordeiro Reis[1] – Centro Universitário Funorte
Franciele dos Santos[2] – Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco
Giulliane Lopes de Barros[3] – Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco

RESUMO
Nesse período de pandemia do Covid-19, muitas experiências foram realizadas com o intuito de efetivar o processo ensino e aprendizagem, apesar de todas e tantas dificuldades. Essa proposta visa relatar umas dessas vivências no curso de Direito da Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco (FUNAM) nos Campi de Januária e Pirapora por meio de monitoria. A monitoria objetiva criar condições para a iniciação da prática da docência, através de atividades de natureza pedagógica, desenvolvendo habilidades e competências próprias deste trabalho por meio da temática de Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial. Salienta-se que, além de auxiliar estudantes com dificuldades na disciplina, casos raros, selecionou-se uma temática centralizadora para estudo, debate e reflexão, cujos enfrentamentos consistem em pauta há muito tempo, contudo, com demandas nesse período pandêmico. Essa atividade foi significativa para o desenvolvimento das competências acadêmicas, possibilitando à iniciação à docência, bem como aprimorar o conhecimento na área de interesse dos acadêmicos. O exercício da monitoria viabilizou estabelecer laços de solidariedade por meio das trocas de experiências e a desenvolver responsabilidades. Constituiu um período de formação acadêmica, profissional e humana.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação Étnico-racial; Monitoria no Curso de Direito; FUNAM.

ABSTRACT
During this period of the Covid-19 pandemic, many experiments were carried out in order to effect the teaching and learning process, despite all and so many difficulties. This proposal aims to report one of these experiences in the law course of the High Middle Technology School São Francisco (FUNAM) in the Campuses of Januária and Pirapora through monitoring. The monitoring aims to create conditions for the initiation of teaching practice, through pedagogical activities, developing skills and competencies specific to this work through the theme of Human

[1] - Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia e graduanda em Pedagogia da Unis'Anna – *e-mail*: filomena.reis@funorte.edu.br
[2]- Graduanda em Direito da formação Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco acadêmica – *e-mail*: Santos.Franciele@soufunam.com.br
[3]- Graduanda em Direito da formação Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco acadêmica – *e-mail*: giullianebarros@yahoo.com.br

Rights, Social Responsibility and Ethnic-Racial Education. It is notepoint that, in addition to assisting students with difficulties in the discipline, rare cases, a centralizing theme was selected for study, debate and reflection, whose confrontations consist of a long-term agenda, however, with demands in this pandemic period. This activity was significant for the development of academic competencies, enabling the initiation of teaching, as well as improving knowledge in the area of interest of academics. The exercise of monitoring made it possible to establish bonds of solidarity through exchanges of experiences and to develop responsibilities. It was a period of academic, professional and human training.

Keywords: *Human Rights; Etnico-racial education; Monitoring in law school.*

Introdução

Nesse período de pandemia do Covid-19, muitas experiências foram realizadas com o intuito de efetivar o processo ensino e aprendizagem, apesar de todas e tantas dificuldades. Desse modo, a monitoria é significativa para o desenvolvimento das competências acadêmicas, possibilitando a iniciação à docência, bem como aprimorar o conhecimento na área de interesse dos acadêmicos. O exercício da monitoria viabiliza estabelecer laços de solidariedade por meio das trocas de experiências e a desenvolver responsabilidades. Constitui um período de formação acadêmica, profissional e humana.

A aliança entre docente, monitores, discentes e servidores da Instituição, em relação a esse projeto, se direciona para o mundo jurídico, em especial para as questões voltadas para os Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial. Nesse sentido, a proposta deste relato de experiência consiste em apresentar a realização do projeto, cuja área de abrangência envolve a disciplina/zirc "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial. Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo", que consiste como base para a formação do estudante do curso de Direito.

A referida disciplina/zirc do curso de Direito com essa monitoria contempla 28 alunos do *Campus* de Pirapora e 39 alunos do *Campus* de Januária, conforme consta no diário de classe. Para atender as demandas, as monitorias constituem em duas, sendo Franciele dos Santos para Pirapora e Giulliane Lopes de Barros, Januária sob a orientação da professora Filomena Luciene Cordeiro Reis.

A monitoria promove a melhoria do ensino de graduação, permitindo a interação dos estudantes/monitores com o corpo docente e discente da Instituição e,

consequentemente a aprendizagem, instigando o interesse no ensino e permitindo a interdisciplinaridade no ensino das Ciências Jurídicas e dos Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial na Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco (FUNAM). Com a execução dessa atividade de monitoria nessa época de pandemia do COVID-19, a questão colocada consiste em averiguar a eficácia ou não do processo ensino e aprendizagem.

Educação e Iniciação à Docência: desafios e caminhos percorridos

A monitoria na FUNAM constituiu de um processo seletivo por meio do "Edital para Seleção de Monitoria Acadêmica Voluntária – 02/2021" promovido pelo Núcleo de Extensão. De acordo com a proposta do Edital, apresentou-se o projeto "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial", sendo aprovado e selecionando duas acadêmicas conforme abordado anteriormente.

O objetivo da monitoria consistiu em criar condições para a iniciação da prática da docência, através de atividades de natureza pedagógica, desenvolvendo habilidades e competências próprias desta atividade por meio da temática de Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial realizada nos Campi de Januária e Pirapora do curso de Direito da Faculdade de Tecnologia Alto Médio São Francisco. Para tanto, os objetivos específicos são: propiciar aprofundamento teórico e interdisciplinar dos temas abordados na disciplina/Zirc "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial/ Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo", pelo professor e monitor com estudantes que apresentaram interesse e/ou interesse; planejar e executar as atividades, estimulando o raciocínio e o senso crítico, proporcionando maior integração dos conteúdos abordados em sala de aula; aprofundar os debates acerca do conteúdo pragmático da disciplina/Zirc por meio de atividades lúdicas, entre elas, músicas, poemas, literatura, vídeos, documentários, filmes, etc.; contribuir para a melhoria do índice de aprovação e de interesse nas aulas da disciplina; estimular práticas e experiências didáticas e pedagógicas com a finalidade de fortalecer a aliança entre teoria e prática; apoiar ações de incentivo acadêmico com o objetivo de diminuir as dificuldade de aprendizagem, reprovação, evasão e falta de motivação; incentivar a articulação de experiências e

saberes entre os monitores, professor e estudantes, permitindo uma construção interdisciplinar e comunitária da iniciação à docência; despertar o interesse do monitor para a pesquisa nos temas em estudo relacionados disciplina/Zirc "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial/ Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo", em especial as questões étnico-racial.

Atender esses objetivos implica em atentar para a época em que se vive, ou seja, com uma pandemia que inviabiliza algumas situações e atitudes se faz necessário pensar estratégias para alcançá-los. Desse modo, a execução da monitoria incentiva o acompanhamento das atividades e conteúdo da disciplina/Zirc, proporcionando a efetivação do processo ensino e aprendizagem. Para tanto, o ambiente virtual de aprendizagem é uma ferramenta importante para a realização do projeto, em especial nesse momento de pandemia do COVID-19.

Caminhando nessa direção, as atividades da monitoria consistem nas seguintes etapas:

- 1ª Etapa: formação do grupo de trabalho por meio de leituras sobre Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial, objeto principal de ocupação dessa monitoria e parte integrante dos debates e estudo na disciplina/Zirc "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial/ Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo".

- 2ª Etapa: Averiguação de estudantes com dificuldades e interesse na monitoria da disciplina/Zirc "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial/ Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo" e formação de grupo de estudo.

- 3ª Etapa: Estudo dos textos propostos pela monitoria acerca da temática "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial", bem como das diversas fontes possíveis de reflexão análise, entre elas, música, poemas, literatura infanto-juvenil, vídeos, documentários, filmes, entre outras.

- 4ª Etapa: Participação em eventos científicos, apresentando relatos de experiência da monitoria.

- 5ª Etapa: avaliação das atividades da monitoria pelos estudantes participantes e acolhimento de sugestões.

- **6ª Etapa:** Avaliação das atividades executadas pela monitoria e elaboração do relatório final.

Essas etapas viabilizaram atividades como a leitura e estudo dos livros Olhos d'água de Conceição Evaristo e Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil de Sueli Carneiro, bem como da Lei n º10.639/ 03, criada com o objetivo de levar para as salas de aula a cultura afro-brasileira e africana e a Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Também trabalhou outros materiais com enfoque na temática como o vídeo "Vista minha pele"; músicas, entre ela, Canto das três raças de Clara Nunes, Milagres do Povo de Caetano Veloso e Gilberto Gil e Sorriso Negro de Dona Ivone Lara; os poemas Serra da Barriga de Jorge de Lima, Tem gente com fome de Solano Trindade e Identidade de Pedro Bandeira; organização de oficina relativa ao dia da Consciência Negra; literatura infantil com a análise de O Pequeno Príncipe Preto.

Todas essas atividades possibilitaram pensar a temática proposta e, desse modo, o exercício da docência por meio da monitoria com os estudantes do curso de Direito e, consequentemente tomadas de posições em relação as questões tratadas.

Considerações finais

A monitoria na FUNAM no curso de Direito propôs alcançar produtos com processo de ensino e aprendizagem em relação a disciplina/Zirc "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial/ Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo".

Dessa maneira, constatou como a realização de trabalhos como: elaboração de resumos de conteúdos ministrados para a colaboração ao orientador na coleta e distribuição dos materiais didáticos envolvidos no plano de ensino da disciplina; utilização de ferramentas tecnológicas, bem como de diversas fontes, entre elas, música, poemas, literatura infanto-juvenil, vídeos, documentários, filmes, etc. para as práticas didáticas e pedagógicas de ensino com a finalidade de proporcionar a aprendizagem e o acompanhamento extraclasse da disciplina; realização de oficina no dia 20 de

novembro, dia da Consciência Negra; grupo de estudo de iniciação à docência na disciplina de "Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Educação Étnico-racial/ Meu papel na consciência e responsabilidade social de onde vivo"; atendimentos aos acadêmicos com dificuldades e/ou interesse nas questões propostas pela monitoria e na disciplina; participação em evento científico com apresentação de relato de experiência do processo de monitoria, integrando ensino e pesquisa; e elaboração de relatório final.

No decorrer do processo de monitoria, verificou-se que, mesmo com a pandemia do COVID-19, foi possível estabelecer diálogos e concretizar a partilha de conhecimentos e saberes pensando questões profundas como propôs o eixo temático "Eu não consigo respirar" do XIII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado, cujo tema: "Lições da pandemia: uma leitura freiriana da realidade da educação durante a crise sanitária global".

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. 13 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: *Editora Campus*, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.639/ 03, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288/10, de 20 julho de 2010**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Ministério da Justiça: Brasília. 2009.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado: **A Proteção Internacional dos Direitos Humanos**: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos. São Paulo: Saraiva, 1991.

EDUCAÇÃO FÍSICA

A construção de uma estratégia Badminton para o ensino fundamental no período remoto

Yasmim de Paula Gama[1] – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. Universidade Federal de Uberlândia

Steffany Cardoso da Costa[2] – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. Universidade Federal de Uberlândia

Renara Soares Ferreira Silva [3] – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. Universidade Federal de Uberlândia

Bruno Gonzaga Teodoro[4] – Escola de Educação Básica. Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este estudo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no planejamento de uma estratégia de ensino com o conteúdo de badminton no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (PIBID/UFU). A estratégia foi planejada por bolsistas de iniciação à docência, para as turmas de nono ano do ensino fundamental de uma escola de Educação Básica, parceira do referido subprojeto que, devido à pandemia do COVID-19, foi realizada em modo remoto. Objetiva ainda identificar os aspectos histórico- culturais do badminton, vivenciar seus fundamentos técnicos, diagnosticar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre a modalidade e produzir materiais curriculares não tradicionais alternativos, para desenvolvimento do conteúdo. Foram planejadas nove aulas, sendo cinco síncronas e quatro assíncronas. Os procedimentos metodológicos visaram a aprendizagem crítica e autônoma dos/das estudantes. A construção da estratégia possibilitou várias experiencias compartilhadas de forma colaborativa, contribuindo na formação inicial dos/as bolsistas PIBID e formação continuada dos/das professores/as da Educação Básica.

Palavras-chave: Badminton; Educação Física; Estratégia de Ensino; PIBID.

ABSTRACT

This study aims to report the experiences of planning a teaching strategy of badminton in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching Physical Education at the Universidade Federal de Uberlândia (PIBID/UFU). *The strategy was planned by teaching*

[1] - Graduação em Educação Física– *e-mail*: yasmim.gama@ufu.br
[2] - Graduação em Educação Física – *e-mail*:steffany.cardoso@ufu.br
[3] - Graduação em Educação Física – *e-mail*: renarasoares@ufu.br
[4] - Professor da ESEBA/UFU – *e-mail*: brunogteodoro@gmail.com

initiation scholarship holders, for the elementary school ninth grade classes of at a Escola de Educação Básica (ESEBA)*, a partner of the aforementioned subproject, due to the* COVID-19 *pandemic, it was carried out online. To identify the historical and cultural aspects of badminton, experience its technical foundations, diagnose the knowledge of students about the modality and produce alternative non-traditional curriculum materials for content development. Nine classes were planned, five synchronous and four asynchronous. The methodological procedures aimed at the students' critical and autonomous learning. The construction of the strategy allowed several experiences shared in a collaborative way, contributing to the initial training of the* PIBID *scholarship holders and the continuing education of the Basic Education teachers.*

Keywords: *Badminton; Physical Education; Teaching Strategy; PIBID.*

Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, no dia 09 de março de 2020, a COVID-19 como uma doença infecciosa provocada por um vírus que se propaga em seres humanos e que, para evitá-la deveria manter-se o distanciamento social. Consequentemente, toda a sociedade precisaria se mobilizar e buscar adaptar-se às mudanças ocorridas em todos os setores, inclusive referente ao sistema educacional, que necessitou estabelecer uma nova perspectiva para conseguir adquar-se a esse novo contexto pandêmico.

Com a pandemia da COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas em todo o mundo e houve a necessidade de ofertar aulas em modo remoto. Neste contexto, no Brasil, constatou-se nas escolas públicas a infraestrutura de tecnologia, impossibilitando milhares de estudantes e docentes a terem acesso aos conteúdos online. Segundo a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC Domicílios) de 2018, segundo dados da Plataforma JET da Fundação Roberto Marinho, certifico-se que cerca de 30% dos domicílios brasileiros não possuiam computador e nem acesso à internet. Já para o corpo docente a situação não era tão diferente, sendo que muitos deles/delas não haviam, entretanto, ministrado aula on-line.

Neste contexto, avaliando as diferenças sociais e econômicas dos/das alunos/as, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU),

uma das parceiras do PIBID Educação Física, disponibilizou dois editais durante a pandemia, um no início do 2º semestre de 2020 e o outro no 1º semestre de 2021, para o cadastro dos/das alunos/as, os quais não possuíam acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos. Assim, aqueles/aquelas que atenderam aos requisitos mínimos do edital, tiveram a oportunidade de adquirir os recursos básicos necessários para o acesso as aulas em modo remoto, garantindo-lhes o direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Com a necessidade do distanciamento social o PIBID UFU foi desenvolvido, também em modo remoto. Considerando que o objetivo deste Programa é incentivar a formação de docentes, em nível superior, elevando, substancialmente a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, inserindo, sobretudo, os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. É interessante destacar que o subprojeto Educação Física da UFU conta com a parceria de duas escolas públicas, o Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica (CAP/ESEBA) e a Escola Municipal Professor Eurico Silva. Atualmente, são dezesseis estudantes do curso de licenciatura em Educação Física bolsistas de iniciação à docência, um professor supervisor, uma professora supervisora, uma professora coordenadora de área e uma colaboradora.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência vivenciada em modo remoto na elaboração de uma estratégia de ensino como o conteúdo Badminton, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sabe-se que a estratégia de ensino é importante, uma vez que é necessario demonstra quais são os objetivos propostos, na aula, como serão alcançados e em quanto tempo serão executados. Ela funciona como um guia que orienta o/a professor/a sobre os seus objetivos, abrindo, portanto, um leque de opções criativas, a fim de alcançar o planejamento desejado. Sendo assim, o/a professor/a evita qualquer tipo de contratempo, pois, possui tudo planejado para o dia da aula.

Nesse sentido, Lopez (2014), observa que o ato de planejar é indispensável para o

sucesso do trabalho docente e afirma:

> O planejamento é uma ferramenta básica e indispensável para a aquisição de um ensino de qualidade, é tão somente clara a importância do mesmo para a organização e embasamento do trabalho do educador para um resultado eficiente da aprendizagem. (LOPEZ, 2014, p. 11).

Em meio a essa pespectiva de organização que o esporte Badminton é levado para as aulas, consegue-se introduzir no meio escolar outras formas de esportes acessíveis, quando proporcionada uma modalidade diferente o/a aluno/a, pode alcançar resultados significativos no seu desenvolvimento motor e também terá possibilidade de ampliar o conhecimento em novas práticas esportivas. Oportunidade de testar, expandir as habilidades, desenvolver a criatividade imaginativa, possibilitando a ele/a a chance de trocar informações nas interações sociais e de tomar decisões individuais e coletivas, saber respeitar os diferentes pontos de vista de cooperar e competir com os colegas.

A estratégia tem por objetivo identificar os aspectos histórico-culturais do badminton, vivenciar seus fundamentos técnicos, diagnosticar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre a modalidade e produzir materiais curriculares não tradicionais alternativos, para desenvolvimento do conteúdo. Salientamos que a estratégia será desenvolvida com alunos/as, na faixa etária de quatorze e quinze anos de idade matriculados no nono ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU).

De acordo com Moreno (1994), os esportes podem ser classicados como de oposição, cooperação e cooperação/oposição em relação ao uso do espaço e a participação dos atletas. As modalidades de raquete se classificam como esportes de oposição, participaçãoalternada e cujas ações são desenvolvidas em um espaço separado por uma rede (Tênis, Tênis de Mesa e Badminton) ou comum como o *Squash*.

Contexto do Relato

Todas as terças-feiras acontecem reuniões entre bolsistas de iniciação à docência e professor supervisor da ESEBA/UFU, na qual podem ser relatadas vivências individuais com os/as professores/as do programa e também no planejamento de estratégias de ensino. O grupo foi dividido para que cada um fizesse uma estratégia visando uma abordagem da Educação Física.

Além das reuniões com o professor supervisor da escola, nas reuniões quinzenais, envolvendo todos os/as pibidianos/as das duas escolas parceiras foram apresentadas as estratégias planejadas para serem desenvolvidas, obtendo novos olhares e sugestões que poderiam colaborar no planejamento.

As características das turmas da Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU) têm a seguente proposta – para cada ano de ensino são nomeadas três turmas (A, B e C), cada uma delas com

vinte alunos/as, sendo dois (desses alunos/as) com algum tipo de deficiência (Síndrome de Downs, Paralisia Cerebral e Síndrome do Espectro Autismo). As aulas acontecem no período da manhã com horários de quarenta minutos e o restante do horário é cumprido com atividades assincronias.

Para desenvolver a atividade foi necessário estudar sobre o badminton, aprendendo e pensando em um maneira para desenvolvê-la, sobretudo, procurando manter um diálogo, ou uma relação divertida, visando a interação dos/as estudantes. Para isso foi feito um levantamento bibliográfico e um fichamento de artigos relacionados ao tema. Adiantamos que o fichamento foi apresentado ao grupo em reunião para discussão e sugestões para aperfeiçoar o planejamento.

A estratégia de ensino de Badminton, é composta pelos seguintes elementos: Objetivos geral e específicos, sequência das aulas e procedimentos metodológicos. Esses procedimentos são constituidos de nove aulas em modo remoto, sendo cinco síncronas (ao vivo e tempo real com a presença do professor para aplicar e orientar as aulas), quatro assíncronas (nas quais o docente disponibiliza atividades para serem realizadas).

O quadro 1, a seguir, demonstra a estratégia finalizada e que foi às turmas de nono ano do ensino fundamental da ESEBA/UFU. Cabe destacar que o modelo de

formulário utilizado para a elaboração é o mesmo utilizado pela de Educação Física da ESEBA/UFU para planejamento das aulas.

Quadro 1 – Estratégia de Ensino de Badminton.

Tema: Esporte/Badminton.		**Turma:** 9° anos	
Conteúdo: Características histórico-culturais e fundamentos técnicos do Badminton.			
Objetivo Geral: Identificar as principais características histórico-culturais do badminton e vivenciar seus fundamentos técnicos.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**AULAS**	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	**OBSERVAÇÕES**

Diagnosticar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre badminton. Apresentar o conceito e as características do badminton.	2 Aulas Síncronas	**Chuva de ideias** Inicialmente, o/a professor/a explicará como será desenvolvido o conteúdo, e apresentará o Ranking Interturmas do Badminton – RIB. Em seguida, serão feitas as seguintes perguntas para os/as alunos/as, como forma de diagnosticar seu conhecimento prévio: Já ouviram falar no esporte Badminton? Já praticaram esse esporte? Conhece alguém que praticou ou ainda pratica o esporte? Já assistiram essa modalidade? Se sim por qual meio de transmissão? **Explicação expositiva** Nesse momento o/a professor/a fará uma apresentação, por meio de slides e vídeos sobre as seguintes questões: O que é o badminton? Origem; Equipamentos e materiais; Marcações da quadra; Regras; Fundamentos; Badminton nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos; Curiosidades.	**Recurso:** Apresentação de slides e vídeos sobre a modalidade. **Critérios de Avaliação do RIB:** Presença; Câmera ligada, microfone e/ou chat; Participação; Falar quando solicitado; Realizar todas as atividades; -Construir os materiais propostos com antecedência; Estar com os materiais em mãos para realizar as atividades.
Avaliar o processo de ensino	2 Aulas Assíncronas	**1- Questionário do Kahoot** Perguntas referentes ao que foi trabalhado na aula anterior. - Qual das alternativas a	**Recursos:** Vídeo e roteiro para a elaboração da raquete.

		seguir apresenta a melhor	

aprendizagem até o momento. Produzir materiais curriculares não tradicionais alternativos, para desenvolvimento do conteúdo.		definição para o conceito de badminton? - Quais são os equipamentos usados na modalidade? - Qual é a medida da quadra? **2 - Construção do material curricular (Raquete e a Peteca)** Exibição do vídeo preparado pelo/a professor/a para orientar os/as estudantes durante a elaboração dos materiais que serão utilizados na próxima aula síncrona.	**Peteca:** Garrafa Pet, tesoura, fita crepe ou fita adesiva e Sacola Plástica. https://youtu.be/ihSvkYZ4dA I **Raquete:** Papelão, Tesoura, Sacola Plástica, Lápis e Cola. https://www.youtube.com/watch?v=qjd-Cn7tQKI
Reconhecer e vivenciar os tipos de empunhadura da raquete de badminton.	1 Aula Síncrona	**1. Tipos de Empunhadura** **- Aquecimento** - Deslocamento; - Equilíbrio. **Dinâmica do balão** O/a professor/a deverá executar os tipos de empunhaduras e os/as alunos/as deverão realizar os movimentos demonstrados. ***Forehand*** ***Backhand*** **Observação:** Os/as alunos/as deverão registrar quantas rebatidas conseguem realizar usando cada tipo de empunhadura, sem que o balão caia no chão ou encoste em algo.	**Recurso:** Raquete, balões e apresentação do vídeo. **Material de apoio:** https://youtu.be/bFJBfe0vT- w

Avaliar o processo de ensino aprendizagem até o momento.	1 Aula Assíncrona	**1- Questionário do Kahoot** Perguntas referentes ao que foi trabalhado na aula anterior Qual movimento você teve mais dificuldade de executar? Qual movimento teve mais facilidade? Qual gostou mais? Os/as alunos/as deverão pegar seus registros da aula anterior	

Vivenciar os tipos de empunhadura do badminton.		para preencher o questionário. Será anexada na tarefa uma tabela como o nome das empunhaduras para que os alunos coloquem quantas tentativas precisarão para acertar o alvo. **Recado para a próxima aula** Postar no canal da turma que para a próxima aula será necessário: Barbante, fita, ou o próprio varal de roupas e um objeto para ser um alvo.	
		Movimentos básicos do Badminton - Desafios ***Clear*** ***Drop Shot*** ***Smash*** O/a professor/a deverá apresentar um vídeo para a turma, esse vídeo contém os movimentos que os alunos/as devem executar na atividade seguinte.	

Reconhecer e vivenciar os movimentos básicos do badminton.	1 Aula Síncrona	Para essa atividade os/as alunos/as deverão realizar os três movimentos apresentados no vídeo para acertarem o alvo que estará localizado no chão, para isso, os/as alunos/as deverão amarrar ou pregar a linha de barbante em duas extremidades (varal de roupas). O objetivo deste desafio é arremessar a peteca sob essa linha de barbante ou varal a fim de acertar o alvo localizado no chão. **Observação:** Os/as alunos/as deverão executar os três movimentos conforme a distância do alvo e registrar quantas vezes foram	**Recursos:** Raquete, Peteca, linha de barbante e fita ou (varal de roupas). **Material de Apoio:** https://youtu.be/9H0wNB4Yhqc
		necessários realizar determinado movimento para acertar o alvo.	
Avaliar o processo de ensino aprendizagem até o momento. Vivenciar os tipos de movimentos do	1 Aula Assíncrona	**Questionário do Kahoot – Desafio** Perguntas referentes ao que foi trabalhado na aula anterior Qual movimento você teve mais dificuldade de executar? Qual movimento teve mais facilidade? Qual gostou mais? Será anexada na tarefa uma tabela como o nome dos movimentos para que os alunos coloquem quantas tentativas precisarão para acertar o alvo.	

badminton.		Os/as alunos/as deverão pegar seus registros da aula anterior parapreencher o questionário.	
Avaliar o processo de ensino aprendizagem de toda a estratégia. Apresentar o ranking.	1 Aula Síncrona	**1. Roda de conversa** Nesta última aula, o/a professor/a fará um resumo/retrospectiva alencando os pontos considerados mais importantes da modalidade, e trará também dados sobre a participação e colocação dos/das atletas de badminton nas olimpíadas e paraolimpíadas. E ao final da aula, o professor/a apresentará a pontuação do Ranking Interturmas do Badminton – RIB.	

Fonte: Elaborado pelas bolsistas PIBID, 2021.

Considerações Finais

Em tempos de pandemia, no qual o ensino remoto foi um modelo disponível nas plataformas on-line, para que os/as alunos/as pudessem ter acesso ao saber escolar. Nesse contexto, foi notável que os/as Pibidianos/as juntamente com os/as professores/as supervisores/as e coordenadores/as de área, têm se destacado, colaborativamente para encontrar boas estratégias de ensino como pode ser relatado neste trabalho, visando-a impulsionar uma Educação Física escolar que possa promover nos/nas estudantes da educação básica, a busca de autonomia e espírito crítico, podendo agir como protagonistas de sua aprendizagem.

Conclui-se que, existe uma importância inegável do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), o modo como inclui os participantes mais

próximos da prática e da realidade, dentro do ambiente escolar, mesmo em tempos difíceis, como foi o período da pandemia. Apesar das limitações que o ensino remoto apresenta, os alunos demonstram interesse e prazer durante as aulas de Educação Física. Dentro das práticas que o referido subprojeto promove, foi possível conversar e discutir com os/as supervisores/as, coordenadoras e colegas pibidianos/as, para assim compartilhar as diferentes experiências adquiridas e aprender de forma colaborativa, maneiras de planejar e formular melhores sequências pedagógicas, despertando nos/as alunos/as do ensino fundamental, maior interesse e participação, criando melhores condições para o processo ensino e aprendizagem.

Referências

ABURACHID, Layla Maria. Badminton: **Possibilidades de Ensino Aplicadas ao Contexto da Educação Física Escolar**. Revista da Educação Física/UEM, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/43572>. Acesso em: 8 Ago. 2021.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BADMINON. Badminton: **Quais as Regras do Badminton?**. Disponível em: <http://www.badminton.org.br/regras>. Acesso em: 8 Ago. 2021.

GIFFONI, Ricardo Martins. **O Badminton da Escola: um relato de experiência**. EFDeportes.com, Revista Digital. Jul. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd194/o-badminton-da-escola.htm>. Acesso em: 8 ago. 2021.

LOPES, Ângela Tenilly Ribeiro. **A Importância do Planejamento para o Sucesso Escolar**. 2014. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Gestão Pública Municipal, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - Unilab, Redenção-Ce, 2014.

LORENZI, Verlane Fabíola de. **O Badminton nas Aulas de Educação Física na Proposta Crítico-Superadora**. 2011. 41 f. Monografia de Curso de Pós-graduação Lato Sensu. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/803>. Acesso em: 9 Ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **COVID-19**. Disponível em: <https://www.who.int/pt>. Acesso em: 29 Set. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 29 Set. 2021.

TONET, Marcia Leoni. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor: **O Badminton na Educação Física Escolar**. 2016. 19 f. Bituruna-PR. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_unicentro_marcialeonitonet.pdf>. Acesso em: 9 Ago. 2021.

WEP PARA TODOS. **Os desafios e oportunidades do setor de educação com as aulas remotas na pandemia**. 28 Abr. 2021. Disponível em: <https://mwpt.com.br/os-desafios-e-oportunidades-do-setor-de-educacao-com-as-aulas-remotas-na-pandemia/>. Acesso em: 29 Set. 2021

A elaboração de estratégias de ensino e a construção de materiais curriculares: fundamentos para prática pedagógica

Pollyana Mergulhão Barreto[4] – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Victoria Oliveira Modesto[5] – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Karen Cristina Rezende[6] – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Renara Soares Ferreira Silva[7] – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência vivenciada por quatro licenciandas do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Educação Física, no componente curricular Prointer IV, que é a materialização da "Prática como Componente Curricular", apontada na Resolução que trata acerca da formação de professores/as nas diversas licenciaturas. A experiência se deu no contexto da elaboração de estratégias de ensino e da construção de materiais curriculares como elemento constituinte do processo de planejamento de ensino. O planejamento de ensino no modelo de Estratégias de Ensino estabelece uma relação com uma perspectiva crítica, visando a qualificação da prática docente, no sentido de superação da lógica reprodutiva ou instrumentalista. A experiência abordou os temas de ensino voltados para a esgrima e o atletismo, no âmbito da educação física escolar. Apontamos a relevância dessa experiência para a formação docente e a dinâmica a ser abordada nas escolas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Estratégias de ensino; Materiais curriculares.

ABSTRACT

This work presents an experience lived by four undergraduates of the Undergraduate Course in Physical Education at the Federal University of Uberlândia, scholarship holders of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), without a Physical Education Subproject, without a Prointer IV curricular component, which materializes of "Practice as a Curriculum Component", pointed out in the Resolution that deals with the formation of teachers / the various degrees. The experience took place in the context of the elaboration of teaching planning and the construction of curriculum materials as a constituent element of the teaching planning process. The teaching planning in the model of Teaching Strategies knowledge is a relationship with a critical perspective, qualifying the qualification of teaching practice, in the sense of overcoming the reproductive or instrumentalist logic. The experience addressed the topics of teaching fencing and athletics in the context of school

[4] - Graduanda em Educação Física grau Licenciatura – *e-mail*: Pollyana.barreto@ufu.br.
[5] - Graduanda em Educação Física grau Licenciatura – *e-mail*: Victoria.modesto@ufu.br.
[6] - Graduanda em Educação Física grau Licenciatura – *e-mail*: Karen.cristina@ufu.br.
[7] - Graduanda em Educação Física grau Licenciatura – *e-mail*: Renarasoares@ufu.br.

physical education. We point to a formation of this experience for teacher training and a dynamic to be addressed in schools.

Keywords: School Physical Education; Teaching strategies; Curriculum materials.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre um modelo de planejamento de ensino, denominado Estratégia de Ensino (AMARAL; ANTUNES, 2010) e a relação com a elaboração de materiais curriculares, a partir das experiências vivenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Educação Física.

O texto está estruturado em 4 partes, além desta introdução. No subtítulo **Prointer IV: Construção de Materiais Curriculares** retratamos a dinâmica que foi desenvolvida no componente curricular Prointer IV, a partir dos elementos que estão no Plano de Ensino, destacando a temática sobre os Materiais curriculares no processo de planejamento de um tema da Educação Física Escolar.

No subtítulo **Relato da experiência: aprendendo a planejar o ensino** descrevemos nossa experiência de planejamento da Estratégia de Ensino sobre os temas Esgrima e Atletismo, de acordo com o modelo aprendido e enfatizando o processo de produção dos materiais curriculares.

Por fim, em **Reflexões sobre o planejamento do ensino** retomamos o referencial teórico abordado na disciplina, relacionando-o com a experiência vivenciada e, nas **Considerações Finais**, falamos sobre relevância desse processo na nossa formação docente.

Prointer IV: Construção de Materiais Curriculares

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, grau licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, encontra-se ancorado na Resolução 2/2015, naquilo que se refere à formação de professores/as. Essa Resolução reafirma a concepção de "prática como componente curricular", que está no Parecer 28/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), na qual diz que:

> A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001, p. 9).

A necessidade da prática como componente curricular resultou nos componentes curriculares intitulados com o nome de Projeto Interdisciplinar (PROINTER), para os cursos de licenciatura. Eles foram distribuídos em cinco componentes curriculares e, com isso, o plano de ensino da disciplina Prointer IV apresenta como objetivo geral:

> A reflexão sobre a profissão docente e sua atuação no processo ensino-aprendizagem, relacionado aos materiais curriculares como objeto de estudo dos temas da Educação Física: estimulação desenvolvimental, brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas na escola (UFU, 2018).

A metodologia foi desenvolvida neste componente curricular por meio de aulas expositivas-dialogadas, estudos dirigidos, vídeo aulas com professoras da Educação Básica e, por fim, o planejamento e a produção de materiais curriculares. As atividades síncronas, (30h), foram ministradas virtualmente, devido à pandemia da Covid-19, na plataforma *Microsoft Teams* e as atividades assíncronas, (30h), foram destinadas à realização de tarefas individuais e coletivas.

O conteúdo programático foi distribuído em cinco unidades temáticas:

Introdução aos fundamentos teórico-metodológicos do planejamento de ensino;

Temas e conteúdos de ensino na Educação Física escolar;

Materiais curriculares e sua relação com o currículo e com a didática;

Temas de ensino na EF: seleção e organização de saberes escolares;

Planejamento do ensino e produção de materiais curriculares.

Os Materiais Curriculares constituem a temática central do Prointer IV, tendo sido estudada em diálogo com os trabalhos de Rotelli (2012), Caixeta *et al.* (2019) e Saviani (2010). Para o desenvolvimento da atividade de planejamento de um tema de ensino (itens 4 e 5), foram utilizados como fonte de busca os periódicos eletrônicos da área da

Educação Física. A turma foi dividida em grupos para a escolha dos temas e elaboração de uma Estratégia de Ensino, sendo este o trabalho final da disciplina e sobre o qual apresentaremos nossa experiência.

Rotelli (2012) discute os materiais curriculares que ganharam intensidade após o processo de industrialização, com implicações no currículo escolar. No caso da Educação Física escolar, a autora identifica que a área acabou se tornando ‘‘refém’’ de materiais chamados tradicionais de caráter físico-esportivo (como bolas, colchonetes, aros, dentre outros relacionados a atividades práticas).

Entretanto, Rotelli (2012) chama atenção para a necessidade de uma diferenciação entre materiais curriculares e materiais didáticos, nos quais não podem ser tratados como sinônimos. Os materiais didáticos são de uso distintos ao escolar, já os materiais curriculares (MC’s) são utilizados no currículo escolar. Portanto, os MC’s estão dentro do marco geral dos materiais didáticos.

Os materiais curriculares no contexto brasileiro são classificados em: material curricular tradicional, material curricular tradicional alternativo, material curricular não tradicional e material curricular não tradicional alternativo (TERRA; AGUIAR; ROTELLI, 2007 *apud* ROTELLI, 2012).

Os materiais curriculares tradicionais são aqueles industrializados, especificamente destinados às atividades físicas. Os materiais curriculares tradicionais alternativos são aqueles que remete às atividades físicas, porém de criação do/a professor/a e/ou aluno/a. Os materiais curriculares não tradicionais são aqueles industrializados, porém que não remete às atividades físicas. Já os materiais curriculares não tradicionais alternativos são criados pelo/a professor/a e/ou estudante, e não remete às atividades físicas (ROTELLI, 2012).

Além dos Materiais Curriculares existe o livro-texto, no qual pode servir como ajuda, mas não como ditador da forma de dar aula, ou o que irá utilizar, uma vez que ele também segue alguma forma político-social, que pode ser igual ou não, contudo, de toda forma, com esse livro-texto, há um empobrecimento da formação e da criticidade docente. Portanto, é preciso ter autonomia e criticidade para planejar estratégias de ensino, que sejam coerentes com a realidade da instituição de ensino e com o projeto pedagógico da escola, que tem grande influência nas decisões de planejamento.

Relato da experiência: aprendendo a planejar o ensino

A dinâmica que destacaremos aqui foi desenvolvida nos itens 4 – Temas de ensino na EF: seleção e organização de saberes escolares e 5– Planejamento do ensino e produção de materiais curriculares. A tarefa de elaborar o planejamento no modelo de Estratégias de Ensino[8] foi realizada com os seguintes procedimentos:

Definição de um tema de ensino – práticas corporais que compõem a chamada cultura corporal.

Busca de referenciais teóricos para estudo do tema e identificação/seleção dos conhecimentos que serão os conteúdos de ensino.

Elaboração de procedimentos metodológicos – atividades e dinâmicas que serão realizadas ao longo do processo de ensino.

Construção/seleção de materiais curriculares adequados para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos.

Os temas escolhidos foram Esgrima e Atletismo, considerando que as autoras participaram de grupos diferentes. No desenvolvimento da Estratégia de ensino sobre esgrima fizemos um mapeamento e os artigos encontrados foram: A separação dos conteúdos das "lutas" dos "esportes" na educação física escolar: necessidade ou tradição? (RUFINO; DARIDO, 2011); Conceito dos tipos de lutas a partir de uma visão de cultura corporal (OLIVEIRA; GOMES; SUZUKI, 2021); Confederação brasileira de esgrima (ESGRIMA, 2021); Esgrima como conteúdo na educação física escolar (PAULA, 2011); Esgrima na educação física escolar: uma forma de inclusão social (LUZ; CARMO; GELBER; LICHACOVSKI, 2019); História da esgrima, da criação à atualidade (RIBEIRO; CAMPOS, 2007); O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: esgrima: "a desmitificação de uma prática elitizada" (ROSSI, 2008).

Para o tema Atletismo os artigos encontrados foram: A prática do atletismo: uma realidade no meio escolar? (CARDEAL; VIEIRA, 2008); Atletismo na escola: uma

[8] Modelo de planejamento construído no contexto da formação continuada na Rede Municipal de Uberlândia, com assessoria de professoras/es da Faculdade de Educação Física da UFU. Para aprofundamento verificar Amaral; Antunes (2010).

possibilidade de ensino (MEURER; SCHAEFER; MIOTTI, 2008); Atletismo Escolar: Possibilidades e Estratégias de Objetivo, conteúdo e métodos em aulas de Educação Física (MARQUES, 2009).

As Estratégias de Ensino apresentam os elementos constitutivos: objetivos, procedimentos metodológicos, sequência de aulas, observações. Os objetivos são classificados em Geral e Específicos. O objetivo geral define aquilo que deverá ser alcançado pelos estudantes ao final do estudo de um tema. Os objetivos específicos, mostram, de forma detalhada, o que o/a aluno/a deverá aprender durante as etapas da Estratégia, conduzindo ao objetivo geral. Os procedimentos metodológicos são a descrição das ações a serem desenvolvidas durante as aulas, para o alcance dos objetivos. A sequência de aulas indica o número de aulas que são necessárias para cada etapa da Estratégia, sendo que somente após a elaboração de toda sequência de procedimentos é que será possível a definição do número de aulas. Por fim, as observações são as considerações feitas pelo/a professor/a, referente às dificuldades ou modificações necessárias (AMARAL; ANTUNES, 2011).

No quadro abaixo, em função dos limites deste texto, apresentamos os objetivos elaborados para a Estratégia de Ensino sobre o tema Esgrima e, na sequência, aspectos dos processos de elaboração dos materiais curriculares.

Quadro 1 – Estratégia de Ensino de Esgrima

OBJETIVO GERAL
Conhecer e vivenciar as principais características histórico-culturais da esgrima.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre lutas. Apresentar o conceito e diferenciações das lutas. Compreender a partir dos jogos de oposição o ataque e defesa. Compreender a partir dos jogos de oposição o ataque e defesa. Diagnosticar os conhecimentos dos estudantes sobre a esgrima. Apresentar e contextualizar a esgrima. Produzir materiais curriculares não tradicionais alternativos Conhecer e vivenciar os movimentos básicos da esgrima. Vivenciar a luta esgrima. Vivenciar a luta esgrima. Analisar a luta dos colegas para melhor compreensão da luta. Avaliar o desenvolvimento do/a estudante em relação ao conteúdo e os movimentos da esgrima.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Sendo assim, os materiais curriculares produzidos para a Estratégia foram: florete da esgrima, proteção peitoral e facial. Além disso, outros materiais também foram utilizados nas aulas, sendo eles: bexiga, barbante, fita não tecido, garradas pets, caixa de sapato, fita crepe, jornal, cola, tesoura, elástico, prendedor de roupa. Os/as estudantes deveriam produzir os Materiais Curriculares não tradicionais alternativos, a fim de criar objetos para proporcionar as vivências referente a esgrima, criando uma sequência de aprendizagens até chegar ao objetivo proposto no início da Estratégia de Ensino.

Reflexões sobre o planejamento do ensino

Entendemos que o planejamento nesse modelo de Estratégias de Ensino estabelece uma relação com uma perspectiva crítica, visando à qualificação da prática docente, no sentido de superação da lógica reprodutiva ou instrumentalista. Na visão tradicional, a tendência é a reprodução ou a cópia daquilo que foi produzido por outrem, ficando o planejamento restrito à utilização dos materiais curriculares tradicionais oferecidos pela escola. Quando as condições materiais da instituição são ruins, fica-se na dependência do material disponível, ou seja, só se ensina o que o material permite.

O planejamento dessas estratégias não deve ser tratado como reprodução de atividades, mas como um ato político-social, científico, educativo e técnico, devendo buscar a superação de cópias e propostas prontas. Com base nisso, por mais que a estratégia de ensino de outrem seja muito boa, ela foi feita pensando em uma determinada realidade, e não necessariamente na que você está inserido, portanto, cada docente deve construir, com bases teóricas, o seu próprio planejamento.

Saviani (2010, p. 213) diz que o "saber escolar é um conjunto de ideias, hábitos e valores, selecionado da cultura global da sociedade, traduzido para fins de ensino, passíveis de serem apreendidos e ensinados". Para tanto, o currículo trata aquilo que deve ser apropriado– conteúdo, e a didática é a trajetória necessária para tal apropriação – método.

Há 3 pressupostos com base na indissociabilidade conteúdo-método:

A relação conteúdo-método implica a relação sujeito-objeto;

Para captar conteúdo-método, é preciso captar a estrutura do objeto e da estrutura dos sujeitos, aluno-professor.

Por fim, a relação conteúdo-método implica a relação currículo-didática.

O estudo para a construção de uma estratégia de ensino é de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A estratégia de ensino proporciona trabalhar um tema de forma mais aprofundada e contínua por meio da sequência de aulas, e também, analisar o desenvolvimento dos/as estudantes sobre aquele tema, e ao longo das aulas, acrescentar e/ou modificar atividades de acordo com as dificuldades dos/as estudantes. Para Libanêo (1999, p. 241),

> O planejamento de aulas deve resultar num documento escrito que servirá, não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. O aprimoramento de ser professor depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela.

Por fim, os Materiais Curriculares proporcionam uma mediação do/a estudante com o conhecimento, desde que façam parte desta produção, principalmente daqueles que não são tradicionais, permitindo maior abrangência e participação na criação de materiais não tradicionais e não tradicionais alternativos, segundo a classificação de Rotelli (2012).

Considerações finais

Em suma**,** o estudo trabalhado durante todo o Prointer IV nos proporcionou compreender melhor a função dos materiais curriculares e o percurso para elaboração da Estratégia de Ensino, desde o levantamento bibliográfico, estudo dos textos e a elaboração das aulas com seus objetivos e procedimentos metodológicos.

No processo de ensino-aprendizagem, os materiais curriculares entram como mediadores, proporcionando aos estudantes uma participação mais efetiva e melhorando a apropriação do saber. Por fim, o estudo do componente Prointer IV também nos permitiu refletir acerca da nossa atuação na educação escolar enquanto futuras profissionais, pois, a construção desses materiais curriculares possibilita o desenvolvimento das atividades na tentativa de proporcionar uma vivência e ensino de qualidade para os/as estudantes.

Referências

AMARAL, Gislene. Alves do; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A elaboração de objetivos de ensino em educação física escolar: aspectos teórico-metodológicos. **Anais do III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**, Niterói, 2010, p. 1-11. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/view/2360. Acesso em: 21 set. 2021

AMARAL, Gislene. Alves do; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. **Anais do XVII CONBRACE E IV CONICE**, Porto Alegre, 2011, p. 1-14. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602. Acesso em: 21 set. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 28/2001, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 31, de 18 de janeiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 17 set. 2021

CARDEAL, Silva Luciana; VIEIRA, Valdo. A prática do atletismo: uma realidade no meio escolar?. **EFDeportes.com, Revista Digital**, 12 mai. 2008. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd187/a-pratica-do-atletismo-no-meio-escolar.htm. Acesso em: 11 de ago. 2021.

ESGRIMA. **Confederação Brasileira de Esgrima**. Disponível em: https://cbesgrima.org.br/. Acesso em: 11 de ago. 2021.

LIBANÊO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 258 p. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2021.

LUZ, Thiago Savio Ingles da; CARMO, Gonçalo Cassins Moreira do; GELBER, Luan Giovani; LICHACOVSKI, Jussiara. Esgrima na Educação Física escolar: uma forma de inclusão social. **Brazilian Journal of Development**. 2019. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5176. Acesso em: 11 de ago. 2021.

MARQUES, Carmen. Atletismo Escolar: Possibilidades e Estratégias de Objetivo, conteúdo e métodos em aulas de Educação Física. **Movimento-Revista de Educação**, [s. l.], 26 abr. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.3078. Acesso em: 11 de ago. 2021.

MEURER, Simone Teresinha; SCHAEFER, Rubia Jaqueline MIOTTI, Ivana Maria Lambertti. Atletismo na escola: uma possibilidade de ensino. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, n. 120, mai. 2008. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd120/atletismo-na-escola.htm. Acesso em: 11 de ago. 2021.

OLIVEIRA, André Luís de; GOMES, Fabio Rodrigo Ferreira; SUZUKI, Frank Shiguemitsu. Conceito dos tipos de lutas a partir de uma visão de cultura corporal. **Researchgate**, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Frank-Shiguemitsu-Suzuki-2/publication/266036943_CONCEITO_DOS_TIPOS_DE_LUTAS_A_PARTIR_DE_UMA_VISAO_DE_CULTURA_CORPORAL/links/54c3fb690cf219bbe4ecd896/CONCEITO-DOS-TIPOS-DE-LUTAS-A-PARTIR-DE-UMA-VISAO-DE-CULTURA-CORPORAL.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2021.

PAULA, Marcelo Aparecido de. **Esgrima como conteúdo na educação física escolar.** Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 31p. 2011. Disponível em: https://institutotouche.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ESGRIMA-COMO-CONTE%C3%9ADO-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-ESCOLAR.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2021.

RIBEIRO. Jacques Chiganer Cramer; CAMPOS. Felipe Keese Diogo. História da esgrima, da criação à atualidade. **Revista de Educação Física**. 2007. Disponível em:

https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/348. Acesso em: 11 de ago. 2021.

ROSSI, Sandra Luiza Gomes. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: esgrima: "a desmitificação de uma prática elitizada".** Volume II. Londrina: Secretaria de Educação, 2008. 30 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uel_edfis_md_sandra_luiza_gomes.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2021.

ROTELLI, Paula Pereira. A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física. 2012. 249 f. **Dissertação** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99453. Acesso em: 11 de ago. 2021.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A separação dos conteúdos das "lutas" dos "esportes" na Educação Física escolar: necessidade ou tradição?. **Revista Pensar a Prática**. 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12202. Acesso em: 11 de ago. 2021.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. [s.l.]:[s.n.], [s.d]. 235 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto político pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física** - Grau Licenciatura. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: http://www.faefi.ufu.br/system/files/conteudo/pp_licenciatura.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

Educação física escolar no programa de atividades formativas complementares da UFU

Solange Rodovalho Lima[1]

– Universidade Federal de Uberlândia

Marina Ferreira de Souza Antunes[2]

– Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2020, em razão da pandemia da Covid-19, determinou a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais. Neste contexto o coletivo de docentes do curso de Licenciatura em Educação Física, criou o Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física (PROLICEF), que foi estruturado em quatro eixos: A Educação em Tempos de Pandemia; Dimensões Político-Culturais da Escola e da Educação Física; Abordagens da Educação Física Escolar e suas Proposições Curriculares; Conteúdos e Práticas da Educação Física. Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir os eventos do eixo temático Abordagens da Educação Física Escolar e suas Proposições Curriculares. São objetivos específicos: verificar se as temáticas discutidas no eixo são coerentes com os objetivos do programa e identificar o perfil dos participantes quanto à situação profissional e vínculo com a UFU. Os dados foram coletados no Sistema de Informação de Extensão e Cultura da Pro Reitoria de Extensão e Cultura da UFU e nos relatórios criados a partir das planilhas geradas pelo *Google Forms*. Foram três mesas redondas e duas palestras realizadas na plataforma *Stream Yard* e transmitidas via canal do PROLICEF no *Youtube*. As temáticas das mesas foram: a) Inclusão nas aulas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; b) O ensino do esporte escolar numa perspectiva curricular e c) Influência da pedagogia histórico-crítica na Educação Física Escolar. As temáticas das palestras foram: a) Esporte paralímpico escolar e b) A extensão universitária e o legado da obra de Paulo Freire. Os eventos do eixo temático apresentado e discutido, coerente aos objetivos do PROLICEF, colaboraram para a permanência da comunidade universitária em casa, na pandemia da Covid-19 e enriqueceram a formação inicial e continuada de professores/as.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação Física Escolar; Formação de Professores/as; Prolicef.

ABSTRACT

[1] - Doutora em Educação Especial – *e-mail*: rodovalho@ufu.br

[2] - Doutora em Educação – *e-mail*: marina.antunes@ufu.br

The Federal University of Uberlândia (UFU), in 2020, due to the Covid-19 pandemic, determined the implementation of Emergency Remote Academic Activities. In this context, the collective of teachers of the Licentiate Degree in Physical Education course created the Program of Complementary Formative Activities of the Licentiate Degree in Physical Education (PROLICEF), which was structured into four axes: Education in Times of Pandemic; Political-Cultural Dimensions of School and Physical Education; Approaches to Physical Education at School and its Curriculum Propositions; Contents and Practices of Physical Education. This work aims to present and discuss the events of the theme Approaches to Physical Education at School and its Curriculum Propositions. The specific objectives are: to verify if the themes discussed in the axis are coherent with the program's objectives and to identify the profile of the participants regarding their professional status and bond with the UFU. Data were collected in the Extension and Culture Information System of the Pro Rectory of Extension and Culture at UFU and in reports created from spreadsheets generated by Google Forms. There were three roundtables and two lectures held on the Stream Yard platform and broadcast via PROLICEF's YouTube channel. The themes of the tables were: a) Inclusion in early childhood education classes and early grades of elementary school; b) The teaching of school sports in a curricular perspective and c) Influence of historical-critical pedagogy in Physical Education at School. The themes of the lectures were: a) School Paralympic sport and b) University extension and the legacy of Paulo Freire's work. The events of the thematic axis presented and discussed, consistent with the objectives of PROLICEF, contributed to the permanence of the university community at home, in the Covid-19 pandemic and enriched the initial and continuing education of teachers.

Keywords: *Remote Teaching; School Physical Education; Teacher Training; Prolicef.*

Introdução

Diante da Pandemia da Covid-19 e seguindo as recomendações do Comitê de Monitoramento à COVID-19/UFU, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) decretou que a partir de 18 de março de 2020, fosse suspenso o calendário acadêmico e todas as atividades acadêmicas presenciais. Após várias discussões e considerando as orientações locais, regionais, nacionais e internacionais de como proceder para garantir o distanciamento social e evitar o contágio, em julho de 2020 a UFU aprovou a Resolução SEI/Congrad nº 7 de 2020 (UFU, 2020), que "Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia." (UFU, 2020, p. 1). Segundo o seu Art. 3º,

As AARE são ações típicas do processo de ensino e aprendizagem que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento

físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia da COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de comunicação e informação e resultarão no enriquecimento formativo e no aproveitamento curricular, de acordo com um plano de atividade próprio para o período de suspensão do Calendário Acadêmico (UFU, 2020, p. 3).

Neste contexto, o coletivo de docentes do curso de licenciatura em Educação Física, da UFU, optou pela criação de um programa de extensão com vários eventos remotos e em tempo real, denominado Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física (PROLICEF/UFU). Tal como previsto no Art. 12 da Resolução SEI/Congrad 7/2020, ele é caracterizado como um conjunto de atividades complementares de natureza extensionista, cuja finalidade central é "disseminar conhecimentos de interesse público e com embasamento cientifico, tecnológico, cultural ou filosófico". (UFU, 2020a).

O Programa resultou do trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar, envolvendo os três seguimentos da comunidade universitária, (docentes, técnicos/as e discentes do curso) como preconiza a Resolução nº 25/2019 do Consun, que Estabelece a Política de Extensão da UFU e define entre os objetivos, "[...] estimular atividades de extensão cujos desenvolvimentos impliquem relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade; [...]" (UFU, 2019, p. 4). Caráter que também se expressou na parceria com outras unidades acadêmicas, universidades e outras instituições parceiras. Assim, o PROLICEF/UFU faz parte das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação.

O objetivo geral do programa é oferecer atividades extensionistas que promovam o aprofundamento e a atualização cientifica, técnica, tecnológica e cultural de

conhecimentos específicos da Educação e da Educação Física Escolar, de maneira a complementar a formação inicial e continuada, especialmente durante o período de suspensão das atividades regulares na UFU.

São objetivos específicos do programa: Possibilitar a continuidade de estudos pelos e pelas discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da FAEFI durante o período do estado de emergência; Estimular a permanência da comunidade universitária em suas casas, durante o período de isolamento social por meio da oferta de atividades extracurriculares que possam enriquecer o desenvolvimento profissional no campo da Educação Física com ênfase na Educação Física Escolar em todos os níveis da educação básica; Estimular o permanente diálogo entre docentes, discentes, técnico- administrativos da FAEFI e comunidade externa, como oportunidade de crescimento pessoal, técnico e cientifico de todos e todas; Estimular a criação artística, cientifica, técnica e tecnológica, bem como a realização de atividades relacionadas ao enfrentamento da Covid-19; Garantir a manutenção do contexto educacional, por meio do incentivo à leitura e interpretação de textos e artigos, estudos de casos, proposição de rodas de conversa pedagógica, de fóruns de debate à distância, dentre outras atividades de natureza complementar; Promover o aprofundamento e a atualização cientifica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos que complementem a formação inicial e continuada, especialmente durante o período de suspensão das atividades regulares; Valorizar o trabalho pedagógico dos/das docentes em sua capacidade propositiva de ações para o aprofundamento curricular, no âmbito das atividades extensionistas; Estreitar o diálogo com docentes de outras instituições de ensino superior bem como com docentes de instituições de Educação Básica (UFU, 2020a).

As metas do PROLICEF/UFU são: 1) Disponibilizar à comunidade interna e externa à UFU, atividades formativas complementares, voltadas para a docência na Educação Básica, no componente curricular educação física; 2) Estabelecer o diálogo entre docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física com a comunidade interna e externa à UFU durante as atividades remotas emergenciais e, 3) Aprofundar e atualizar a formação científica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos na área da Educação Física, que complementem a formação inicial e continuada durante o período de suspensão das atividades regulares (UFU, 2020a) O Programa foi organizado em quatro eixos temáticos, abarcando temas das dimensões da formação docente em educação física: A educação em Tempos de Pandemia; Dimensões Político-culturais da Escola e da Educação Física; Abordagens da Educação Física Escolar e suas Proposições Curriculares e Conteúdos e Prática da Educação Física (UFU, 2020a). Este trabalho objetiva apresentar e discutir os eventos realizados no eixo temático: Abordagens da Educação Física Escolar e suas

Proposições Curriculares. Os objetivos específicos são: verificar se as temáticas discutidas no eixo são coerentes com os objetivos e metas do PROLICEF e identificar o perfil dos participantes quanto à situação profissional e vínculo com a UFU. O PROLICEF/UFU foi cadastrado no Sistema de Informação de Extensão e Cultura (SIEX) da Pro-Reitoria de Extensão e Cultura da UFU (PROEXC/UFU) por meio do registro 22078 (http://www.siex.proexc.ufu.br/buscarExterno) como determina a Resolução SEI/Congrad nº 7/2020 (UFU, 2020a).

Procedimentos Metodológicos

Metodologicamente, o Programa constituiu-se de atividades virtuais, realizadas em modo remoto e em tempo real (tipo *live*), duas vezes por semana e duração de 2h. Durante as palestras e mesas redondas, os/as participantes no Chat público, emitiram comentários e/ou questões que foram respondidas pelos/pelas palestrantes, após sua exposição.

O público-alvo do PROLICEF/UFU foram estudantes do curso de graduação em Educação Física da UFU e de outras instituições, professores/as de educação física da educação básica e estudantes da educação básica (UFU, 2020a).

As atividades foram realizadas por meio da plataforma *Stream Yard* e transmitidas via canal PROLICEF no *Youtube*, onde encontram-se disponíveis para visualização, conforme termo de cessão de imagens e autorização de vídeo na plataforma assinado pelos/as palestrantes.

Cada evento/*live* deste eixo, foi cadastrado no SIEX/UFU, vinculado ao PROLICEF/UFU. O certificado de participação, foi emitido também via SIEX a partir do cadastro de dados fornecidos pelos/as participantes, durante a *live*, no *Google Forms*.

Os dados do eixo temático denominado Abordagens da Educação Física Escolar e suas Proposições Curriculares, foram coletados no SIEX/UFU e nos relatórios elaborados pela equipe técnica do PROLICEF/UFU, criados a partir das planilhas geradas pelo *Google Forms* sobre as *lives* realizadas

Este eixo contou com os seguintes parceiros internos: Faculdade de Educação Física (FAEFI); Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU); Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC); Núcleo Brasileiros de Teses e Dissertações em Educação Física (NUTESES) e Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência (PAPD). Os parceiros externos foram: Secretaria Estadual de Minas Gerais do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), com o Grupo de Trabalho Temático (GTT) Inclusão e Diferenças e do GTT Escola do CBCE; Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Foram realizadas duas palestras e três mesas redondas, coordenadas por uma docente do curso de licenciatura em Educação Física da UFU, com a colaboração de técnicos/as da FAEFI/UFU e discentes, todos, membros da equipe PROLICEF/UFU.

A primeira palestra, intitulada Esporte Paralímpico Escolar, foi ministrada por um professor do CPB que apresentou as ações deste órgão para a organização e implementação do esporte paralímpico escolar no Brasil e também os objetivos e as atividades do programa de educação paralímpica.

A segunda palestra denominada A Extensão Universitária e o Legado da Obra de Paulo Freire, foi ministrada por um docente do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. Ela analisou o legado da obra do educador Paulo Freire (1921-1997) no contexto do desenvolvimento da Extensão Universitária nas instituições públicas do Ensino Superior e sua importância para o desenvolvimento do país e a formação da comunidade estudantil.

A primeira mesa redonda foi Inclusão na Educação Física Escolar: Educação Infantil e

Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrada por um professor da UFES, membro do GTT inclusão e diferenças do CBCE e um professor aposentado da ESEBA/UFU. Eles abordaram a inclusão escolar do público- alvo da Educação Especial nas aulas de educação física, com foco na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e também o papel mediador do professor de Educação Física no processo de intervenção pedagógica, com os alunos na educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental. Também apresentaram e discutiram as experiências de ensino no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. Foi apresentado, ainda, um projeto de ensino de graduação, realizado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental com público-alvo da Educação Especial na ESEBA/UFU.

A segunda mesa redonda, O Ensino do Esporte Escolar numa Perspectiva Curricular, foi ministrada por dois professores da ESEBA/UFU. Nela foi apresentada a proposta curricular de esporte desta instituição, seguida da reflexão sobre conceitos e princípios que orientam o trabalho da área de educação física. Também foram apresentados projetos de ensino desenvolvidos por eles e que complementam a proposta curricular da área de Educação Física da instituição.

A terceira mesa, denominada Influência da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física Escolar, foi ministrada por uma professora da UFF e um professor da UFMG, ambos membros do GTT Escola do CBCE. Foram apresentados os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e as propostas de intervenção pedagógica, advindas desse modelo, na Educação Física Escolar. Apresentaram também uma experiência de intervenção na Educação Escolar, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da metodologia Crítico Superadora, proposta pelo Coletivo de autores em 1992.

Um dos objetivos do presente trabalho foi analisar o perfil dos participantes em relação à situação profissional e vínculo com a UFU. Para analisar estes aspectos, diante do limite de caracteres deste trabalho, optou-se por considerar a somatória das participações nos

cinco eventos, conforme demonstram as figuras 1 e 2, a seguir.

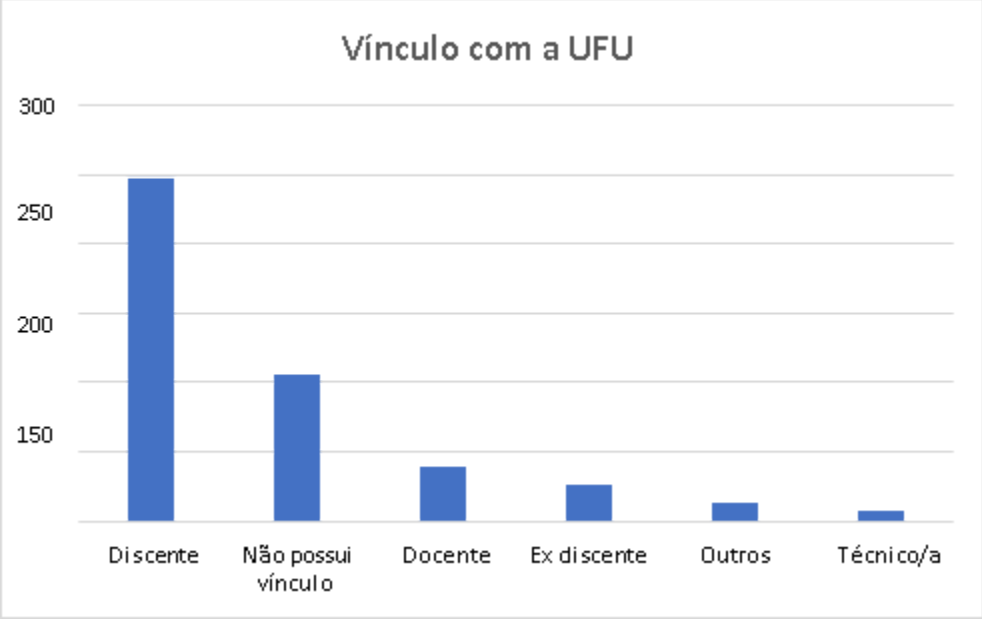
Figura 1 – Situação profissional dos participantes

Fonte: *Google Forms,* Prolicef, 2020.

Como evidencia a figura 1, a maioria dos participantes foram estudantes de graduação (n=194), seguidos pelos profissionais das redes de ensino federal (n=106), rede municipal (n=68), outros (n=32) e rede estadual de ensino (n=26) e a minoria, foi composta por estudantes de Pós-graduação (n=15).

A figura 2, a seguir apresenta o perfil dos participantes em relação ao vínculo com a UFU.

Figura 2 – Vínculo com a UFU



Fonte: *Google Forms,* Prolicef, 2020.

.

Os dados sobre vínculo dos participantes com a UFU mostram que a maioria dos participantes foram discentes (n=247), seguidos por quem não possui vínculo (n=106) e depois por docentes (n=39), ex-discentes (n=26), outros (n=13) e técnicos/as (n=7).

Os resultados apresentados em relação à situação profissional e vínculo com a UFU, demonstram que foi possível estimular o permanente diálogo entre docentes, discentes, técnico-administrativos da FAEFI e comunidade externa, como oportunidade de crescimento pessoal, técnico e cientifico de todos e todas, um dos objetivos do PROLICEF/UFU.

Considerações Finais

Considerando o que foi abordado nas palestras e mesas redondas realizadas no eixo temático Abordagens da Educação Física Escolar e suas Proposições Curriculares, e também o perfil dos participantes quanto à situação profissional e vínculo com a UFU, conclui-se que o referido eixo, foi coerente com os objetivos e metas do PROLICEF/UFU, pois ofereceu atividades extensionistas que promoveram o aprofundamento e a atualização cientifica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos da Educação e da Educação Física Escolar, de maneira a complementar a formação inicial e continuada, especialmente durante o período de suspensão das atividades regulares na Universidade Federal de Uberlândia, bem como disponibilizou à comunidade interna e externa à UFU, atividades formativas complementares, voltadas para a docência na Educação Básica, no componente curricular educação física. Os eventos contribuíram para o estreitamento do diálogo com outros profissionais de outras instituições de ensino e para o enriquecimento e o desenvolvimento profissional no campo da Educação Física, com ênfase na Educação Física Escolar em todos os níveis da educação básica.

Referências

PROLICEF UFU. #15 - **Inclusão na Educação Física Escolar**: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=plTiQ9-TU64&t=7267s. Acesso em 08 setembro 2021.

PROLICEF UFU. #16 - **Esporte Paralímpico Escolar.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=4aMNldKeWOQ. Acesso em 08 setembro 2021.

PROLICEF UFU. #17 - **A Extensão Universitária e o Legado de Paulo Freire**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Z1lkJdi67Ao. Acesso em 08 setembro 2021.

PROLICEF UFU. #18 - **O Ensino do Esporte Escolar numa Perspectiva Curricular**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=U-zlaQs2hfI. Acesso em 08 setembro 2021.

PROLICEF UFU. #19 - **Influência da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física Escolar**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pIRvJjXOcxA. Acesso em 08 setembro 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 25/2019.** Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, 2019. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2019-25.pdf. Acesso em 27 setembro 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 7/2020**. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/atasResolucoes.php. Acesso em 09 setembro 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. SIEX. **Registro 22078**. Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física – PROLICEF/UFU. Uberlândia: UFU, 2020a. Disponível em: http://www.siex.proexc.ufu.br/buscarExterno. Acesso em 25 setembro 2021.

Formação inicial em um programa de extensão em educação física e deficiência na Universidade Federal de Uberlândia

Solange Rodovalho Lima[1] – Universidade Federal de Uberlândia

Igor Moraes Mariano [2] – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o Programa de Atividades Físicas com Pessoas com Deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento e sua importância na formação inicial de professores de Educação Física. O programa é uma ação de extensão universitária na área da Educação Física Adaptada e, é gestado e desenvolvido desde 1982 na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. Ele tem por objetivos desenvolver práticas corporais que estimulem a adoção de um estilo de vida ativo; contribuir no seu processo de reabilitação, interação social e melhoria da qualidade de vida e colaborar com a formação de professores/as para atuar na área da Educação Física Adaptada e Educação Especial. O Programa faz parte das atividades de extensão da Pró Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia. Nele participam cerca de 150 pessoas, com idade entre seis meses e 75 anos. A equipe executora é composta por uma docente, um técnico administrativo e aproximadamente quarenta acadêmicos/as do curso de Educação Física. Os/as acadêmicos/as planejam e desenvolvem estratégias de ensino voltadas aos interesses e necessidades dos/das participantes, bem como registram em um relatório circunstanciado as experiências vivenciadas. Tais atividades fazem parte de uma disciplina do curso de Graduação em Educação Física, que tem a prática como componente curricular e que é orientada por uma docente do referido curso. O programa possibilita a tríade extensão, ensino e pesquisa e tem sido um campo de vivência muito relevante para o desenvolvimento do espírito crítico na iniciação científica e incremento da produção do conhecimento e formação inicial de professores para as áreas de Educação Física Adaptada e Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada; Deficiência; Extensão Universitária

[1] - Doutora em Educação Especial – *e-mail*: rodovalho@ufu.br

[2] - Doutor em Ciências da Saúde – *e-mail*: igor.mariano@ufu.br

ABSTRACT
This work aims to present the Physical Activities Program with People with Disabilities and Global Developmental Disorder and its importance in the initial training of Physical Education teachers. The program is a university extension action in the area of Adapted Physical Education and has been developed and developed since 1982 at the Faculty of Physical Education and Physiotherapy. It aims to develop bodily practices that encourage the adoption of an active lifestyle; contribute in their process of rehabilitation, social interaction and improve the quality of life and collaborate with the training of teachers to work in the area of Adapted Physical Education and Special Education. The Program is part of the extension activities of the Pro-Rectory of Extension and Culture at the Federal University of Uberlândia. About 150 people, aged between six months and 75 years, participate in it. The executing team is made up of a teacher, an administrative technician and approximately forty academics from the Physical Education course. The academics plan and develop teaching strategies aimed at the interests and needs of the participants, as well as recording their experiences in a detailed report. Such activities are part of a discipline in the Undergraduate Physical Education course, which has practice as a curricular component and is guided by a professor from the aforementioned course. The program enables the triad of extension, teaching and research and has been a very relevant field of experience for the development of a critical spirit in scientific initiation and increase in the production of knowledge and initial teacher training in the areas of Adapted Physical Education and Special Education.

Keywords: *Adapted Physical Education; Deficiency; University Extension;*

Introdução

A Extensão universitária, uma das funções básicas das universidades brasileiras, foi concebida nos anos de 1960 como um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da população. Seu surgimento teve o propósito de atender às demandas sociais de acesso à educação e à formação profissional (KOGLIN; KOGLIN, 2019). Junto ao ensino e a pesquisa, "A extensão, função mais recente da universidade brasileira, vem trilhando um caminho de reflexão e debate sobre o seu potencial enquanto instrumento de potencialização da função social da universidade" (KOGLIN; KOGLIN, 2019, p. 72). Para estes autores, o reconhecimento do papel da Extensão Universitária nas instituições de ensino superior, está ligado à criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitários, ocorrido em 1987 e à sua trajetória, que contribuíram para o debate e o fortalecimento do papel da Extensão para transformação social.

Para cumprir seu papel social, desde os anos de 1980 as universidades desenvolvem ações com diferentes segmentos populacionais. Para as pessoas com deficiência, estas ações tem sido voltadas à formação de recursos humanos, à construção e disseminação de conhecimentos sobre a área e ao desenvolvimento de procedimentos e recursos para o trabalho com esta população. Na formação inicial, seu papel foi reafirmado nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país (BRASIL, 2018).

Buscando cumprir com este papel e em construções de ações sócio referenciadas, a Universidade Federal de Uberlândia, vem desenvolvendo com diferentes segmentos populacionais a extensão universitária, a qual tem ação direta na formação inicial dos/das estudantes de diferentes cursos de graduação. Neste contexto, inclui-se os cursos de formação de professores/as.

Cabe destacar que formar professores/as em universidades públicas, constitui-se, ainda, em um dos grandes desafios, especialmente desde 2016, ano do golpe contra o governo da Presidenta Dilma Roussef, pois cada vez mais tem sido intensificados os cortes nos recursos para o funcionamento destas instituições. No atual governo, além dos constantes corte de recursos e financiamentos, estas universidades, têm enfrentado ataques e ameaças constantes, por parte de membros do atual governo e seus fiéis seguidores, numa tentativa nunca antes vista de desqualifica-las perante a sociedade, desconsiderando e negando sua história para o desenvolvimento social.

Este relato objetiva apresentar o Programa de Atividades Físicas com Pessoas com Deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento (PAPD) e sua importância na formação inicial de professores de Educação Física.

O programa está consoante com a Resolução MEC Nº 7, 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e com a Política de Extensão

da UFU, estabelecida pela Resolução Consun/UFU Nº 25/2019 e com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da UFU para o período 2016-2021.

O PIDE estabeleceu as diretrizes, as metas, os programas e os planos de ação projetados em todas as áreas de atuação da instituição. Este plano aponta a necessidade de "... ampliar e fortalecer a concepção de extensão e do seu papel no processo de formação inicial do discente e na formação continuada do docente, com vistas ao aprimoramento do papel da Universidade no contexto em que ela se insere" (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 215).

Ele tem por objetivos desenvolver práticas corporais que estimulem a adoção de um estilo de vida ativo; contribuir no seu processo de reabilitação, interação social e melhoria da qualidade de vida e colaborar com a formação de professores/as para atuar na área da Educação Física Adaptada e Educação Especial.

Procedimentos Metodológicos

O programa é gestado e desenvolvido na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), desde o ano de 1982. Está cadastrado no Sistema de Informação de Extensão e Cultura da Pro-Reitoria de Extensão e Cultura da UFU (SIEX/PROEXC/UFU), por meio do registro 25538 (http://www.siex.proexc.ufu.br/listar?acao=completas&modo=EXT).

Ele compõe-se de vários projetos de práticas corporais: jogos e brincadeiras, musculação, natação, atletismo, futebol, slackline e atividades circenses. Participam cerca de 130 com diferentes tipos de deficiência e transtorno global de desenvolvimento (TGD), com idade entre seis meses e 75 anos.

As atividades são realizadas durante o semestre acadêmico da UFU, em duas aulas semanais, com duração entre cinquenta minutos e duas horas. Participam no desenvolvimento das atividades, cerca de quarenta acadêmicos/as do curso de Educação Física/UFU, os quais são responsáveis pela elaboração e aplicação do planejamento das atividades. A orientação para a vivência dos/das acadêmicos/as é de uma docente do

curso de licenciatura em Educação Física que atua, como coordenadora do Programa e conta com a colaboração com duas docentes do curso, estudantes monitores/as bolsistas ou voluntários e um técnico em esporte da FAEFI/UFU.

As estratégias de ensino fundamentam-se na cultura corporal de movimento (SOARES, et. al, 1992) e no respeito às diferenças e são planejadas com adequações necessárias para serem realizadas individualmente ou em grupos, considerando as necessidades e interesses dos/das participantes.

No PAPD a natação é a que envolve o maior número de participantes. Ela possibilita às pessoas com deficiência física, movimentarem-se sem auxílio, gerando, assim, sensação de independência e bem-estar. Para Costa (2000) a natação propicia entre outros benefícios à facilidade na execução de movimentos aproveitando as propriedades naturais da água; Melhoria da resistência muscular através de movimentação ativa; Educação e reeducação de movimento; Relaxamento muscular e alívio de dores musculares e articulares; Melhoria na amplitude de movimento; Correção postural; Melhoria da autoestima, independência e autonomia etc. As técnicas de manuseio da pessoa com deficiência dentro da água, são de fundamental importância e depende das condições de tais como: tipo de deficiência, experiências anteriores na água etc.

Em jogos e brincadeiras, são desenvolvidas atividades que estimulam as capacidades físicas e habilidades básicas perceptivas, movimentos básicos fundamentais, expressão corporal, habilidades comunicativas e sociais.

Os exercícios nos aparelhos de musculação são planejados e realizados com cargas e intensidade que respeitem o perfil e necessidades individuais e também buscam trabalhar as capacidades físicas e o fortalecimento corporal, tornando a pessoa mais independente para realizar as atividades de vida diária.

Nas atividades esportivas como o slackline e o futebol, crianças e jovens com intelectual, têm a possibilidade de aprender os fundamentos básicos das modalidades, vencendo suas dificuldades motoras e sociais e, acima de tudo, experimentando a cooperação e interação com seus pares.

Em reuniões periódicas de estudos e discussão da vivência no Programa, os/as acadêmicos/as, têm a possibilidade de apresentar e discutir suas dúvidas e buscar soluções para as dificuldades encontradas tais como: adequação das estratégias metodológicas e dos recursos materiais, compreensão e respeito às diferenças.

As experiências vivenciadas pelos/as acadêmicos/as são apresentadas e discutidas ao final de cada semestre letivo, em um painel acadêmico, no qual eles/elas podem exercitar a capacidade de expor, discutir e partilhar suas vivências e ideias com seus pares e assim, também, prepararem-se para participarem de eventos científicos locais, regionais e nacionais em qualquer área da Educação Física.

Desde o início da pandemia da Covid-19, com a suspensão das atividades presenciais na UFU, em março de 2020, foram suspensas as atividades presenciais do programa. Para minimizar os efeitos desta suspensão, e considerando as dificuldades de tecnologia para o acesso à *intenet* foi criado um grupo no *Whats App*, para que cada um, minimamente, possa manter-se ativo, enquanto permanecem em suas casas. No grupo são divulgadas também informações referentes ao trabalho e às questões de promoção à saúde e duas vezes por semana, são enviadas pela coordenação do programa e o técnico em esportes, sugestões de jogos, brincadeiras, exercícios físicos. As dúvidas e/ou questionamentos do/da participante em relação às atividades enviadas ou a outras questões pertinentes, são esclarecidas no próprio grupo.

Considerações Finais

O PAPD garante às pessoas com deficiência e TGD, o acesso às práticas corporais, contribuindo na adoção de um estilo de vida ativo e melhoria de sua saúde e qualidade de vida. Também fortalece a concepção dos envolvidos, sobre a necessidade das atividades na área da Educação Física com pessoas, que por diversas razões, em nossa sociedade pautada pelo rendimento e padrão de normalidade, têm sido segregadas e discriminadas.

O PAPD tem sido de campo de estudo, especialmente para acadêmicos/as do curso de graduação em Educação Física, que reconhecem a necessidade de planejarem

procedimentos de ensino, adequados e individualizados e pesquisarem, em seus trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica, temas relacionados à Educação Física Adaptada.

O Programa tem sido campo de estudos, pesquisas e atividades extensionistas a estudantes, docentes e/ou técnicos/as de qualquer curso da UFU e constitui-se em potencial ação para implementação da carga horária de 10% como Atividade Curricular de Extensão, nos cursos de graduação da UFU.

Em suma, o programa torna possível materializar a tríade extensão, ensino e pesquisa, sendo muito relevante para o desenvolvimento do espírito crítico na iniciação científica e incremento da produção e disseminação do conhecimento e formação inicial e continuada de professores para as áreas de Educação Física e Educação Especial. fomentando a produção de conhecimentos e o diálogo fecundo com a sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018.

COSTA, COSTA, A. M.; FREITAS, P. S. (Org.). **Educação física e esporte para deficientes:** coletânea. Uberlândia: UFU, 2000. p. 39-50.

KOGLIN, Terena Souza da Silva; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. In: **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. v.10, n. 2, p. 71-78. maio-ago, 2019. Disponível em <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658> Acesso em 15 ago. 2021.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução Nº 25/2019**, do Conselho Universitário. Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia: UFU, 2019.

Procedimentos metodológicos que favorecem a maior participação dos alunos: O papel do PIBID - Educação Física

Guilherme Neres Soares[9]

Steffany Cardoso da Costa[10]

Bruno Gonzaga Teodoro[11]

Solange Rodovalho Lima[12]

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência, oriundo das intervenções e planejamentos feitos pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Educação Física, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Seu objetivo foi analisar a participação dos alunos de uma escola federal de Educação Básica. Participaram dessa análise as turmas de 1.º, 4.ºs e 9.ºs anos. Observamos que a partir da entrada na adolescência, a participação nas aulas por meio remoto diminuiu drasticamente. Dessa maneira foram analisados possíveis fatores que levam os/as estudantes a terem maior participação nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto. Aqui relatamos as experiências que obtiveram maior êxito em proporcionar a participação autônoma e crítica por parte dos estudantes durante as aulas remotas na disciplina de Educação Física. Concluímos que procedimentos metodológicos que estimulam a ludicidade e a autonomia dos estudantes proporcionaram maior participação, fato que contribui para um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno se torna protagonista deste processo.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Educação Física Escolar. PIBID. Formação Inicial.

ABSTRACT

This study is an experience report, arising from the interventions and planning made by the Programa de Iniciação à Docência (PIBID) subproject Physical Education of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Its objective was to analyze the participation of students from a federal Basic Education school. The 1st, 4th and 9th grade classes participated in this analysis. We observed that from the beginning of adolescence onwards, participation in online classes drastically decreased. Thus, possible factors that lead students having greater participation in Physical Education classes during online period were analyzed. Here we report the experiences that were most successful in providing autonomous and critical participation by students during remote classes in the discipline of Physical Education. We conclude that methodological procedures that encourage playfulness and students' autonomy provide greater participation, a fact

[9] UFU – Campus FAEFI - guilhermekoro320@hotmail.com
[10] UFU – Campus FAEFI - steffany.cardoso@ufu.br
[11] Escola de Educação Básica - UFU - brunogteodoro@gmail.com
[12] UFU – Campus FAEFI - rodovalho@ufu.br

that contributes to a teaching-learning process in which the student becomes the protagonist of this process.

Keywords: Experience repor. Physical Education School. PIBID. Initial formation.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem por objetivo promover a experiência da docência aos/às discentes na primeira metade do curso de licenciatura. O PIBID Educação Física tem entre suas ações estimular a elaboração, construção e aplicação de Estratégias de Ensino, para que os/as bolsistas de iniciação à docência adquiram experiências ao acompanharem o trabalho do professor/a supervisor/a nas escolas.

O PIBID faz a conexão do ensino superior com as escolas do sistema público e gratuito de educação básica, proporcionando um vínculo entre os discentes da graduação com o espaço escolar. Os estudantes dedicados a participar desse programa recebem uma bolsa de iniciação à docência ou podem se voluntariar caso todas vagas estejam preenchidas (BRASIL, 2019). Esse programa foi pensado com o intuito de contribuir para a valorização de professores/as, elevação da qualidade da formação inicial e proporcionar oportunidades de participação e conhecimento do trabalho docente, além da contribuição no enfrentamento dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com (GATTI, 2014, p. 5):

> O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (GATTI, 2014, p. 5)

O PIBID Educação Física na UFU está inserido em duas escolas de ensino fundamental, da cidade de Uberlândia/MG: A Eseba/UFU, que é federal e a Escola Municipal Professor Eurico Silva. O programa é composto por uma coordenadora de área e uma professora

colaboradora, além de dezesseis bolsistas de iniciação à docência que são discentes do curso de licenciatura em Educação Física, dos quais oito estão em cada escola e acompanham o professor supervisor e a professora supervisora.

Entre as ações do programa, são realizadas reuniões semanais, sendo duas gerais, com todos/as os/as participantes do programa, e duas com os grupos de cada escola. Além dessas, também são realizadas reuniões semanais com o supervisor e a supervisora para discussão das experiências vivenciadas no PIBID ao longo da semana, planejamentos de aulas, organização de trabalhos para apresentar em eventos científicos, entre muitos outros assuntos. Na Eseba/UFU também são realizadas reuniões com os/as professores/as da área de Educação Física da escola, nas quais há a divisão de tarefas para o desenvolvimento dos planejamentos de aulas para as semanas seguintes, bem como a divisão de regências das aulas com os bolsistas PIBID e do programa Residência Pedagógica (RP).

As ações são desenvolvidas nas escolas e entre elas se destacam as produções de artigos e elaboração de resumos de trabalhos a serem apresentados em eventos científicos, os acompanhamentos das aulas, leituras e revisões de textos acadêmicos, e participação como ouvintes em eventos que compõem a formação docente de maneira geral e na área de Educação Física exclusivamente.

É importante evidenciar que neste momento, devido ao contexto de pandemia da COVID-19, que trouxe consigo mudanças drásticas no cotidiano de todos, incluindo também a comunidade escolar, todas as atividades estão sendo realizadas em modo remoto e a adaptação para com os novos recursos tecnológicos fez-se obrigatório tanto para os alunos quanto para os/as professores/as e bolsistas. Neste sentido, as aulas têm sido ministradas em modo remoto, de maneira síncrona (ao vivo e em tempo real) e assíncrona (com atividades enviadas pela plataforma).

Com todos os problemas que a Pandemia trouxe, as questões problematizadoras desse trabalho se desenvolvem em torno desta temática principal: os diferentes níveis de participação dos estudantes dos anos iniciais e anos finais da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba).

Buscando estabelecer algumas análises acerca do nível de participação dos/as estudantes neste período remoto e também de como trabalhar para motivar a maior participação de algumas turmas, o presente trabalho teve por objetivo identificar as estratégias de ensino planejadas e desenvolvidas no PIBID, que aumentaram a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Compreendendo melhor as características das diferentes séries escolares:

Partindo de reflexões de nossas práticas cotidianas nas aulas com os/as estudantes, busca-se pensar e questionar algumas possibilidades de superar as dificuldades e motivar a participação nas aulas. Neste sentido, coloca-se as seguintes quesões: Por que há diferentes níveis de participação dos/das estudantes dos anos iniciais e dos anos finais da Eseba? Por que, mesmo com o auxílio emergencial ofertado aos/às alunos/as de baixa renda para que pudessem adquirir aparelhos eletrônicos e acesso à internet, não há uma boa participação nas aulas? Quais procedimentos metodológicos desenvolvidos nas estratégias de ensino já aplicadas tiveram bons resultados para ampliar a participação dos/das alunos/as nas aulas?

De acordo com uma pesquisa feita nos anos de 2011 e 2012 (Conceição, 2012), a diferença social e econômica que há nas diferentes escolas do Brasil impacta diretamente na permanência escolar de estudantes. Desse modo, avaliando tais desigualdades dos/das alunos/as, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) disponibilizou três editais durante a pandemia, para o cadastro dos/das alunos/as que não possuíam acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos. Assim, os/as alunos/as que atendiam aos requisitos mínimos do edital, puderam adquirir estes recursos para ter acesso às aulas em modo remoto, tendo garantido seu direito à educação.

Mesmo com estes recursos, há uma diferença na participação nas aulas virtuais, entre as turmas dos anos iniciais e dos anos finais, pois nestes últimos nota-se uma participação bem reduzida.

Segundo Mello (2004, p. 146), cada idade se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação. De acordo com Davidov, a periodização do desenvolvimento infantil tem por base de que cada idade é determinada por um tipo de atividade principal (DAVIDOV, 1986):

> Idade pré-escolar: a atividade de jogo é a mais característica para a criança por volta de três a seis anos aproximadamente. Em sua realização surge no pequeno a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente. (DAVIDOV, 1986, p. 73-74)

Conforme Vigotski e Elkonin "Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas." (VIGOTSKI, ELKONIN, 1987, p. 106).

Após ser estudado um pouco sobre o desenvolvimento infantil, partiu-se para o estudo sobre o desenvolvimento da adolescência para, porteriormente, ser analisadas as características dominantes dos/das estudantes dos anos finais da Eseba/UFU. Foi então estudado o livro "Psicologia evolutiva de 1 a 16 anos" de GESSEL (1963), no qual é notado as diferentes características que há ao decorrer dos anos na vida dos/das alunos/as. Foi percebido que a partir da segunda metade do ensino fundamental há um desejo antagonista em relação à família, amigos e sociedade em geral, há uma desilusão com a escola, um período de insegurança e maior timidez e um desprezo pelas atividades físicas entre outras características.

Levando em consideração o estudo do livro anterior e a percepção dos professores que ministram aula nessa instituição, garantir o acesso a aparelhos eletrônicos e à internet não assegurou uma boa participação nas aulas, por meio de câmeras e microfones, o que pode ser atribuído a fatores como timidez, falta de entusiasmo entre outras coisas por parte dos/das estudantes dos anos finais, características essas que não estão tão presentes nos anos iniciais. Diante disso, este trabalho teve por objetivo identificar quais procedimentos

metodológicos desenvolvidos nas estratégias de ensino aplicadas nas turmas de 1.ºs, 4.ºs e 9.ºs anos tiveram bons resultados e colaboraram para a maior participação dos/das alunos/as nas aulas de Educação Física.

Análise das estratégias de ensino

Ao verificar os Parâmetros Curriculares da Eseba/UFU (ESEBA, 2017), foi decidido pela área de Educação Física, que esta orientação poderia se alterar durante o ensino remoto, para melhor atender as demandas e os desafios deste tipo de aprendizado. Dessa forma, os/as docentes tiveram liberdade para trabalhar e desenvolver as aulas de acordo com as possibilidades de adaptação dos temas para o meio virtual.

Partindo para a análise das estratégias de ensino aplicadas por Pibidianos/as e professores/as da Eseba, a fim de saciar as atividades principais indicadas por Davidov para a idade pré-escolar e também superar tais características citadas anteriormente por GESSEL (1963) e garantir um aumento significativo na participação dos/das alunos/as nas aulas, inicialmente, analisaram-se os sequenciadores desenvolvidos para as turmas do 1.º período, em que o professor supervisor do PIBID, em suas aulas com essas turmas bastante colaborativas, conta com a ajuda dos/das responsáveis das crianças para uma maior participação.

Na estratégia do 1.º período, cujo tema foi Ginástica e o objetivo geral “aprender e vivenciar a ginástica e suas habilidades”, os procedimentos metodológicos que mais se adequou ao meio remoto e garantiu uma boa participação foram: 1) - "ginástica dos animais”, no qual instiga a ludicidade dos/das alunos/as e assim promovia uma maior vontade de participar e superar os desafios; 2) - a “contação de histórias”, onde desperta a atenção, curiosidade e participação dos/das mesmos/as para com as aulas.

Nas turmas de 4.ºs anos, o professor realizou uma avaliação diagnóstica para descobrir os conhecimentos prévios dos/das alunos/as, conhecer a característica das turmas e também as preferências de temas dos/as estudantes para que fossem trabalhadas estratégias de

ensino a serem aplicadas nessas turmas. Os temas mais escolhidos foram “Jogos e Brincadeiras”, “Dança” e “Ginástica”.

De uma maneira resumida, as estratégias de ensino destas turmas de 4.º anos eram compostas em sua estrutura por: Número de aulas; Objetivo geral e específicos; Procedimentos Metodológicos. Na estratégia de ensino de “Jogos e Brincadeiras”, cujo objetivo geral foi reconhecer e vivenciar Jogos e Brincadeiras, foram trabalhados procedimentos os seguintes procedimentos metodológicos nas aulas síncronas: Chuva de ideias, Vivência de Jogos, Vivência de Brincadeiras. Nas aulas assíncronas estes foram: Questionários *on-line* e Exposição de vídeos.

O sequenciador de “Dança” com o conteúdo “Hip-Hop” teve como objetivo geral conhecer e discutir o gênero musical hip-hop e os conhecimentos desta cultura, em especial da dança nesse movimento. Os procedimentos que a compuseram foram: Exposição de música; Roda de Conversa; Pesquisa; Vivência e construção dos movimentos para dançar; Debates; Construção de vídeos; Aula dialogada.

Já na estratégia de “Ginástica Geral”, que teve como objetivo geral reconhecer as capacidades físicas e identificar de que formas elas estão presentes no dia a dia, os procedimentos metodológicos foram: Chuva de idéias; Contação de histórias; Vivências de cada capacidade física.

Assim, ao explorar os meios utilizados nas turmas de 4.º anos, que favoreceram a participação dos/das estudantes, confirma-se que a liberdade de adaptação dos temas para o meio virtual e a decisão de escolha destes por parte dos/das próprios/as estudantes, contribuiu para um aumento significativo na abertura das câmeras e participação das aulas. Os procedimentos metodológicos utilizados nos sequenciadores de aulas dessas turmas que tiveram uma crescente participação foram: 1) - “Contação de história”, em que os/as alunos/as por meio de uma história foram instigados a realizarem os movimentos e tiveram sua curiosidade e vontade de irem até o fim para descobrirem o desfecho da história; 2) as “vivências de exercícios corporais” de ambas as estratégias, de uma maneira

bem planejada e elaborada, em que o estímulo e o aspecto lúdico de tais vivências os/as levaram a interagir mais.

Nas turmas de 9.ºs anos, nota-se que houve menor participação nas aulas remotas com baixa participação no chat, microfone e raríssimas câmeras abertas. Este fato impossibilita algumas ações pedagógicas com as turmas, tais como atividades que envolvam movimento e que precisem da câmera para a melhor orientação do professor.

Nestas turmas, o principal procedimento que melhorou parcialmente esta participação foi o uso da "gameficação" com a criação de uma competição entre e inter-turmas no conteúdo de esgrima. Foi criado um *Ranking* denominado *Ranking* Inter-turmas de Esgrima (RIE), em que foi pontuado cada participação pelo *chat*, microfone ou por câmera ligada além da pontuação por respostas às atividades assíncronas e construção dos materiais curriculares não tradicionais. Esta estratégia melhorou de maneira significativa a participação dos alunos, fato que contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Conclusão

O bom planejamento das aulas é um aspecto fundamental para um ensino que seja centrado no desenvolvimento do conteúdo e na participação dos alunos. Durante a pandemia, com a adoção do ensino remoto, ficou impossível garantir que todos participassem de maneira ativa das aulas.

Sendo assim, a atuação do PIBID, foi fundamental para a elaboração de estratégias que fizessem nos reinventar pedagogicamente, utilizando recursos que possibilitaram a participação mais ativa e crítica dos(das) estudantes.

Concluímos portanto, que a integração entre professores do ensino superior, acadêmicos de licenciatura, professores de educação básica e estudantes de educação básica é fundamental para a melhoria do ensino básico no Brasil, exercendo o PIBID este papel central na formação inicial e continuada de professores.

Referências

Brasil. **Pibid**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid. Acesso em: 23 set. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 4, p. 705-714, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/kPwXrLYC5ThZdZmnBfTVLrv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 set. 2021.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del nino. In: DAVIDOV, V. La ensenãnza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progresso. 1986, p. 67-92.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 104-24.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, [*s. l*], v. 25, n. 57, p. 24-54, abr. 2014. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

GESSEL. **Psicologia evolutiva de 1 a 16 anos.** Ed. Paidós, Buenos Aires, 1963.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. **Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para a ESEBA**: edital voltado exclusivamente aos estudantes da escola de educação básica da UFU. Edital voltado exclusivamente aos estudantes da Escola de Educação Básica da UFU. 2020. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/acontece/2020/08/auxilio-emergencial-de-inclusao-digital-para-eseba. Acesso em: 01 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetros curriculares**

educacionais. Disponivel em: http://docplayer.com.br/213690235-Parametros-curriculares-educacionais-educacao-infantil-escola-de-educacao-basica-universidade-federal-de-uberlandia-pce-ei-eseba-ufu.html. Acesso em: 23 set. 2021.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

Relato de experiência do estágio curricular obrigatório I e II: as aulas de Educação Física no contexto da pandemia da Covid-19

Lana Ferreira de Lima[1] – Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

RESUMO

Com a pandemia da Covid-19 as aulas presenciais, tanto nas escolas de Educação Básica quanto nas universidades, foram suspensas. Em decorrência deste contexto, as instituições de ensino foram obrigadas a adotar o ensino remoto de forma emergencial desenvolvendo suas atividades por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). Este trabalho tem como objetivo geral relatar o percurso da experiência de Estágio Curricular Obrigatório I e II, disciplinas obrigatórias ofertadas no 5º e 6º períodos, respectivamente, do Curso de Educação Física da UFCAT, e que foram realizados no formato remoto na primeira fase do Ensino Fundamental, durante o primeiro e o segundo semestres letivos de 2020. Traçou-se um percurso metodológico na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório com vistas a viabilizar a produção de conhecimento baseado na vivência dos estagiários que produziram cadernos de campo e relatórios finais das intervenções realizadas. As atividades do estágio foram desenvolvidas em turmas da primeira fase do Ensino Fundamental por meio do aplicativo do *WhatsApp* e da plataforma do *Google Meet*. Em todo o percurso do Estágio Curricular Obrigatório (tanto no estágio I quanto no estágio II) a obra de Paulo Freire foi fundamental para orientar os estagiários na metodologia utilizada tanto no momento das aproximações/observações quanto nas intervenções realizadas nas aulas de Educação Física da escola-campo de estágio, o que proporcionou os estagiários compreenderem que a construção da prática pedagógica ocorre no diálogo frequente com os desafios com os quais o professor lida no seu cotidiano, o que confere ao ato de ensinar o seu caráter social, ético e político.

Palavras-chave: Estágio Curricular Obrigatório; Educação Física; Escola; Pandemia; Ensino Remoto.

ABSTRACT

With the Covid-19 pandemic, face-to-face classes, both in elementary schools and universities, were suspended. As a result of this context, educational institutions were forced to adopt remote teaching as an emergency measure, developing their activities through the use of digital information and communication technologies (ICTs). This paper aims to report the experience of the Compulsory Curricular Internship I and II, compulsory subjects offered in the 5th and 6th periods, respectively, of the Physical Education Course of UFCAT, which were carried out in the remote format in the first phase of elementary school, during the first and second semesters

[1] - Doutora em Educação/UFMG. Licenciada em Educação Física/UFU – *e-mail*: lanafl2002@gmail.com

of 2020. A methodological path was outlined in the subject of Compulsory Curricular Internship in order to enable the production of knowledge based on the experience of the interns who produced field notebooks and final reports of the interventions carried out. The internship activities were developed in classes of the first phase of elementary school through the WhatsApp application and the Google Meet platform. Throughout the Compulsory Curricular Internship (both internship I and internship II), Paulo Freire's work was essential to guide the interns in the methodology used both at the time of approaches/observations and interventions in Physical Education classes in the school field of internship, which enabled the interns to understand that the construction of pedagogical practice occurs in frequent dialogue with the challenges that the teacher deals with in their daily lives, which gives the act of teaching its social, ethical, and political character.

Keywords: *Compulsory Curricular Internship; Physical Education; School; Pandemic; Distance Learning.*

Introdução

No itinerário da formação inicial é prevista a realização de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, atividades formativas reguladas pela Lei nº 11.788/2008 que visam proporcionar ao estudante o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando seu desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

O estágio obrigatório é um dos requisitos para aprovação e obtenção do diploma se configurando como um ato educativo supervisionado que ocorre em ambiente de trabalho com vistas a oportunizar ao estudante experienciar em situação prática os conteúdos teóricos tratados pedagogicamente nas diferentes disciplinas curriculares, bem como prepará-lo para o trabalho produtivo junto a educandos que frequentam "[...] o ensino regular em Instituições de Educação Superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008, *on line*). Assim, no percurso formativo, o estágio se configura como um momento-espaço "[...] de encontro, de problematização e de potencialização entre os estudos e as experimentações proporcionadas pelos campos de trabalho nos quais os acadêmicos podem se inserir"

(CARVALHO; PINHEIRO; PAULA, 2011, p.10).

O Curso de Educação Física da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) apresenta em sua matriz curricular quatro estágios curriculares obrigatórios, que são experienciados na Educação Básica, na qual a Educação Física escolar é um componente curricular obrigatório, conforme estabelecido pela Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Desse modo, no 5º e 6º períodos são realizados os estágios I e II que visam o Ensino Fundamental e Médio; no 7º e 8º períodos ocorrem os estágio III e IV nos campos da Educação Infantil e da Educação Especial.

Tem-se como perspectiva que a Educação Física, no âmbito da escola, é uma disciplina que em sua prática pedagógica trata dos elementos da cultura corporal (jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras) que são perpassados por problemas sócio-políticos atuais (por exemplo, ecologia, saúde pública, relações étnico-raciais, diversidade, deficiência, papeis sexuais, gênero) (SOARES *et al*., 1992, p.).

Portanto, os conteúdos tratados na Educação Física devem oportunizar aos estudantes, de forma democrática e inclusiva, desenvolver suas capacidades, ampliar seus conhecimentos acerca da cultura corporal e entender a realidade social. Dessa forma, os estudantes devem ter acesso a conhecimentos que lhes permitam: ampliar o repertório cultural e corporal, (re)construir conhecimentos ampliem sua consciência a respeito dos recursos para o cuidado de si e dos outros, desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal assim como para uma participação mais crítica e autoral na sociedade, portanto

[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

Ocorre que a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV2, impôs drásticas modificações na rotina da população mundial e impactou nas diferentes áreas da sociedade, a exemplo a Educação, que em decorrência dos protocolos para a prevenção do contágio e disseminação da COVID-19 nas escolas, viu-se frente ao desafio de se readequar ao cenário para que os estudantes não fossem prejudicados em seu processo de formação.

Assim, ocorreu a suspensão das aulas presenciais obrigando as escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior a se adequarem a esse novo contexto e adotarem o ensino remoto de forma emergencial. A adoção das atividades não presenciais, apoiadas no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) constituiu-se no recurso para minimizar as perdas causadas pelo distanciamento social no campo da Educação.

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Obrigatório ofertado no Curso de Educação Física da UFCAT, cuja práxis se concretiza dentro da escola, necessitou ser adaptado em função dessa realidade atípica da suspensão das aulas presenciais, necessitando se adequar as aulas remotas (via aplicativo do *WhatsApp* e plataforma do *Google Meet*) e elaboração de atividades a serem realizadas de forma assíncrona.

Objetiva-se, portanto, relatar o percurso da experiência de Estágio Curricular Obrigatório (ECO) I e II, disciplinas obrigatórias ofertadas no 5º e 6º períodos, respectivamente, do Curso de Educação Física da UFCAT, e que foram realizados no formato remoto na primeira fase do Ensino Fundamental, durante o primeiro e o segundo semestres letivos de 2020.

No ECO-I a disciplina foi trabalhada na perspectiva de proporcionar aos acadêmicos de Educação Física conhecer e analisar o debate sobre o papel do Estágio na formação e organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, no contexto da pandemia, com vistas a construir experiências formativas, conceituais e procedimentais na investigação-ação e intervenção pedagógica com conteúdos da cultura corporal, especialmente, no contexto de experimentações de "Ensino Remoto" na disciplina de Educação Física das escolas campo e parceiras do ECO. Além disso, buscou-se garantir

aos estagiários, junto à docente da escola, realizar aproximações coletivas nas experiências de ensino remoto.

Nesse momento, os estagiários realizaram observações de participantes e acompanharam as aulas de Educação Física realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp*. Os estagiários produziram vídeos se apresentando para os estudantes; acompanharam e auxiliaram a professora de Educação Física durante as aulas ministradas.

A partir das observações participantes e acompanhamento das aulas os estagiários produziram um caderno de campo com anotações que eram analisadas/refletidas em sala de aula com base nas pedagogias críticas da Educação e da Educação Física, em diálogo crítico com as políticas curriculares. Esse era um espaço para, com base na literatura indicada na disciplina de ECO-I, serem problematizados diversos assuntos como, por exemplo, as condições de trabalho docente e de acesso dos discentes às aulas remotas; as inter-relações entre movimento, corpo, cultura e ensino remoto.

Isto porque, compreende-se, conforme Freire (1996) que, enquanto a educação bancária implica em inibir

> [...] o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1996, p. 40).

Partiu-se, desse modo, da consideração de que a instituição escolar, espaço para conscientização e promoção da autonomia, deve possibilitar tanto a problematização quanto o diálogo sobre a realidade, para que ela possa ser compreendida em todos os seus aspectos, pois nela estão presentes docentes e discentes, que aprendem juntos e que se dedicam a pensar os seres humanos a partir das relações que estabelecem com o mundo (FREIRE, 1996, p...).

As anotações do caderno de campo, as reflexões realizadas nas aulas de ECO-I e a literatura indicada na disciplina subsidiaram a elaboração do relatório referente a esse

primeiro momento do estágio. Portanto, traçou-se um percurso metodológico no estágio com vistas a viabilizar a produção de conhecimento baseado na vivência dos sujeitos envolvidos (no caso os estagiários).

No ECO-II os estagiários realizaram experiências de ensino remoto (regência com acompanhamento da professora supervisora e da docente da escola), tratando pedagogicamente do conteúdo dança. Para tanto, produziram material audiovisual (vídeos, slides) que eram postados no grupo de *WhatsApp* e utilizados nas aulas via plataforma *Google Meet*; além disso elaboravam atividades a serem impressas e entregues aos estudantes quinzenalmente na escola. Todo o percurso da intervenção era registrado em um diário de campo no *padlet* que, posteriormente, subsidiou a elaboração do relatório final do estágio.

Em todo o percurso do ECO (tanto no estágio I quanto no II) a obra de Paulo Freire foi fundamental para orientar os estagiários na metodologia utilizada tanto no momento das aproximações/observações quanto nas intervenções realizadas nas aulas de Educação Física da escola-campo de estágio, visto que, a partir da leitura da obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", foram adotados como referência pelos estagiários os seguintes princípios: ensinar exige curiosidade, rigorosidade metódica e pesquisa; ensinar exige criticidade e reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige alegria, esperança e querer bem aos educandos, visando com isso possibilitar a transformação dos estudantes em sujeitos da ação, bem como manter uma relação de afetividade com os estudantes (FREIRE, 2000, p...).

Além disso, o referencial de Paulo Freire foi significativo para que os estagiários desenvolvessem suas práticas pedagógicas a partir da compreensão de que educar não é transferir conhecimento e que a educação acontece via uma prática dialógica na qual não existem saberes superiores ou inferiores, docente e discente aprendem e constroem juntos o conhecimento.

Desse modo, toda a construção das aulas, na escola-campo, foi baseada em bastante estudo sobre o conteúdo a ser trabalhado, ou seja, a dança, sempre procurando respeitar a

faixa etária dos alunos, nível de conhecimento, partindo de uma grande rigorosidade metódica, mas por outro lado, como indica Paulo Freire, respeitando os sujeitos da ação, ou seja, os educandos. Assim, seguindo a perspectiva freireana, as aulas eram desenvolvidas com base no processo de fala e escuta condição para que se efetive a comunicação dialógica a qual pressupõe uma relação dialética e não hierárquica (OLIVEIRA *et al*., 2019, p...).

Apresentar, tanto no ECO-I quanto no ECO-II, os princípios éticos e pedagógicos de Paulo Freire aos futuros professores de Educação Física permitiu dialogar sobre ideias e práticas observadas e experienciadas no âmbito do estágio, bem acerca da prática pedagógica bancária adotada por muitos professores que atuam com a Educação Física escolar; proporcionou aos estagiários compreenderem que a prática pedagógica se constrói em diálogo freqüente com os desafios postos no cotidiano do professor, sendo neste movimento dialético que a crítica, a reflexão e a investigação conferem ao ato de ensinar seu caráter social, ético e político (MONTEIRO; NISTA- PICCOLO, 2020, p...).

Para além disso, foi possível evidenciar que a relação entre o docente e o discente deve se basear no respeito, no diálogo, na problematização, na curiosidade e na amorosidade (FREIRE, 2000, p...), pois só assim os demais princípios freireanos se manifestaram nas práticas pedagógicas, possibilitando que a prática pedagógica do professor não se restrinja a falar sobre determinado conteúdo da cultura corporal, a demonstrar certos movimentos, mas que esteja repleta de criticidade e que viabilize a participação autônoma dos discentes nos diferentes momentos/espaços da aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 09 out.2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em:

09 out.2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 out.2021.

CARVALHO, A. C. D.; PINHEIRO, M. do C. M.; PAULA, M. V. de. O estágio na formação docente em Educação Física: problematização inicial. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-19, jul. 2011. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1253. Acesso em: 09 out.2021.

FREIRE, E. dos S. As contribuições de Paulo Freire para a formação de professores de Educação Física: algumas reflexões. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.).**Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba-PR: CRV, 2019. p.99-110. v.38.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22.ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO, A. A.; NISTA-PICCOLO, V. **Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física escolar**. Curitiba-PR: CRV, 2020.

OLIVERIA, L. P. de *et al*. A influência de Paulo Freire nos saberes e práticas docentes na Educação Física brasileira. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.).**Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba-PR: CRV, 2019. p.85-98. v.38.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. de. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 291-236, jul.2020. Disponível em: https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554/299. Acesso em: 06 out.2021.

SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Elaboração de estratégias de ensino no PIBID no contexto do ensino remoto

Marina Ferreira de Souza Antunes[13] — Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Pedro Isaac do Nascimento [14]– Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Vinícius Lamounier Santos [15] – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Luna Aparecida Gonçalves do Reis[16] – Secretaria Municipal de Educação - SME

Este artigo objetiva apresentar a experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) do subprojeto educação física, na elaboração de estratégias de ensino no contexto pandêmico em que este está se desenvolvendo e a dificuldade em conciliar esse modelo de planejamento com a BNCC, que é uma exigência do município.

Instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o PIBID teve, inicialmente, como prioridade formar professores para atuar no Ensino Médio, nas licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia, e para os anos finais do Ensino Fundamental nas licenciaturas em Ciências, Matemática e de forma complementar nas licenciaturas em Letras (língua portuguesa), Educação musical e artística e demais licenciaturas. (BRASIL, 2008).

Em 2009, o Programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, tendo em vista os resultados obtidos, bem como as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda. Naquela oportunidade, os níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas eram decisão das instituições participantes, por meio de um acordo com as redes de ensino e mediante a necessidade educacional e social do local ou da região (BRASIL, 2013).

A Portaria nº 257 do MEC, de 2019, que regulamentou o Edital 2020 do PIBID, trouxe como exigência para a aprovação dos projetos institucionais uma vinculação direta com a BNCC. Em seu artigo 42, inciso II, em relação à gestão didático-pedagógica do

[13] - Doutora em Educação – *e-mail*: marina.antunes@ufu.br
[14] - Graduando em Educação Física grau Licenciatura. – *e-mail*: pedroisaac010109@gmail.com
[15] - Graduando em Educação Física grau Licenciatura - *e-mail*: vinicius.lamournier@ufu.br
[16] - Professora Supervisora do Pibid – *e-mail:*lunareis449@gmail.com

projeto encontramos o seguinte: "[...] a) elaborar o projeto institucional articulado com os currículos dos cursos de licenciatura e as orientações da BNCC; [...]" (BRASIL, 2019, p.10).

O Subprojeto Pibid Educação Física UFU decidiu adotar o modelo de estratégias de ensino como planejamento das aulas na escola em que atuamos. Como apresenta Amaral; Antunes (2010), o modelo de estratégia de ensino é usado para a sistematização e registro do planejamento, no qual apresenta o objetivo geral do eixo temático, os objetivos específicos de cada aula e os procedimentos metodológicos que serão realizados nas aulas.

Para a etapa de 2021 os temas planejados foram selecionados, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação, a partir da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, visto que a escola segue esse documento. Para o 5º ano a BNCC prevê as seguintes unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Dança e luta. Para o 6º ano as unidades temáticas são as seguintes: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

O principal desafio que encontramos ao elaborar tais estratégias foi de atender à BNCC, pois isso limitou as possibilidades a serem trabalhadas. O objetivo geral das temáticas nas estratégias foi um espaço de grande discordância dos/as pibidianos/as, pois como havia a necessidade de seguir as habilidades da BNCC, orientação advinda da coordenação pedagógica da escola, o que diversas vezes não estava coerente com os procedimentos metodológicos e com os objetivos específicos que haviam sido elaborados pelos/as pibidianos/as.

As dificuldades relacionadas à utilização da BNCC se dão desde a sua criação, que foi pouco democrática e no enorme desafio que é estabelecer um projeto comum coerente para um país de proporções continentais, multicultural e extremamente marcado pela desigualdade. A criação da BNCC está ancorada no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que preconiza o seguinte: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). Somada a sua inclusão rápida e pouco aberta ao diálogo, é fácil de se questionar quais são esses valores a serem prezados e defendidos pelo documento e, de forma impositiva, aos/às professores/as. Na Inglaterra, em 1987 a implementação de currículo comum teve como resultado uma situação muito semelhante ao contexto brasileiro: maior controle sobre as escolas e

aplicação de exames externos como instrumento de avaliação escolar e desempenho dos estudantes, o que resultou no empobrecimento da prática pedagógica e um forte sentimento de desvalorização da docência. (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Com a inserção do ensino remoto nas escolas, os pibidianos/as, juntamente com a professora supervisora conseguiram adaptar e desempenhar em atividades e métodos para serem trabalhados com os alunos, mesmo com as dificuldades na utilização da BNCC e ferramentas tecnológicas.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.

AMARAL, G. A.; ANTUNES, M. F. de S. A elaboração de objetivos de ensino em educação física escolar: aspectos teórico-metodológicos. **Anais** do III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, Niterói, 2010, p. 1-11. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/view/2360. Acesso em: 21 set. 2021.

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

BRASIL. CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PIBID**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 257, de 17 de dezembro de 2019, que Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2021.

GEOGRAFIA

A contradição do ensino atual: a abordagem do ensino e aprendizagem nas instituições públicas e privadas.

Carla Daiane Santos[17] – UNIMONTES

Pedro Henrique Fonseca Santos[18] - UNIMONTES

Rômulo Felipe Mendes Ferreira[19] –UNIMONTES

Diego Aparecido Vaz[20] – UFVJM

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo a reflexão sobre a contradição do ensino atual: a abordagem do ensino e aprendizagem nas instituições públicas e privadas. Busca a compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre elas. Descreve, brevemente, a história das escolas, tanto públicas quanto privadas, no contexto do processo ensino-aprendizagem. Busca entender a evolução do ensino ao longo do tempo. Embasada pelos teóricos Froebel, Bastos, Monarcha, Demo, Lima, Miranda, entre outros. Retrata a situação do ensino básico na atualidade. Como está o funcionamento da escola de hoje. Como está sendo abordado o ensino da Geografia e como o conteúdo dessa matéria pode ser útil na busca da não diferenciação negativa. Busca observar a escola: professores, supervisores e diretores, se estes estão preparados para lidar com os alunos de hoje. O aluno como peça fundamental e a contextualização de seu aprendizado, qual seu nível de interesse pelos estudos e pela escola, enquanto patrimônio. O presente artigo tem, ainda, a preocupação de diferenciar a capacidade dos alunos nessas duas instituições analisadas, bem como a preocupação dos pais, as responsabilidades da escola e o nível de competição entre alunos.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem. Geografia. Instituições públicas e privadas.

ABSTRACT

The main objective of this article is to reflect on the Contradiction of current education: the approach to teaching and learning in public and private institutions. Seeks to understand the differences and similarities between them. It briefly describes the history of schools, both public and private, in the context of the teaching-learning process. Seeks to understand the evolution of teaching over time. Supported by theorists, Froebel, Bastos, Monarcha, Demo, Lima, Miranda, among others. It portrays the situation of basic education today. How is the school working today. How the teaching of Geography is being approached, and how the content of this subject can be useful in the search for negative non-differentiation. It seeks to observe the school: teachers, supervisors and principals, if they are prepared to deal with today's students. The student as a fundamental part and the contextualization of his learning, what is his level of interest in studies and in the school, as a heritage. This article is also concerned with differentiating the ability of students in these two analyzed institutions, as well as the concern of parents, the responsibilities of the school, the level of competition between students.

[17] Licenciada em Geografia– *e-mail*: carlinhadaiane124@gmail.com
[18] Licenciado em Geografia – *e-mail*: pedrohenriki2014@yahoo.com.br
[19] Licenciado em Geografia – *e-mail*: romulofelipemf@gmail.com
[20] Bacharel em Humanidades e Licenciado em Geografia– *e-mail*: diego.vaz@ufvjm.edu.br

Keywords: *Teaching. Learning. Geography. Public and Private Institutions.*

INTRODUÇÃO

A escola é importante na formação do indivíduo, já que a educação é importante na formação social, pois tem como função orientar e preparar o indivíduo para atuar na vida social. Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para ser ou para conviver, todos os dias mistura-se a vida com a educação (Brandão, 1922).

O presente artigo tem como principal objetivo a reflexão sobre a contradição do ensino atual: a abordagem do ensino e aprendizagem nas instituições públicas e privadas, buscando a compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre elas. Conta, brevemente, a história das escolas, tanto públicas quanto privadas e as primeiras formas de ensino. Busca-se, ainda, entender a evolução do ensino ao longo do tempo.

Este artigo também retrata a situação do ensino básico na atualidade, verificando como está o funcionamento da escola de hoje. Busca observar a escola: professores, supervisores e diretores, se estão preparados para lidar com os alunos de hoje. O aluno como peça fundamental e a contextualização de seu aprendizado, qual seu nível de interesse pelos estudos e pela escola, enquanto patrimônio.

O artigo tem ainda, a preocupação de diferenciar a capacidade dos alunos nessas duas instituições analisadas, bem como a preocupação dos pais, as responsabilidades da escola e o nível de competição entre alunos.

DESENVOLVIMENTO

Escola

A palavra "escola" vem do grego *scholé*, que significa, acredite se quiser, “lugar do ócio”. Isso porque as pessoas iam à escola em seu tempo livre, para refletir. Vários centros de ensino pipocaram pela Grécia, por iniciativa de diferentes filósofos. As escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo-fundador e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A escola de Isócrates, um exímio orador, por exemplo, era muito forte no ensino da eloquência, que é a arte de se expressar bem. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XIX e XX (PACCOLA, 2016).

As escolas foram fundadas na Europa no século XII. Isso se considerarmos o modelo de escola que temos hoje, com professor e crianças como alunos. Na Grécia antiga, as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa Medieval, o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos.

As primeiras formas de ensino surgiram há quase 2400 anos.

4000 a. C.

Por volta de 4000 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, considerada uma das primeiras formas de escrita. O saber escrever era ensinado em casa, de pai para filho.

387 a. C.

O filósofo grego Platão criou uma espécie de escola onde se estudavam disciplinas como Filosofia e Matemática por meio de questionamentos. O protótipo escolar ficava nos jardins de Academos, em Atenas - daí vem o termo "academia".

343 a. C.

Em famílias mais ricas, era comum pagar um preceptor, um mestre com mais conhecimentos, que guiasse as crianças nos estudos. Em 343 a. C., Aristóteles, por exemplo, tornou-se preceptor de Alexandre, o Grande, rei da Macedônia.

Séc. 4 a.C.

Surgem as primeiras "escolas". Eram locais onde mestres ensinavam gramática, excelência física, música, poesia, eloquência, mas não existiam salas de aula no sentido atual. Essa modelo dura séculos, até as escolas modernas.

859

Surge a Universidade de Karueein em Fez, no Marrocos, que existe até hoje. É considerada a primeira universidade do mundo no sentido moderno do termo – uma instituição dividida em departamentos com conhecimentos de diferentes áreas.

Séc. 12

Surgem, na Europa, as primeiras escolas nos moldes das atuais, com crianças nas carteiras e professores em salas de aula. Eram obras de instituições de caridade católicas que ensinavam a ler, escrever, contar e, junto, iam transmitindo as lições do catecismo.

1158

O imperador do Sacro Império Romano-Germânico Frederico Barba Ruiva funda a Universidade de Bolonha, na Itália, primeira da Europa. Na maior parte do continente, o conhecimento ficava limitado ao Clero – Bolonha era exceção.

1549

É fundada a primeira escola do Brasil, em Salvador, por um grupo de jesuítas, que também funda a segunda, em 1554, em São Paulo – a data marca também a fundação da cidade. Ensinava-se a ler, escrever, matemática e doutrina católica.

1792

É criada a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, que, com o tempo, foi agregando outras especialidades e acabou tornando-se a Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Ela ganha esse nome em 1920.

1808

Dom João VI funda a primeira faculdade do Brasil, a Faculdade de Medicina da Bahia. Lá se formou Rita Lobato Velho Lopes, a primeira médica brasileira diplomada em território nacional. Ela jogou o chapéu para cima em 1887.

1827

Surgem, no Brasil, as duas primeiras faculdades de Direito. Em uma tacada só, Dom Pedro I funda a Faculdade de Olinda e a do Largo São Francisco, em São Paulo. A Escola de São Francisco formou presidentes brasileiros como Washington Luís e Jânio Quadros.

1912

É fundada a Universidade Federal do Paraná, a primeira do Brasil a já surgir com esse *status* atual.

Situação do ensino básico na atualidade

A sociedade brasileira não dispõe de uma educação pública de qualidade por não ser uma prioridade do poder público. Por outro lado, o poder público não a prioriza por não ser uma demanda da sociedade. Acredita-se que, para legitimar qualquer diálogo e iniciativa no campo da educação, precisam-se envolver os seus legítimos protagonistas, os professores.

A Constituição promulgada após a Revolução de 1930, em 1934, consignou avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, em 1937, instaurou-se o Estado Novo, concedendo ao país uma Constituição autoritária, registrando-se em decorrência de um grande retrocesso. Após a queda do Estado Novo, em 1945, muitos dos ideais foram retomados e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviados ao Congresso Nacional em 1948 que, após difícil trajetória, foi finalmente aprovado em 1961, a Lei nº 4.024.

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964, quando inaugurou um novo período autoritário, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas, destacando, entre elas, o surgimento, em 1951, da atual Fundação Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior - CAPES; a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961; campanhas e movimentos de

alfabetização de adultos; além da expansão do ensino primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

O movimento de 1964 interrompeu essa tendência. Em 1969 e 1971, foram aprovadas, respectivamente, a Lei 5.540/68 e 5.692/71, introduzindo mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, cujos diplomas vieram basicamente em ardor até os dias atuais.

A Constituição de 1988, promulgada após amplo movimento pela redemocratização do país, procurou introduzir inovações e compromissos, com destaque para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo.

As escolas públicas brasileiras são responsáveis hoje pela educação de 45 milhões de alunos. Esse número envolve todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior. Só não foram incluídos os alunos matriculados em cursos de pós-graduação. O sistema de ensino brasileiro, considerando os estabelecimentos particulares, tem 53 milhões de alunos.

As informações relativas ao ano de 1998 são do Censo Escolar e do Censo do Ensino Superior, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Segundo a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro: "A grande maioria dos alunos da pré-escola, classes de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e das classes de educação de jovens e adultos (antigo supletivo) frequenta escolas públicas, mantidas pelos três níveis de governo". Dos 35,8 milhões de alunos do Ensino Fundamental, 32,4 milhões (90,5%) estudam em escolas públicas e apenas 3,4 milhões (9,5%) em escolas particulares. No Ensino Médio, dos 6,9 milhões de alunos existentes, 82,4% estão nas escolas públicas. Nas classes da Educação de Jovens e Adultos, as escolas públicas detêm 87,3% dos 2,8 milhões de alunos. Na pré-escola, dos 4,1 milhões de alunos matriculados, 76% se concentram na rede pública.

O setor público só não tem a maioria dos alunos na educação especial, que atende aos portadores deficiências, e no Ensino Superior. Na Educação Especial, o setor público é responsável pelo atendimento de 46,8% dos 293 mil alunos. No Ensino Superior, sustenta 37,8% dos 2 milhões e 125 mil alunos.

Como está o funcionamento da escola de hoje?

O papel da escola se modificou ao longo dos anos, acompanhando os avanços e necessidades da sociedade. Mudanças essas que foram significativas para o país, principalmente no que diz respeito ao funcionamento e acesso da população brasileira ao ensino público. Com essas mudanças, é preciso repensar a escola e garantir que a promoção de uma educação de qualidade para a formação plena do cidadão aconteça. Passou da hora de "tapar o sol com a peneira" e cada um deve fazer a parte que lhe cabe. A escola ensina e os pais educam.

A função da escola é formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores, ensinar a ouvir, pensar, analisar, questionar, opinar, entender, decidir, resolver, ser ético, solidário, participativo e ir ao encontro dos seus anseios futuros. A função dos pais é educar seus filhos, impor limites, dar amor e carinho e transmitir valores morais e éticos. É no meio familiar que se estrutura e se molda a personalidade da criança e do adolescente.

Os estudiosos das didáticas escolares propõem suas teorias, até certo ponto, magníficas nas suas apresentações teóricas, mas quando tentamos colocá-las em prática no nosso dia a dia, ficamos com a perturbadora sensação que não funcionou como deveria. Todos nós sabemos o que é plenamente divulgado nos meios de comunicação: o Governo Federal envia recursos suficientes para a educação, mas, infelizmente, nunca chegam a sua totalidade no objetivo a que foram direcionados. Mesmo assim, os recursos são suficientes para se fazer um excelente trabalho dentro da escola, apesar dos descasos por parte de grande maioria dos governantes.

Se fizermos uma comparação com a escola pública de anos atrás fica bem visível que a quantidade de recursos era bem inferior e mesmo assim a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos, no tocante ao interesse, é com certeza bem superior aos dos dias atuais. Segundo Durkheim:

> O aluno deve sair da sala de aula com alguma bagagem para a sua vida, a contribuição do educador é mostrar o caminho, pois tudo o que o somos na vida tem a ver com que aprendemos na escola que não é apenas de transmitir conhecimentos numerosos ao aluno, mas principalmente de "criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

A educação é o ponto básico para estruturar toda uma sociedade. Nos últimos dias foi possível observar o quadro de medalhas das Olimpíadas e o que nos chama a atenção é que os países que dão prioridade à educação, consequentemente, conseguem demonstrar uma excelente disciplina, e o número de medalhas expressa todo esse domínio sobre os outros países.

Apesar dos esforços das pessoas realmente interessadas em fazer uma educação de qualidade nesse país, estamos muito distantes de conseguir atingir esse objetivo. O ponto principal será a união da família dos alunos com a escola e a sociedade, de uma forma geral: nos conselhos caseiros sobre a importância da escola; na presença dos responsáveis com relação às necessidades dos alunos; na cobrança efetiva dos pais por resultados positivos tanto do corpo docente quanto do discente.

Com relação à remuneração dos professores, essa deveria ser monitorada e paga diretamente do Governo Federal, ou seja, os salários dos professores deveriam ser federalizados, dessa forma acabaria toda a polêmica com relação ao piso dos docentes. Não haveria gestores intermediários, e os salários desses profissionais seriam de inteira responsabilidade do Governo Federal, podendo valorizar de forma mais consistente os seus salários, ficando a cargo dos estados e municípios apenas a fiscalização referente ao processo educacional.

A principal missão da escola privada é a de, efetivamente, oferecer a melhor educação – sem apelo de *marketing* de dizer que está formando "o melhor aluno". O educador que atua junto aos jovens de classe média e média alta tem que fazer deles cidadãos responsáveis. As instituições privadas estão passando por um processo de depuração e as que não mostrarem um bom desempenho, tanto no ensino quanto em responsabilidade social, podem falir. E os pais estão cobrando esses resultados.

A maioria dos gestores de escolas privadas não enxerga competição entre escola pública e particular. Eles não querem receber alunos só porque não conseguiram vaga nas escolas estaduais ou municipais. Era o que acontecia há 30 ou mesmo há 80 anos.

Entre os sistemas estaduais de ensino, que são os responsáveis pela supervisão das escolas privadas, há alguns mais abertos. Nos estados que possuem sistemas mais liberais surgem propostas extremamente interessantes, claras e diferenciadas.

Existem escolas públicas de altíssimo nível, onde acontecem experiências riquíssimas. O que dificulta a ação da escola pública, que também tem docentes altamente qualificados,

é a alta rotatividade do pessoal. O professor é da rede e não de uma unidade escolar. Quando se consegue montar um corpo docente eficiente, chega o fim do ano e metade dos professores é removida e tem-se que começar tudo de novo. Já na rede particular não existe a mesma rotatividade, porque sem um corpo docente estável não há definição do projeto pedagógico.

Nas escolas municipais do interior, por exemplo, onde o corpo docente da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental são mais estáveis, há ótimos modelos de ensino público. Se também conseguir que o gestor da escola pública seja o responsável direto pelo sucesso da equipe encarregada do projeto de trabalho, como ocorre nas empresas, a melhora da escola básica virá mais depressa.

No ensino público é comum os professores entrarem em greve ou simplesmente não comparecerem ao trabalho, fazendo com que os alunos fiquem sem ninguém para ensiná-los. Em uma entrevista com a diretora de uma Escola Municipal De Educação Infantil, Maria Marques Fernandes, que também trabalhou em outras escolas públicas, diz que o número de professores ausentes em um único dia pode chegar a 40%, situação preocupante tanto para os pais quanto para os alunos. Em 2012, conforme reportagem do jornal O Estado de São Paulo, cada um dos 230 mil professores estaduais faltou, em média, 27 dias. Os professores recebem licença se apresentarem atestado médico. Se não conseguirem licença, ganham falta, o que prejudica a sua carreira e o seu salário. Na ausência de um docente, o ideal é que se encontre um substituto o mais rápido possível. No entanto, na maioria dos casos, não há professores com horários vagos, e os alunos acabam prejudicados.

A discussão é antiga e o cenário da educação no Brasil também. Hoje, referência de bom ensino são escolas particulares, já que caras mensalidades permitem investimentos. O governo tenta elevar a qualidade da educação pública e atingir o nível de décadas atrás. Veja quem vence o duelo.

Educação e qualidade são teclas que batem juntas quando se trata das necessidades do Brasil. E a prioridade nesse campo é, sem dúvida, o Ensino Fundamental na escola pública, a qual a maioria dos brasileiros tem acesso. O ensino privado, no entanto, participa da discussão sobre medidas a tomar para que o sistema responda aos anseios dos estudantes.

O papel da escola particular na melhoria do ensino básico é servir de paradigma, de modelo. Estamos num momento histórico diferente daquele que já foi o mais propício para a escola privada. Portanto, ela tem de definir bem os seus projetos, ter uma proposta pedagógica muito consistente e um trabalho muito eficiente para sobreviver. Mas o espaço para ela continua existindo.

A leitura de tantos pontos de vista sobre o interesse e a motivação permite-nos encontrar como ponto de semelhança entre os teóricos a valorização da realidade do aluno como chave para a sua motivação à aprendizagem. Fica evidente que é indispensável que, para uma aprendizagem efetiva do educando, seja levada em conta a realidade na qual o discente está inserido. Dessa forma, podemos concluir que não há lugar no processo de aprendizagem para uma prática educativa centrada única e exclusivamente na figura do professor que não reflete sobre a sua prática e que não procura levar para a sala de aula a diversidade que encontra entre seus alunos.

Tudo que foi pesquisado nos leva a crer que o aluno se dispõe mais ao questionamento em sala de aula, assim como ao interesse e à curiosidade sobre os conteúdos, quando a instituição e os professores apresentam uma afinidade com o cotidiano do aluno. O aluno, pode deduzir provavelmente, se motivaria ao ensino caso toda a instituição de ensino se mostrasse como uma parte efetiva e integrativa do cotidiano e não como um evento paralelo na vida do estudante, que não consegue fazer ligação com o exterior.

Escolas públicas X escolas privadas

O fosso que separa as escolas públicas das privadas no país aumentou nos últimos três anos. A distância entre as pontuações obtidas pelos estudantes das duas redes, que chegava a 109 pontos em 2006, cresceu e atingiu até 121 no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) 2009. Mais do que pontuações diferentes, os números indicam níveis de conhecimento distintos em leitura, matemática

e ciência.

Isso quer dizer que, enquanto o aluno que estuda numa escola particular alcança 519 pontos em média – o nível 3 na escala de proficiência (patamar considerado razoável pelos organizadores da avaliação) –, o da pública (Federal, Estadual e Municipal) faz 398 pontos e não sai do primeiro nível de desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa é a opinião de um profissional da educação que dedica, todo dia, grande parte de seu tempo à educação de nosso país, na esperança de um futuro melhor com uma educação de qualidade de pessoas conscientes e formadoras de opinião, com uma política justa em todos os setores de nossa sociedade livre de toda e qualquer situação avessa ao crescimento intelectual, contra as drogas e todo o malefício que nas atuais circunstâncias prejudica e mancha a nossa sociedade.

O desrespeito histórico do poder público, em especial com a escola pública fundamental, é o que afeta diretamente o desenvolvimento político, cidadão, ético e intelectual de grande parte da população brasileira, dependente dessa instituição e que, por sua vez, depende diretamente da qualidade do trabalho do professor.

É notório que para compreender a situação da escola pública é preciso dar voz aos professores. Fica evidente, também, que não há, efetivamente, na estrutura burocrática do setor educacional, o envolvimento desses docentes na construção de políticas públicas educacionais, que são geralmente calcadas no histórico autoritarismo do poder público.

Desta forma, o professor não participa das tomadas de decisões, atuando na prática como um mero executor. Essa postura imperativa dos gestores públicos não permitia nem mesmo a sensibilização desses profissionais diante das propostas apresentadas e, por isso, estas são parcialmente alcançadas ou fracassaram na sua totalidade.

Quanto maior a renda da família, maiores as oportunidades de as crianças e jovens aprenderem fora da escola, pois têm maior possibilidade de acesso a bens culturais, livros, tecnologia, etc. Da mesma forma, as escolas públicas, que atendem em geral alunos com renda mais baixa e aqueles historicamente mais excluídos, partem de um patamar mais baixo e acabam por ter um resultado final menor.

Há escolas públicas que adicionam a mesma aprendizagem ou até mais do que as privadas, mas, ainda assim, os resultados são menores, porque o ponto de partida é

diferente. Por isso, temos que deixar de estigmatizar a escola pública com o rótulo de pior que a particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza Vasques de, MOURA, Esmeralda, MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (coord.). **Para a gestão:** como desenvolver a gestão dos servidores na escola? Módulo VIII. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abr. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Constituição Federal**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/526716/CF88_EC95_livro.pdf>. Acesso no dia 01 de fevereiro de 2017.

BEREZUK, P. A. e INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. v. 32, n. 2, p. 207-215. Maringá, 2010.

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ. vol.15, n.55, p. 181- 206; 2007.

_____. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora & POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17, n.36, pp. 21-32; 2007.

DUARTE, Tatiane. Bolsas melhoram a vida de bons alunos. Gazeta do Povo, 31 de agosto, 2010. Disponível em < http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=1041590> acesso em 14, abr, 2014.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FROEBEL, Friederich. A Educação do Homem. Passo Fundo: Edupf, 2001.

GOMES, H.; Gonzaga, M. O papel da família e da escola na aprendizagem escolar: uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de 11 Azevedo no município de Limoeiro-PE. II Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac PE, Recife, Pernambuco, 2008.

GROSBAUM, Marta Wolak, DAVIS, Cláudia Leme Ferreira, MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (coord.). **Progestão:** como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

KUHLMANN Jr., Moisés. "A Educação Infantil nos séculos XIX e XX". In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, M. Lugar marcado. Projeto de lei propõe cotas nas faculdades do governo para alunos de rede publica. São Paulo, Veja, jul. 1999 p. 46-47.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Fernand Braudel, 2005. 485

MIRANDA, Elaine Cristina de Freitas; GOMES, Leda. Ambiente escolar e aprendizagem na visão de pais e alunos do ensino fundamental. Boletim de Iniciação Científica e m Psicologia – 2002, 3(1): 53-73.

MONARCHA, Carlos (org.) Educação da infância brasileira (1875-1983). São Paulo: Autores Associados/FAPESP, 2001.

PACCOLA, Rivaldo. Políticas Educacionais: aula7 "**Políticas educacionais no Brasil contemporâneo: o desafio da qualidade e da inclusão social",** 2016/2. Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), 2016.

ROQUE, Valéria. **O papel das tecnologias digitais no contexto escolar.**

Experiência docente em geografia: canva e o uso do jogo batalha naval como ferramentas de ensino para o processo de aprendizagem em coordenadas geográficas

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha[21] - Universidade Estadual de Montes Claros

Brenda Soares Ribeiro[22] - Universidade Estadual de Montes Claros

Rahyan de Carvalho Alves[3] - Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar o uso da ferramenta digital Canva como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência da aplicação de atividade lúdica (jogo batalha naval) no estágio supervisionado do curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) a respeito da aula ministrada no período de regência com alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino em Montes Claros-MG, no ano de 2021. Para tanto, utilizou-se como metodologia: *i)* breve revisão bibliográfica sobre as temáticas relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado e a aplicação de jogos didáticos e *ii)* apresentação do relato de experiência sobre o uso do jogo *Batalha Naval*. A partir deste trabalho percebe-se que a metodologia utilizada foi bem recebida pela turma, a qual participou ativamente da aula. Nota-se que em razão do "jogar" ser algo presente na realidade dos alunos, utilizar os jogos didáticos como ferramenta de ensino para o processo de aprendizagem em coordenadas geográficas torna-se um recurso potencial.

Palavras-chave: Jogos didáticos; Coordenadas geográficas; Ensino; Geografia.

ABSTRACT

This paper aims to report the use of the digital tool Canva as a resource facilitator in the process of teaching and learning geography, highlighting the experience of the application of playful activity in the supervised internship of the Geography course at the State University of Montes Claros (UNIMONTES), regarding the lesson taught during the period of regency with students from 6th grade of elementary school II in a public school in Montes Claros-MG, in the year 2021. The methodology used was: *i)* brief literature review on themes related to the Supervised Curricular Internship and the application of didactic games and *ii)* presentation of the experience report on the use of the game Battleship. From this work it can be seen that the methodology used was well received by the class, which actively participated in the class. It is noted that because "playing" is something present in the students reality, using educational games as a teaching tool for the learning process in geographic coordinates becomes a potential resource.

Keywords: Didactic games; Geographic coordinates; Teaching; Geography.

Introdução

[21] Acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia da UNIMONTES. *E-mail*: vanessatamiiris@gmail.com
[2] Acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia da UNIMONTES. *E-mail*: brendasribeiro29@gmail.com
[3] Doutor em Geografia pela UFMG e professor da UNIMONTES. *E-mail:* rahyan.alves@unimontes.br
[22]

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) configura-se como uma das mais importantes etapas para a formação do professor. Neste momento, o acadêmico vivencia a relação entre teoria e prática no ambiente escolar. Para Caime (2008), a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, consiste-se em proporcionar ao estudante uma leitura crítica do mundo do trabalho docente, envolvendo o aprimoramento do saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa. O ECS pode ser caracterizado como disciplina capaz de promover a mediação entre professores formadores, acadêmicos e professores-regentes.

Assim, o elo entre as disciplinas ofertadas nos cursos superiores em licenciatura plena e a dimensão prática viabilizada pelo estágio, possibilita preparar o futuro profissional para compreender as estruturas de ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, avaliando o espaço escolar e a sua dinâmica sociocultural (SANTOS, 2014).

Devido à pandemia do Covid-19, a realização das atividades do ECS alinhou-se a realidade das escolas, promovendo a transposição didática sob o Regime Não Presencial e o uso do sistema remoto. Portanto, as atividades foram reorganizadas para atender às necessidades da formação profissional aliado à prevenção contra o vírus do COVID-19 (doença do coronavírus, 2019), buscando evitar o contato físico dos acadêmicos com os integrantes das escolas-campo.

Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência docente obtida no ECS a partir do Canva e do uso do jogo *Batalha Naval* como recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da geografia. Experiência essa processada durante a realização das atividades executadas com turmas do 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Montes Claros, localizada no estado de Minas Gerais (MG).

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: primeiro discute-se brevemente sobre a importância do ensino da geografia e o uso das tecnologias, em seguida apresenta o relato de experiência, e por fim, naturalmente, as considerações finais.

Resultados e Discussão

A forma como um professor trabalha e desenvolve os conteúdos que devem ser tratados em sala de aula influencia diretamente no grau de compreensão e assimilação dos

discentes, com isto, a criação de metodologias mais acessíveis a realidade dos mesmos é um dos principais objetivos do estágio.

De acordo com Rupel (2011, p.2) "Muitas vezes durante o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia no cotidiano da sala de aula, as atividades tornam-se cansativas e pouco atrativas para os alunos, principalmente porque nem sempre se buscam metodologias alternativas para motivá-los." Isto posto, o uso de atividades lúdicas que envolvam jogos e a participação ativa do alunos, podem vir a contribuir para o aprendizado destes. Pois, como afirma Rupel (2011, p.5), "Ao participar de atividades lúdicas o educando desenvolve a imaginação, pratica a interação e a integração com os colegas e essas ações favorecem uma aprendizagem de qualidade em todas as áreas do conhecimento".

Nesse sentido é necessário utilizarmos métodos de ensino que motivem os alunos a continuarem nos estudos, promovendo uma discussão para o mundo do trabalho e para a vida, principalmente neste cenário pandêmico que tanto assolou o equilíbrio emocional dos estudantes - ressaltando que o docente, quando planeja as suas aulas, deve considerar as dificuldades individuais (afetivas/emocionais, sociais, econômicas etc.) vivenciadas por cada aluno e alinhar as metodologias de ensino buscando atingir, o máximo possível, o aproveitamento do conteúdo para os seus atendidos (CARVALHO, GENGNAGEL, 2020).

Para tanto, diversificar os usos de recursos metodológicos e ferramentas de ensino se faz necessário no ECS, pois busca-se aí a formação de professores preocupados com o fazer docente e didático, aplicando metodologias que atendam e potencializam as habilidades e competências de cada aluno e séries (FERENC E DEROSSI, 2021).

Nesse caso, os jogos eletrônicos são uma dos recursos que começaram a ganhar destaque no âmbito educacional, sendo arduamente debatida a sua importância a partir dos anos 2000 devido à popularização destes jogos eletrônicos em ambiente doméstico. Para Carneiro (2015), os jogos servem como instrumentos pedagógicos e, desde a antiguidade, alcançam uma função que vai além do entretenimento, servindo como ferramenta de ensino/aprendizagem. E na atualidade, os jogos eletrônicos chegaram para ficar, especialmente devido ao público de alunos oriundos da geração Aplha (crianças nascidas a partir de 2010) que vivem conectadas à internet, já acostumadas com as telas de computador, celular, *tablet* e afins, para aprender, buscar informações e para se entreter.

Para Campos, Bortoloto e Felício (2003) os jogos didáticos configuram-se como aliados no desenvolvimento psicossocial, uma vez que, permitem a existência de conexões

importantes entre professor e alunos, proporcionando a transmissão do conhecimento de maneira mais dinâmica e motivadora, trazendo leveza as aulas, proporcionando interação, diálogo e diversão.

A busca por alternativas que visam proporcionar uma aprendizagem mais lúdica, ressaltando, principalmente a era em que o professor compete diariamente com ferramentas tecnológicas, tidas constantemente pelos alunos como mais atraentes do que muitas metodologias tradicionais utilizadas em sala de aula, torna-se essencial. Ressaltando que, captar o interesse dos alunos, atualmente, pode ser considerado um dos maiores desafios do docente (COSTA, 2017).

Isto posto, reafirmamos que, por meio dos jogos didáticos vários objetivos de uma aula podem ser alcançados, uma vez que o jogo sendo bem aplicado pode despertar o interesse dos alunos, os quais participarão do processo de ensino/aprendizagem de maneira mais curiosa, desprendidos do medo de errar (COSTA, GONZAGA E MIRANDA, 2016).

Segundo Pasini *et al*. (2020), a pandemia trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a ser considerada a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e comunicação, forçando os professores e a comunidade escolar, a manusear recursos digitais que pouco eram comuns em sala e no saber fazer docente. Diante deste novo cenário e modos de vidas que, forçadamente, estamos nos reeducando, o ECS de Geografia da Unimontes foi, em 2021, repensado e realinhado para atender a realidade das escolas-campo, especialmente ao estudarmos sobre o uso de redes sociais, sites, aplicativos, jogos digitais e softwares gratuitos que pudessem facilitar o processo de comunicação e aprendizado com os discentes.

A partir disto, os alunos inseridos no ECS em questão prepararam aulas voltadas ao uso de tecnologias, estruturando os seus planos de aula para as turmas do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no município de Montes Claros-MG.

A nossa experiência baseia-se na aplicação do uso do jogo *Batalha Naval* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem, onde inicialmente a aula foi pensada em dois momentos, a saber: *i)* foi realizada uma explanação teórica (*via Google Meet*, a partir de uma dinâmica síncrona) acerca da temática coordenadas geográficas. Para tanto, foi elaborado um slide (conforme evidenciado na FIGURA 1) pautado na ludicidade, utilizando o *site Canva* como ferramenta de design gráfico gratuito.

Figura 1 – Mosaico dos slide utilizado nas aulas de Geografia do ECS.

Fonte: Autores, 2021.

O slide foi utilizado e desenvolvemos a aula síncrona a partir da problematização do tema coordenadas geográficas para com os alunos, onde inicialmente levantamos questões sobre a importância deste sistema. Durante a explicação os alunos realizaram perguntas e esclareceram suas dúvidas, mostraram-se focados e empolgados com a metodologia utilizada, tornando notório a curiosidade dos discentes pelo material que estávamos utilizando.

Em seguida, *ii)* foi proposto um desafio, no qual os alunos deveriam ressaltar os nomes dos paralelos indicados de 1 a 4 (conforme evidenciado na FIGURA 2). A turma participou ativamente, acertando todos os paralelos, demonstrando que, houve assimilação do conteúdo trabalhado a partir do *slide*.

Figura 2 – *Print* do desafio proposto para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II.

Fonte: Autores, 2021.

Posteriormente, *iii)* foi realizada a dinâmica "*Vamos aprender jogando?",* utilizando o *site* Canva como recurso didático para desenvolver a capa da atividade proposta (conforme evidenciado na FIGURA 3).

Figura 3 – Capa da dinâmica proposta para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II.

Fonte: Autores, 2021.

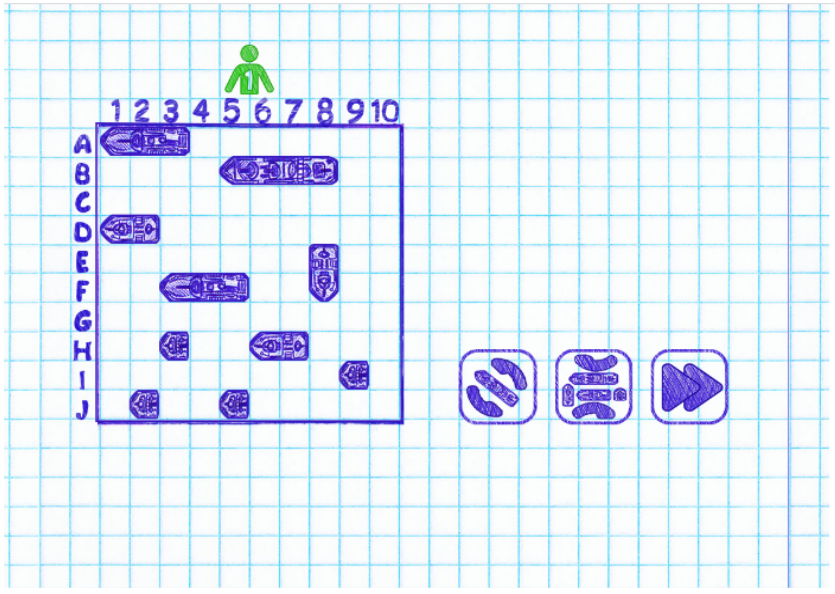
Para tanto, utilizamos o jogo Batalha Naval, disponível no *link,* a saber: https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/, o qual consiste-se em uma ótima ferramenta para trabalhar coordenadas geográficas, proporcionado o entendimento de conceitos que talvez não estejam nítidos para os alunos. O jogo tem por instruções: *i*) deve escolher entre jogar contra o computador ou um amigo (conforme evidenciado na FIGURA 4).

Figura 4 – *Print* do jogo Batalha Naval

Fonte: https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/. Acessado em: 30 ago. 2021.

Em seguida, adote uma estratégia para posicionar os navios. Há a possibilidade de usar o primeiro botão da direita para girar o navio que estiver selecionado e o segundo se desejar que os seus navios sejam posicionados automaticamente (conforme evidenciado na FIGURA 5).

Figura 5 – *Print* do jogo Batalha Naval.

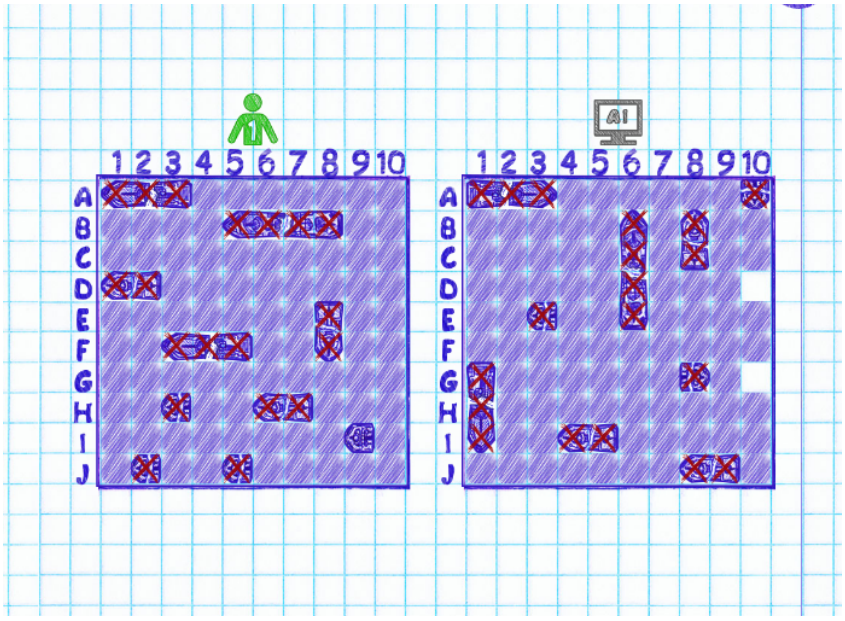


Fonte: https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/. Acessado em: 30 ago. 2021.

Ao atingir o objetivo de afundar os navios inimigos. Cada jogada certa te dá o direito de uma nova jogada na sequência.

A *priori* é necessário o conteúdo introdutório acerca das coordenadas geográficas e suas funções, como foi trabalhado com a turma. Após esta explicação o jogo foi introduzido, sabendo que, o mesmo baseia-se em deduzir onde estão as figuras do adversário. O término do jogo dá-se quando um dos oponentes acerta todos os alvos do outro (conforme evidenciado na FIGURA 6).

Figura 6 – *Print* do jogo Batalha Naval.



Fonte: https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/. Acessado em: 30 ago. 2021.

A ligação entre o jogo e a temática coordenadas geográficas consiste-se na possibilidade das linhas representarem os paralelos e as colunas os meridianos.

Para jogar, optamos por ter o próprio sistema do computador como adversário da turma, que jogou de forma unida, contra o mesmo. Para controlar a dinâmica de funcionamento do jogo, todos tiveram a oportunidade de participar, para tanto, bastava clicar no botão "*levantar a mão*", disponível no aplicativo *Google Meet*, que foi utilizado para termos esta aula síncrona.

Inicialmente, ao propormos o jogo Batalha Naval como ferramenta de ensino para a temática coordenadas geográficas, os alunos ficaram surpresos com a possibilidade de adquirirem conhecimento a partir deste. Mas, adaptaram-se facilmente a dinâmica proposta, tendo uma participação ativa e, ajudando uns aos outros, uma vez que, estavam empenhados em vencer.

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

O entendimento dos discentes pelo conteúdo abordado foi nítido no decorrer de todo o jogo, pois mantiveram-se confiantes em cada jogada, evidenciando domínio acerca do conceito de paralelo e meridiano.

Ressaltando que, devido os avanços tecnológicos, faz-se necessária o uso de recursos e metodologias que estimulem o processo de ensino e aprendizagem no campo da geografia, assim como, das demais ciências (KISHIMOTO, 1995). Ademais, o jogo proporcionado assume este papel, sendo extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente devido ao cenário pandêmico, o qual trouxe revoluções para as práticas pedagógicas.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado configura-se como essencial para que o professor em formação tenha a possibilidade de observar e conhecer o sistema de ensino, atentando as dificuldades presentes neste, e as possibilidades de superação das mesmas. O mesmo tem propiciado a evolução profissional dos licenciados já mesmo na academia, pois são estes momentos em sala de aula que possibilita aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos e experiências relacionadas à educação.

A partir disto, os jogos didáticos, em consonância com a intervenção dos professores e a intenção dos alunos em aprender um conteúdo programático, podem proporcionar um cenário de maior imersão de aprendizagem para o aluno, acarretando em vários benefícios. Visto que, podem vir a fechar lacunas deixadas no processo de transmissão-recepção do conteúdo. Em razão do "jogar" ser algo já presente na realidade da maioria das crianças, utilizar, jogos didáticos como ferramenta pedagógica, desperta o interesse dos discentes, os quais participam ativamente do processo ensino/aprendizagem, sendo um recurso potencial para a disciplina geografia (AROEIRA, 2014).

Sendo assim, este trabalho buscou aplicar uma metodologia utilizando o jogo Batalha Naval como base para compreensão de coordenadas geográficas. Ressaltando que, a metodologia utilizada foi bem recebida pela turma, a qual participou ativamente, em todos os momentos da aula ministrada.

Referências

AROEIRA, K. P. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens adultos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p.24-42

CAIME. F. **Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história.** Passo Fundo: UPF, 2008.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. In: **Cadernos dos Núcleos de Ensino,** n. 10, v. 2, p.35-48, 2003.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 273 f. Tese (doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

CARVALHO FILHO, O. R. de; GENGNAGEL, C. L. Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. In: **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, n. 10, v. 2, p.88-94, julho de 2020.

COSTA, R. C. **O jogo didático desafio e ciências:** sistemas do corpo humano como ferramenta para o ensino de ciências. 42 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, R. C.; GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C. Desenvolvimento e validação do jogo didático Desafio Ciências – Animais para utilização em aulas de Ciências no Ensino Fundamental Regular. In: **Revista da SBEnBIO**, n. 9, v. 2, p. 9-20, 2016.

FERENC, A. V. F; DEROSSI, C. C. O estágio curricular na formação inicial de professores: um recorte. In: **Argumentos Pró-Educação**, n. 8, v. 6, p.28-41, 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASINI, C. G. D., CARVALHO, É. de, ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia:** algumas considerações. Disponível em: <://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06>. Acesso em: 30 ago. de 2021.

RACHACUCA. **Atividades Personalizadas.** In: <https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/>. Acessado em: 30 ago. 2021.

RUPEL, M. A. P. **Atividades lúdicas:** proposições metodológicas para o ensino de geografia escolar. Dia a dia da educação, Curitiba, Sec/selepar, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, V. R. **Jogos na escola:** os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.

Google Forms e o ensino da geografia: alternativas lúdicas para mediar o processo de ensino e aprendizagem

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha [23] - Universidade Estadual de Montes Claros

Rahyan de Carvalho Alves [24] - Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar o uso da ferramenta digital *Google Forms* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência da aplicação de atividades lúdicas, por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), ministradas no período de regência para com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual de Montes Claros-MG, no ano de 2021. Para tanto, utilizou-se como metodologia: *i)* breve revisão bibliográfica sobre as temáticas relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado e a aplicação de metodologias ativas e *ii)* apresentação do relato de experiência sobre o uso do *site Google Forms* para desenvolver atividades dinâmicas e ativas. Percebemos que a aplicação de questionários, proporcionou benefícios significativos, tanto para o professor quanto para o aluno, uma vez que, tornou o processo de ensino e aprendizagem algo prático, dinâmico e prazeroso.

Palavras-chave: *Google Forms.* Ensino. Geografia.

ABSTRACT

This paper aims to report the use of the digital tool Google Forms as a facilitator in the process of teaching and learning geography, highlighting the experience of the application of playful activities, through the subject Supervised Curricular Internship of the Geography course of the State University of Montes Claros (UNIMONTES), taught in the period of par regency with students from 6th grade of elementary school II in a state school in Montes Claros-MG, in the year 2021. The methodology used was: i) brief literature review on themes related to the Supervised Curricular Internship and the application of active methodologies and ii) presentation of the experience report on the use of Google Forms to develop dynamic and active activities. We realized that the application of questionnaires provided significant benefits for both the teacher and the student, as it made the teaching and learning process practical, dynamic and pleasurable.

Keywords: *Google Forms.* Education. Geography.

Introdução

Segundo Tardif (2002), o estágio supervisionado é visto como uma das mais importantes etapas de formação dos acadêmicos das licenciaturas. Ao cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui uma proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma união entre teoria e prática.

[23] Acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia da UNIMONTES. *E-mail*: vanessatamiiris@gmail.com
[24] Doutor em Geografia pela UFMG e professor da UNIMONTES. *E-mail:* rahyan.alves@unimontes.br

Com isto, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é o "[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica" (BURIOLLA, 2009, p.13). Segundo Werneck *et. al* (2010), o principal objetivo do estágio é construir a capacidade de autonomia profissional e política do estudante.

Para Felício e Oliveira (2008), a relação espaço-tempo de estágio é fundamental para a formação prática dos acadêmicos que estão num processo de formação inicial, com possibilidades para interagir com a realidade dos estudantes da rede básica de ensino, refletir sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, e a partir disto, construir uma maneira própria de agir profissionalmente.

É nítido que os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas resultaram em mudanças significativas nos vários âmbitos da sociedade, influenciando os setores econômicos, sociais e, sobretudo, o educacional, que passou a apresentar novas necessidades e responsabilidades (DOURADO *et al*., 2014).

Segundo Fagundes (2007), as tecnologias digitais estão realizando transformações profundas nos processos de aprendizagem e nas mudanças ocorridas no ambiente escolar. Denota que o uso das tecnologias na educação proporciona a interdisciplinaridade, uma organização hierárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos.

Com isto, as necessidades das escolas, docentes e discentes estão essencialmente baseadas na adequação aos novos modelos de aprendizagem e comunicação, visto que, a escola deixou de centrar seu processo de ensino e aprendizagem unicamente na utilização de ferramentas como o quadro, o giz e os livros, não, porém, desmerecendo a importância destes, mas utilizando-se de outros recursos tecnológicos que corroboram para a diversificação das aulas, tornando-as mais atrativas (BARROS, 2007).

Devido à pandemia do Covid-19, a realização das atividades do ECS alinhou-se a realidade das escolas, promovendo a transposição didática sob o Regime Não Presencial e o uso do sistema remoto. Portanto, as atividades foram reorganizadas para atender às necessidades da formação profissional aliado à prevenção contra o vírus do COVID-19 (doença do coronavírus, 2019), buscando evitar o contato físico dos acadêmicos com os integrantes das escolas-campo.

Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência docente obtida no ECS a partir do *Google Forms* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem da geografia. Experiência essa processada durante a realização das atividades executadas com turmas do 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Montes Claros, localizada no estado de Minas Gerais (MG).

Resultados e Discussão

É notória a existência de diversas situações/problemas que acarretam no baixo aproveitamento das atividades realizadas em sala de aula, a saber: infraestrutura deficiente, desinteresse dos alunos, falta de acompanhamento familiar, dentre outras. Isto posto, torna-se necessário utilizar procedimentos técnicos e tecnológicos que venham a despertar o interesse e, consequentemente, a participação dos alunos perante os conteúdos trabalhados, de forma que, construam uma aprendizagem efetiva.

A forma como um professor trabalha e desenvolve os conteúdos que devem ser tratados em sala de aula influencia diretamente no grau de compreensão e assimilação dos discentes, com isto, a criação de metodologias mais acessíveis a realidade dos mesmos é um dos principais objetivos do estágio.

E, nesta busca por recursos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, obteve-se o desenvolvimento das referidas metodologias ativas. Segundo Borges e Alencar (2014, p.120) as metodologias ativas "[...] são formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos futuros cidadãos, nos mais diversos níveis de ensino".

As metodologias ativas podem ser consideradas alternativas para o professor alcançar maior envolvimento dos alunos, contornando a problemática do desinteresse dos mesmos, o qual está relacionado à existência de aulas baseadas nas perspectivas tradicionais de ensino. Para Moreira e Ribeiro (2016), as metodologias ativas são importantes para a formação crítica e reflexiva, assim como, para proporcionar um ensino construtivista, favorecendo a autonomia e a curiosidade dos discentes.

De acordo com Rupel (2011, p.2) "[...] muitas vezes durante o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia no cotidiano da sala de aula, as atividades tornam-se cansativas e pouco atrativas para os alunos, principalmente porque nem sempre se buscam metodologias alternativas para motivá-los." O uso de atividades lúdicas que estimulem a

participação ativa dos alunos, podem vir a contribuir para o aprendizado destes. E torna-se necessário o docente aprimorar as metodologias de ensino e diversificar os usos de recursos didáticos para aplicar o processo de ensino e aprendizado com sucesso.

Para tanto, é necessário utilizarmos métodos de ensino que motivem os alunos a continuarem nos estudos, promovendo uma discussão para o mundo do trabalho e para a vida, principalmente neste cenário pandêmico que tanto assolou o equilíbrio emocional dos estudantes - ressaltando que o docente, quando planeja as suas aulas, deve considerar as dificuldades individuais vivenciadas por cada aluno e alinhar as metodologias de ensino buscando atingir, o máximo possível, o aproveitamento/entendimento do conteúdo (CARVALHO, GENGNAGEL, 2020).

Segundo Pasini *et al.* (2020), a pandemia trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a ser considerada a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e comunicação, forçando os professores e a comunidade escolar, a manusear recursos digitais que pouco eram comuns em sala e no saber fazer docente. Com isto, a implantação de metodologias ativas em nossos planos de aula, a busca pela melhoria na comunicação e aprendizagem dos discentes, vem sendo um desafio presente na realidade de todos os educadores.

Diante deste novo cenário e modos de vidas que, forçadamente, estamos nos reeducando, o ECS em Geografia da Unimontes foi, em 2021, repensado e realinhado para atender a realidade das escolas-campo. A partir disto, os alunos inseridos no ECS em questão prepararam aulas voltadas ao uso de tecnologias, estruturando os seus planos de aula para as turmas do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no município de Montes Claros-MG.

A nossa experiência se baseia na aplicação do uso do *Google Forms* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo é um serviço gratuito para criar formulários online lançado pela empresa Google - que oferece uma série de serviços e produtos baseados na Internet. Esta com apenas 20 anos de existência já é considerada a ferramenta de busca mais utilizada a nível mundial (MOTA, 2019).

Convém ressaltar que o Google possui uma grande variedade de ferramentas que proporcionam praticidade aos usuários, a saber*: Google* buscador; Google Blog *Search*; *Google Books*; *Google Custom Search; Google Shopping; Google Finance; Google Grupos; Google* Imagens; *Google* Notícias; *Google* Acadêmico; *Google* Tradutor; *Google*

FeedBurner; *Google Apps for Business; Google Docs; Google Drive; Google Reader; Google Play; Blogger; Hangouts; Gmail; YouTube; Google* Mapas; Google *Toolbar; Google* Agenda; *Google Forms,* dentre outros (GOOGLE, 2021).

Especificamente, em relação ao Google Forms, foco de nossa pesquisa, o mesmo pode proporcionar o desenvolvimento de atividades mais criativas e produtivas. Para isso, o professor deve acessar o *site*, por meio do endereço, a saber: https://www.google.com/pt-BR/forms/about/ (conforme evidenciado pela FIGURA 1).

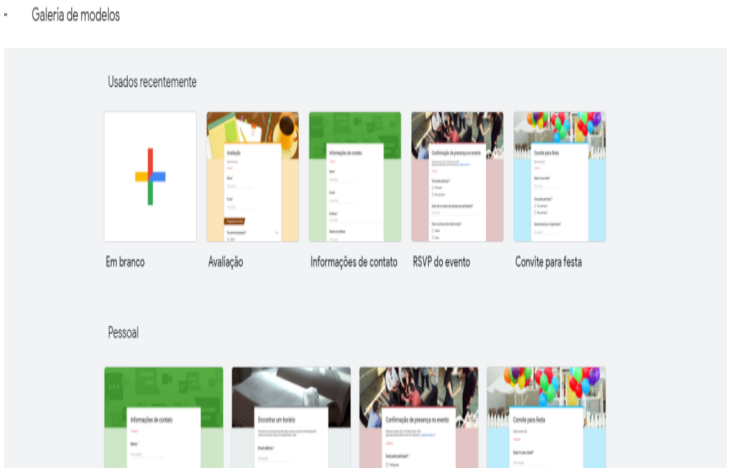
Figura 1 – *Print* da página inicial do *Google Forms.*

Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Posteriormente, basta clicar na opção "Ir para o Formulário Google", e o *site* oferece a possibilidade de escolher um modelo de questionário já existente ou selecionar "Em branco" para criar um novo, totalmente do zero (conforme evidenciado na FIGURA 2).

Figura 2 – *Print* dos modelos de formulários oferecidos pelo s*ite Google Forms.*

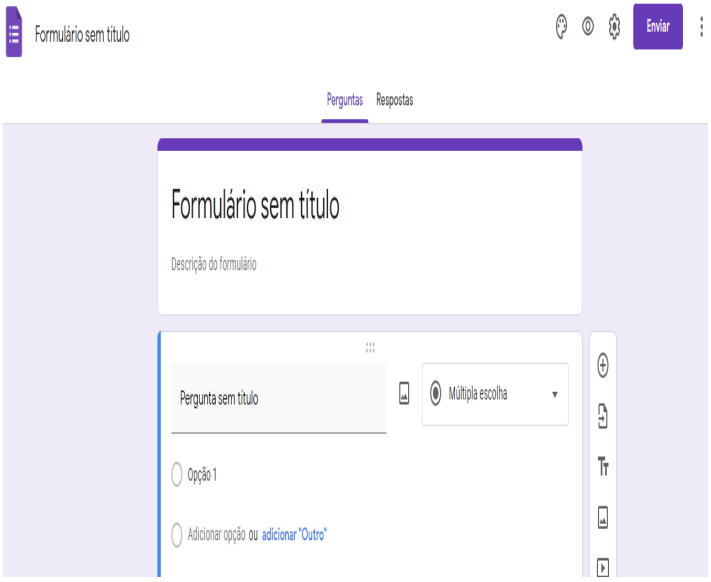
Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Após a escolha, pode-se iniciar a construção do formulário dando-o um título e descrição (conforme evidenciado na FIGURA 3).

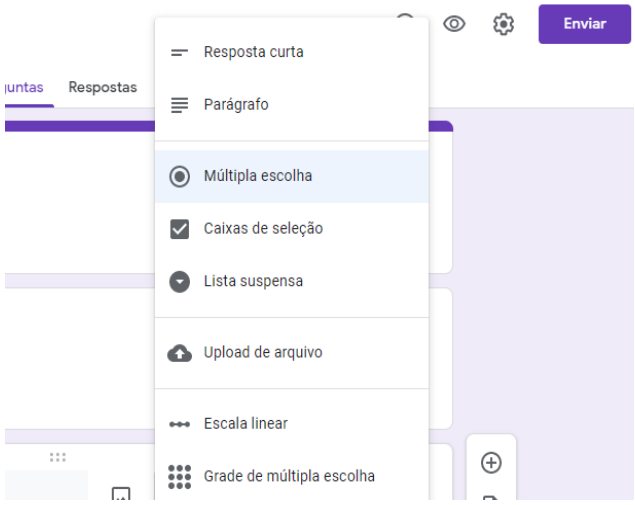
Figura 3 – *Print* do s*ite Google Forms.*



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Automaticamente, a primeira pergunta é adicionada, e por padrão, a mesma é do tipo múltipla escolha. Contudo, o usuário pode alterar, clicando sobre esta e escolhendo a opção que mais se encaixar a sua necessidade (conforme evidenciado na FIGURA 4).

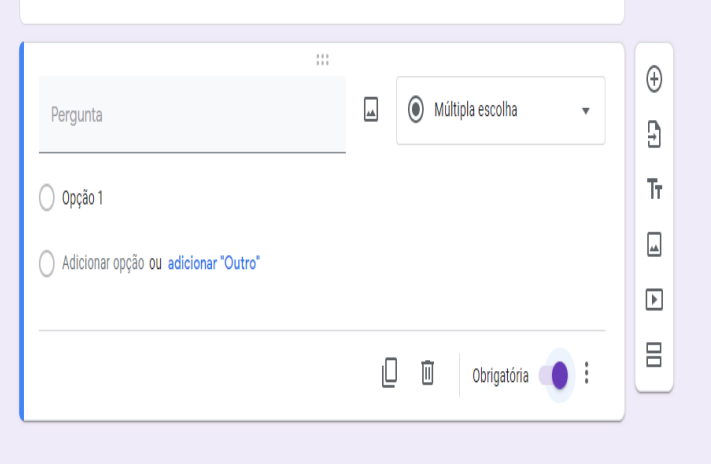
Figura 4 – *Print* do s*ite Google Forms.*



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Em seguida, basta continuar o processo, digitando a pergunta e adicionando as respectivas respostas. Pode-se marcar a opção "Obrigatória", caso queira impedir que o formulário seja enviado sem a pergunta atual. Na barra de botões à direita da página, basta clicar em "+" para adicionar novas perguntas, inserir textos, imagens, vídeos do *youtube* ou páginas, respectivamente (conforme evidenciado na FIGURA 5).

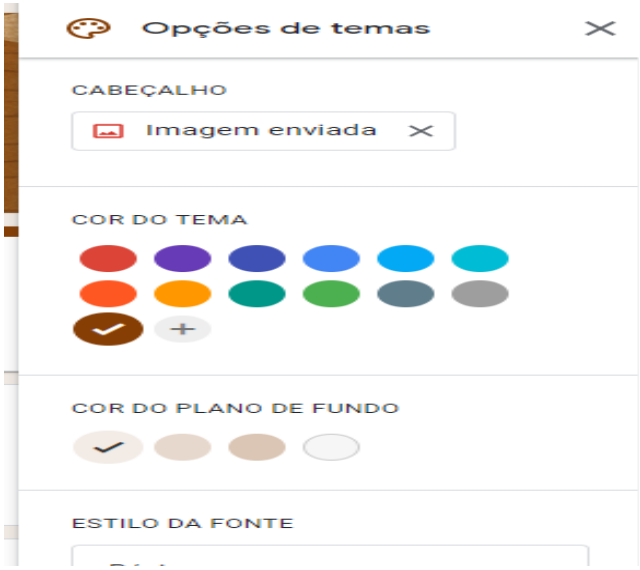
Figura 5 – *Print* do *site Google Forms.*



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Outro elemento importante consiste-se na possibilidade que o *site* oferece de alterar a imagem de cabeçalho, a cor do tema, a cor do plano de fundo e o estilo da fonte (conforme evidenciado na FIGURA 6). Ressaltando que, os arquivos podem ser trabalhados de forma colaborativa, desde que seja enviado um convite pelo autor.

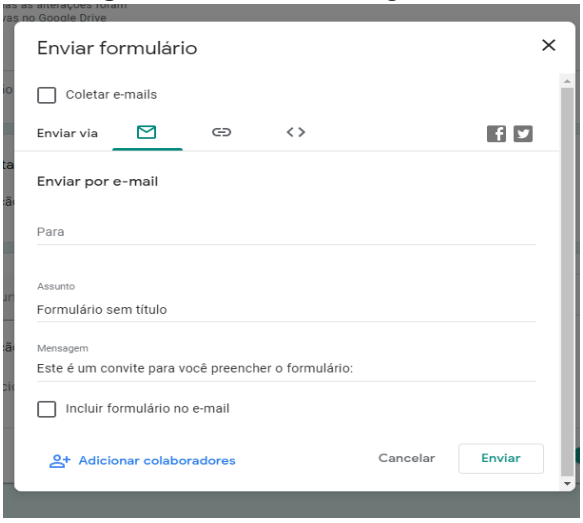
Figura 6 – *Print* do *site Google Forms.*



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Após finalizar o questionário, o usuário poderá compartilhá-lo por meio do botão "Enviar", isto através do e-mail, link embutido em páginas da web ou cópia do código HTML, que permite enviá-lo no local que achar mais relevante ou de fácil acesso aos alunos – usando as abas na parte superior da tela (conforme evidenciado na FIGURA 7).

Figura 7 – *Print* do *site Google Forms.*



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Para acompanhar as respostas basta voltar à página inicial do Google Forms, abrir o formulário criado e clicar em "Respostas". Em razão da disponibilidade desse recurso pode-se acompanhar as respostas resumidas ou individuais para cada pergunta. Ao optar por vê-las em conjunto, basta clicar no ícone verde no canto superior direito para gerar uma planilha com os resultados. Já, caso queria desativar o formulário, basta desligar a opção "Aceitando respostas" (conforme evidenciado na FIGURA 8).

Figura 8 – *Print* do *site* Google Forms.

Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021.

Nas práticas realizadas no Estágio Curricular Supervisionado desenvolvemos alguns formulários neste serviço gratuito, os quais foram trabalhados com os alunos.

A saber, após a explicação teórica acerca dos meios de transporte, realizada em aulas síncronas, por meio do aplicativo *Google Meet*, trabalhamos com um formulário, que assemelha-se ao Jogo "Qual é a música?". Neste, os alunos deveriam escrever uma música que tivesse em sua letra exemplos de meios de transporte rodoviário, ferroviário, aeroviário e aquaviário (conforme evidenciado na FIGURA 9). O mesmo foi disponibilizado aos discentes pelo grupo do *WhatsApp (wpp)*.

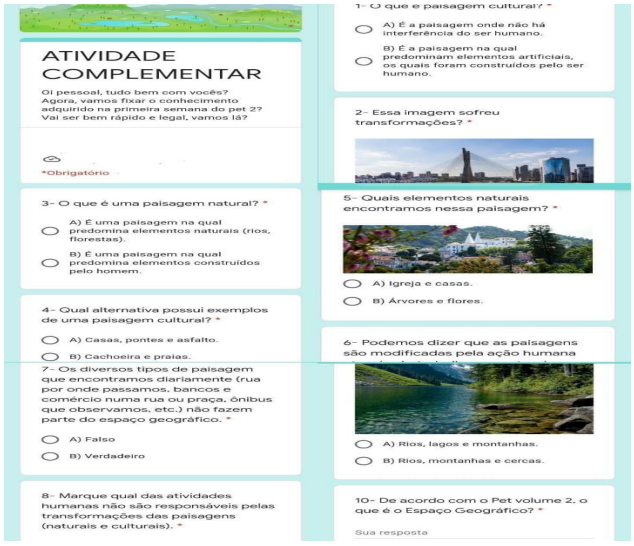
Figura 9 – Formulário aplicado para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II.

Fonte:

https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021
Organização: Autores, 2021.

O segundo formulário proposto teve como objetivo fixar o conteúdo abordado no decorrer da primeira semana do volume dois do Plano de Estudo tutorado (PET). O mesmo consistia-se na diferenciação entre paisagens naturais e paisagens culturais (conforme evidenciado na FIGURA 10).

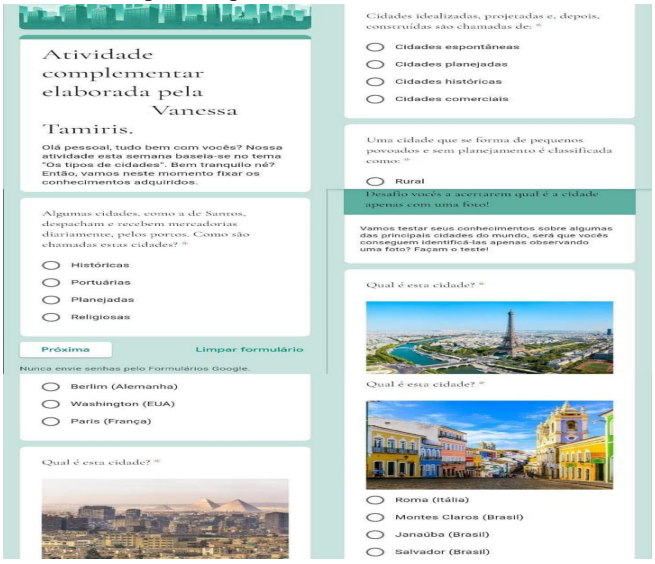
Figura 10 – Formulário aplicado para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021
Organização: Autores, 2021.

O terceiro formulário baseia-se no tema "os tipos de cidades", para tanto, foram desenvolvidas inicialmente algumas perguntas acerca dos tipos de cidades existentes. Posteriormente, o mesmo propunha um desafio aos alunos, os quais deveriam descobrir qual era a cidade evidenciada na imagem - utilizando-a como fonte de análise (conforme evidenciado na FIGURA 11).

Figura 11 – Formulário aplicado para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acessado em: 01 set. 2021
Organização: Autores, 2021.

A metodologia utilizada, baseada na aplicação de questionários, proporcionou benefícios significativos, tanto para o professor quanto para o aluno, uma vez que, tornou o processo de ensino e aprendizagem algo prático, dinâmico e prazeroso. Relacionado ao docente, ressaltamos a praticidade para avaliar os alunos acerca da assimilação dos conteúdos abordados, uma vez que, as respostas podem ser visualizadas facilmente por meio de planilha gerada no próprio *site.* Ademais, o uso de formulários desperta o interesse dos discentes, os quais sentem-se instigados, desafiados, despertados.

Considerações finais

Assim, formulários construídos a partir do *Google Forms* assumem o papel de estimuladores do processo de ensino e aprendizagem, sendo extremamente importantes, principalmente devido ao cenário pandêmico, o qual trouxe revoluções para as práticas pedagógicas.

Promover o relato do uso da ferramenta digital *Google Forms* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando, aliás, a importância deste no decorrer das práticas desenvolvidas por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), se tornou relevante, uma vez que demonstramos a importância da persistência da mediação do ensino, seja na modalidade presencial ou hibrida, e a busca constante da formação de novos profissionais da educação comprometidos com essa nova realidade: o mundo digital permeando, mesmo de forma, abrupta, os espaços escolares.

Referências

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante do ensino superior. In: **Cairu em Revista**; n° 04, p. 119-143, julho/agosto 2014.

BURIOLLA M. A. F. **O estágio supervisionado.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO FILHO, O. R. de; GENGNAGEL, C. L. Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. In: **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 88-94, julho de 2020.

DOURADO, I. F.; SOUZA, K. L.; CARBO, L.; MELLO, G. J.; AZEVEDO, L. F. **Uso das TIC no Ensino de Ciências na Educação Básica:** uma Experiência Didática. Londrina: Editora Unopar, 2014.

FAGUNDES, L. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações meditativa,** 2007. Disponível em: <http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Prof%C2%AAL3%A922>. Acesso em: 08 set. 2021.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. In: **Educar,** n.32, p. 215-232, Paraná, 2008.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em Metodologia Ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. In: **Outras Palavras,** v.12, n. 2, Brasília, 2016. Disponível em: <http://revista.f aculdadeprojecao.edu.br/article/view/722>. Acesso em: 08set. 2021.

MOTA, J. S. **Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica**. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 01 set. 2021.

PASINI, C. G. D, CARVALHO, E. A.; COUTINHO, L. A. **A educação híbrida em tempos de pandemia:** algumas considerações. Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/wp-content/uploads/820f>. Acesso em: 08 set. 2021.

RUPEL, M. A. P. **Atividades lúdicas:** proposições metodológicas para o ensino de geografia escolar. Dia a dia da educação, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 01 set. 2021.

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

WERNECK M. A. F. *et al.* Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(1), p. 221-231 2010.

GOOGLE. Algumas ferramentas do Google. Disponível em: <https://www.google.com/webhp?hl=pt-CHUqdDZAQPAgI>. Acesso em: 10 set. 2021.

Mapa mental e geografia: o uso da ferramenta digital *CANVA* como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em geografia

Brenda Soares Ribeiro[25] - Universidade Estadual de Montes Claros
Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha[26] - Universidade Estadual de Montes Claros
Rahyan de Carvalho Alves[3] - Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO
Em virtude da Pandemia, as escolas tiveram que se adaptar para a modalidade remota de ensino, onde os alunos não vão para ao local, mas realizam todas as atividades de casa; os professores se viram na necessidade de se reinventarem, para que eles pudessem ter um aprendizado mais eficiente. Nesse viés, o presente trabalho tem como objetivo relatar o uso da ferramenta digital Canva, que auxiliou na confecção de mapas mentais para auxiliar na aulas e veio também, como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência do uso desta ferramenta para com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino em Montes Claros-MG. Relata-se as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (RP) no ano de 2020. Para tanto, utilizou-se como metodologia: breve revisão bibliográfica sobre mapa mental e o Canva e a apresentação do relato de experiência.

Palavras-chave: Tecnologia; Recurso; Canva; Ensino; Geografia.

ABSTRACT

Due to the Pandemic, the Educational Institutions had to adapt to the remote teaching modality, where the students do not go to the location, but perform all the activities from home and the teachers found themselves in the place of reinventing themselves, so that they could have a more efficient learning. In this vein, this paper aims to report the use of the digital tool Canva, which helped in the making of mind maps to assist in the classroom and also came as a resource facilitator in the process of teaching and learning geography, highlighting the experience of using this tool for the students of the 6th year of elementary school II in a public school in Montes Claros-MG. In one of the activities developed in the Pedagogical Residency Program (PR) in the year 2020. For this, it was used as methodology: brief literature review on mind map and Canva and the presentation of the experience report.

Keywords: Technology; Resource; Canva; Teaching; Geography.

Introdução

O uso de recursos digitais são extremamente relevantes em vários âmbitos da sociedade, inclusive para o setor educacional, visto que trazem, quando bem conduzidos e

[25] Acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia da UNIMONTES. *E-mail*: brendasribeiro29@gmail.com
[26] Acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia da UNIMONTES. *E-mail*: vanessatamiiris@gmail.com
[3] Doutor em Geografia pela UFMG e professor da UNIMONTES. *E-mail:* rahyan.alves@unimontes.br

com objetivos pedagógicos claros, benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. No contexto atual, devido à pandemia do Covid-19, as aulas tiverem que transmutar para a modalidade de ensino remoto, levando os professores a buscarem novas estratégias e recursos para conduzirem as aulas e as ferramentas digitais se fez de extrema valia. Isto posto, as tecnologias digitais devem ser encaradas como ferramentas facilitadoras para a mediação do processo de ensino e aprendizado, contudo, não basta apenas saber manuseá-lo, há a necessidade de proporcionar uma finalidade do uso da ferramenta à prática docente, de forma que envolva o aluno neste processo de forma ativa e criativa (COSTA *et al.,* 2021).

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar o uso da ferramenta digital *Canva* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência do uso desta ferramenta para com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino em Montes Claros-MG, numa das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (RP) no ano de 2020. Para tanto, utilizou-se como metodologia: breve revisão bibliográfica sobre mapa mental e o *Canva* e a apresentação do relato de experiência.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: primeiro discute-se brevemente sobre a importância dos mapas mentais e o *Canva* para o ensino da geografia, em seguida apresenta o relato de experiência, e por fim, naturalmente, as considerações finais.

Mapas mentais e o *Canva*: Contribuições para o ensino de Geografia

O Canva é um *site* de ferramentas digitais que contém uma quantidade expressiva de recursos gráficos. O mesmo foi lançado em 2007, por Melanie Perkins, professora da Universidade de Western - Austrália. Melanie percebeu a necessidade de um programa que fosse capaz de suprir as necessidades dos seus alunos, uma vez que, os mesmos demonstravam dificuldades relacionadas ao manuseio de ferramentas de *design* para a criação de projetos profissionais e pessoais (CANVA, 2021).

O *site* consiste-se em uma ferramenta gratuita a qual facilita o desenvolvimento e a criação de designs dos mais variados tipos, desde apresentações até ferramentas específicas para o design comercial (logos, cartões, *posts*, *banners*, *flyers*, etc.). Em seu uso pode-se explorar fotografias, gráficos, ícones, dentre diversos outros meios. Além disto, possui uma

dinâmica de trabalho de "arrastar e soltar" que favorece o acesso aos recursos gráficos. Esta versatilidade permite sua utilização em diversas disciplinas pedagógicas. Para tanto, os professores poderão utilizá-la para criar, por exemplo, os mapas mentais e, por meio destes, realizar revisão de conteúdo, fixar conceitos, dentre diversas outras finalidades.

Recentemente, em parceria com o *Google for Education*, houve o lançamento do *Canva for Education*, uma extensão de sua plataforma voltada especificamente para docentes das diversas áreas de ensino. Nesta plataforma os docentes possuem a possibilidade de criar um ambiente interativo de ensino/aprendizagem virtual, compartilhando-o com os seus discentes, podendo, inclusive integrar ao *Canva* outras ferramentas, como: *Dropbox*, *Google Drive* e *Google Classroom,* o que potencializa o uso do C*anva* para, por exemplo, criar mapas mentais e divulgá-los de forma ampla (CANVA, 2021).

A propósito, o termo Mapa Mental foi elaborado e mencionado pela primeira vez por Tony Buzan, psicólogo inglês e consultor educacional. Segundo o supracitado, os mapas são estruturas radiais, o que significa que as informações neles contidas são dispostas em raios semelhantes ao cérebro. Para Buzan (1994), cada informação que acopla no cérebro pode ser representada como uma esfera central da qual dezenas, centenas, milhares, milhões de ganchos são irradiados. Os ganchos, por sua vez, representam uma associação de dados e cada associação tem seu próprio arranjo inf-inito de ligações e conexões de conhecimento (BUZAN, 1994). Nesta perceptiva, a utilização de mapas mentais, como recursos didáticos, possibilita ao aluno a criar conexões de temas, conceitos, ideias, dados de diferentes formas e maneiras (RICHTER, 2011).

Na Geografia, o uso de Mapas Mentais é necessário para o ensino da disciplina, pelo fato de auxiliar no processo de assimilação e internalização do conteúdo transposto em aula. Na Geografia os mapas mentais também são utilizados como atividade prática para provocar reflexões sobre diferentes temáticos, por exemplo, nas aulas de cartografia no qual o aluno precisa esboçar o caminho que percorre de sua casa até a escola, incentivando o aluno observar na paisagem fatos e objetos sociais, fazendo com que ele procure pensar e mentalizar sobre processos socioespaciais quem por vezes, para ele passa despercebido por ser tão habitual, porém com esse exercício de mentalizar e internalizar o que se vê, aprimora sua cognição e proporciona, através da ludicidade, o aprendizado, tanto como fomenta a criação de uma rede de conceitos e temas tão necessários para a formação intelectual e humana do aluno (COSTA *et al*, 2021).

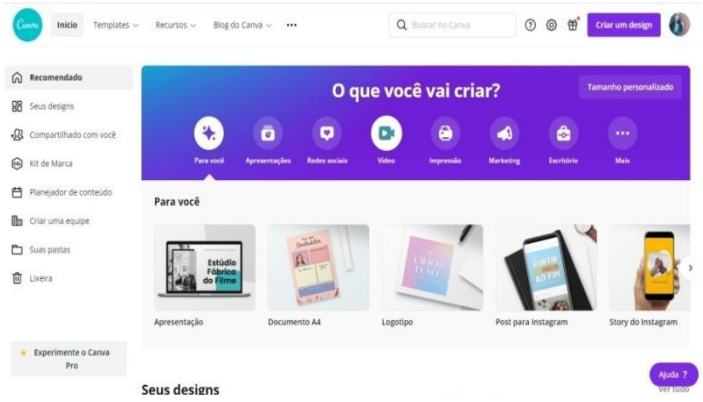
A educação sempre passa por mudanças para que ela se renove e se torne atrativa para seus alunos, e também para os professores. No âmbito da Geografia, não seria diferente, uma vez essa disciplina busca, por meio do processo de mediar o conhecimento, instigar o aluno a um senso crítico que, aliás, venha promover indagações e problematizações sobre o mundo e a sociedade em que vive (RICHTER, 2011).

Relato de experiência do uso do *Canva* como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem em Geografia

No processo de ensino e aprendizagem são importantes ferramentas para auxiliar no processo de fomento do conhecimento do aluno. Desse modo, o mapa mental é uma dessas ferramentas que na Geografia se faz importante para a fixação de conteúdo, proporcionando ao aluno um desenvolvimento de seu raciocínio e capacidade cognitiva (COSTA *et al*, 2021).

Nesse sentido, criar mapas mentais pode tornar um recurso facilitador da aprendizagem para o aluno e, a partir do *Canva*, as aulas podem tornar mais criativas e produtivas. Para isso, o professor deve acessar o *site,* por meio do endereço, a saber: https://www.canva.com/ (conforme evidenciado pela FIGURA 1).

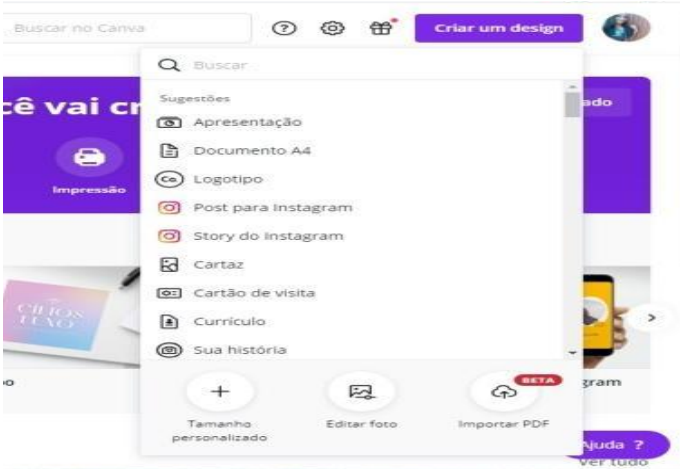
Figura 1 – *Print* do *site* Canva.



Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

Posteriormente, basta clicar na opção "criar um design" e digitar o que deseja elaborar/criar no campo "buscar" (FIGURA 2).

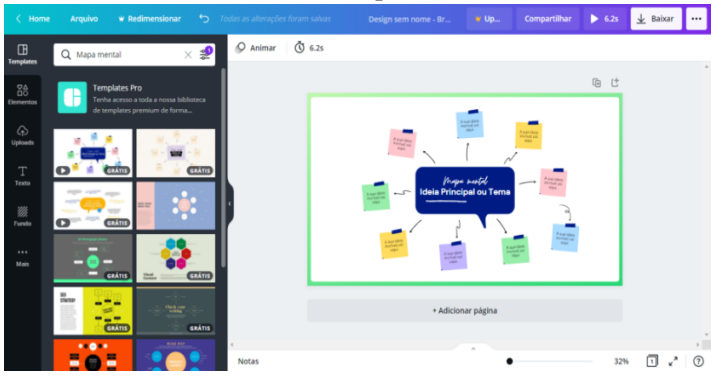
Figura 2 – Criar design no Canva.



Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

O *Canva* oferece diversos modelos criativos de mapas mentais para escolha, estes ajudam a inspirar e a fixar as ideias para a aula (conforme evidenciado na FIGURA 3). Posteriormente, basta clicar no texto para alterar as cores, fontes e elementos gráficos, deixando-o de acordo com o conteúdo a ser trabalhado com os alunos.

Figura 3– Modelos criativos de mapas mentais ofertados no Canva.



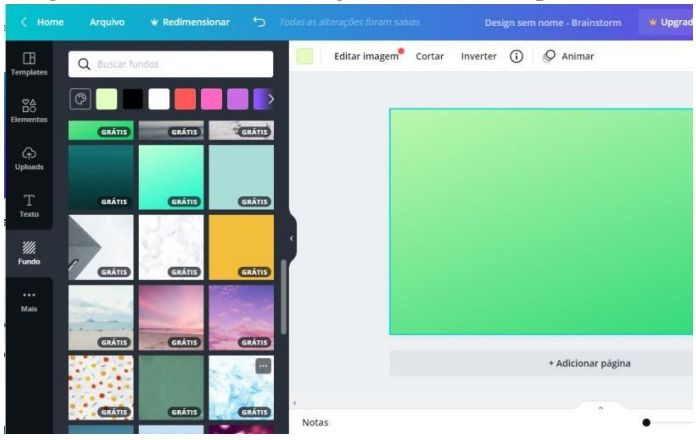
Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

Os usuários que optarem por realizar todas as etapas de construção do mapa mental, podem iniciá-lo clicando no campo “fundo” para escolher um plano de fundo gratuito (conforme evidenciado na FIGURA 4).

Ao clicar neste slide, no canto superior abrirá um menu com configurações e ajustes de: cores, corte, animação, juntamente a possibilidade de girar a imagem. Além disso, há outro

menu no cabeçalho do mapa mental que permite a duplicação do produto elaborado, o que facilita a produção quando tem-se uma sequência com muitos detalhes e informações.

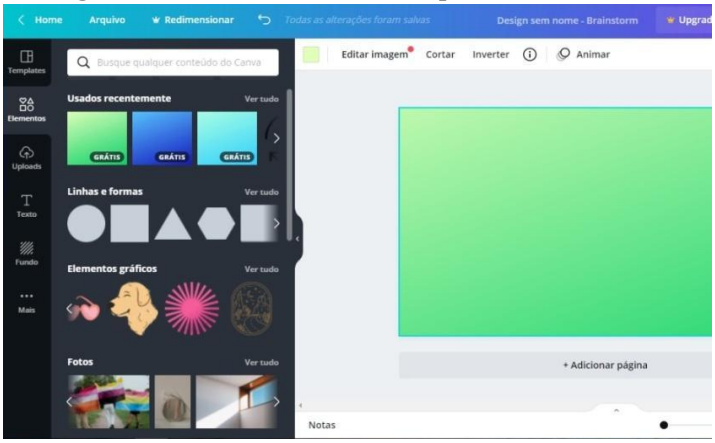
Figura 4– Plano de fundo gratuito ofertado pelo Canva.



Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

Para dar forma ao mapa mental há uma infinidade de elementos gráficos a disposição do usuário. Para tanto, basta clicar em *elementos*, o que proporciona o encontro de personagens e objetos. Ao digitar o que procura em: *busque qualquer conteúdo do Canva*, basta clicar no ícone que deseja adicionar ao mapa (conforme evidenciado pela FIGURA 5). Em caso de não ter o elemento que deseja, o mesmo pode ser retirado diretamente da internet por meio da guia *upload*.

Figura 5– Modelos de ícones disponíveis no Canva.

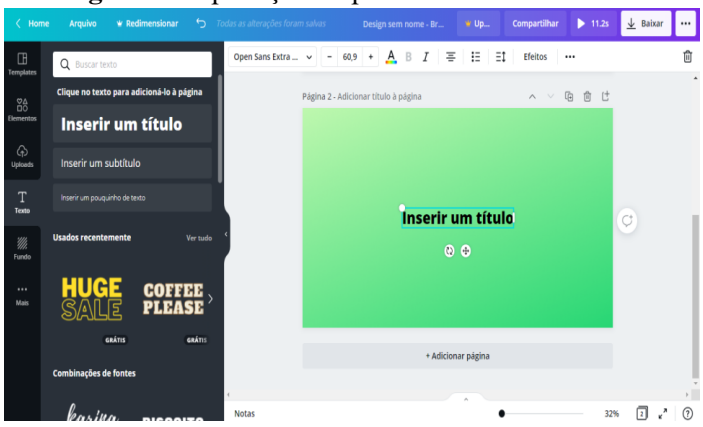


Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

Em seguida, clicando em *fazer upload* do elemento, o mesmo aparecerá no arquivo, juntamente a um menu para direcionamento e tamanho do objeto. Contudo, caso queira excluí-lo é necessário clicar no objeto e selecionar a opção apagar.

Para digitar tema, conceito e ou palavra-chave para a elaboração do mapa mental, clique na opção *texto*, no menu ao lado esquerdo do site, esta oferece diversos formatos de textos. A partir da escolha, com apenas um clique o mesmo aparecerá no mapa mental, com opções de formatação (conforme evidenciado pela FIGURA 6).

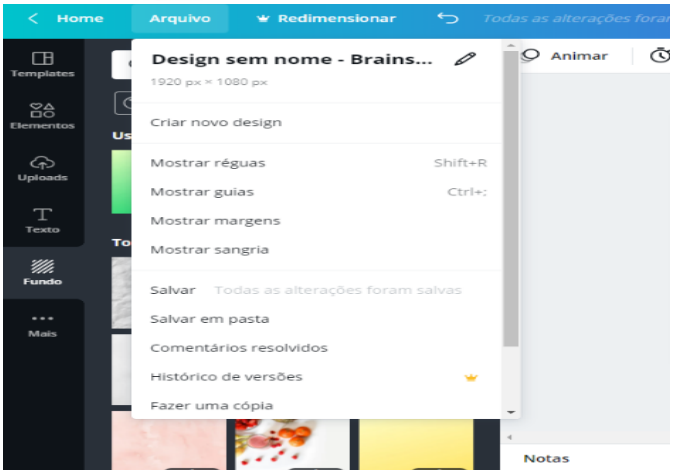
Figura 6– Aplicação de palavra-chave no Canva.



Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

Para salvar o arquivo, antes da finalização, basta clicar em *salvar em pasta*, assim o mesmo ficará salvo em *seus designs* no menu inicial, e poderá ser acessado e modificado a qualquer momento (conforme evidenciado pela FIGURA 7).

Figura 7 - *Print* do *site* Canva.



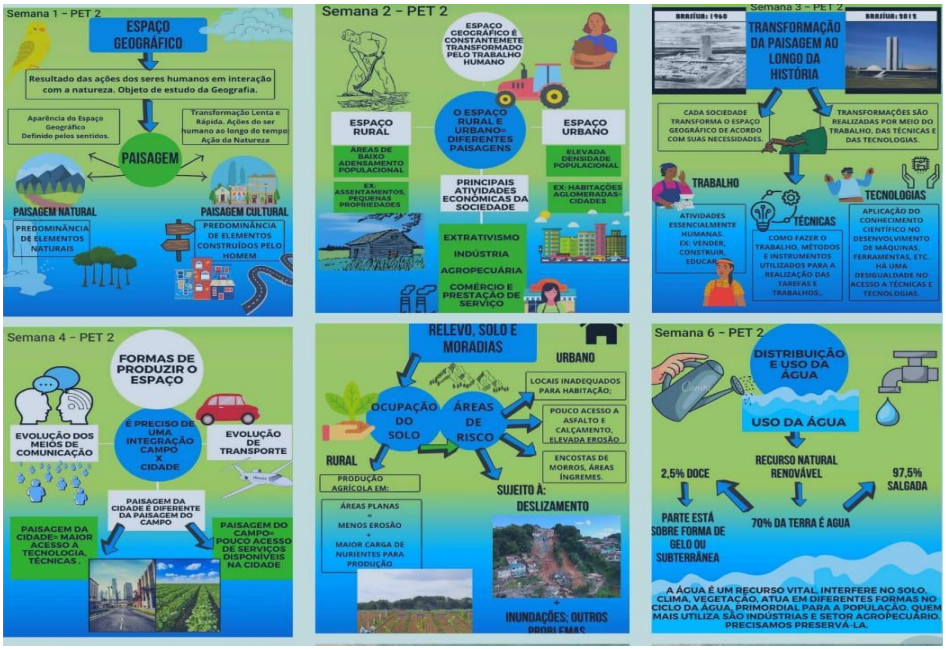
Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.

Outro elemento importante consiste na possibilidade que o *site* oferece de compartilhar os designs com outras pessoas para edição ou visualização, sendo um canal de socialização e fomento de ideias.

Após finalizar o mapa mental, para baixar o arquivo, clique em *baixar*, no canto superior direito da tela, escolha um formato e baixe; o mesmo aparecerá em sua pasta privada de *downloads*. Posteriormente o professor pode encaminhar o material aos alunos no local que achar mais relevante ou de fácil acesso para os mesmos.

Nas práticas realizadas no ano de 2020, no Programa Residência Pedagógica (curso Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros), desenvolvemos alguns mapas mentais neste *site,* os quais foram trabalhados com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental pelo grupo de *WhatsApp (wpp)*. Os mapas mentais foram elaborados de acordo com o conteúdo presente no Plano de Estudo Tutorado – PET, o qual foi trabalhado tanto pelo *wpp* quanto pelo *Google Meet* em encontros síncronos (conforme evidenciado pela FIGURA 8).

Figura 8 – Mapas mentais utilizados em 2021, para os alunos do 6° ano de uma escola estadual localizada na cidade de Montes Claros – MG.



Fonte: https://www.Canva.com/. Acessado em: 26 ago. 2021.
Organização: Autores, 2021.

A cada semana trabalhamos com os alunos os diversos temas (paisagem cultural, paisagem natural, sociedade e meio ambiente, ocupação e uso do solo, recursos hídricos e responsabilidade socioambiental) e construíamos mapas mentais que, ao logo da aula, era debatido com os discentes e, em seguida, disponibilizado no grupo de *wpp* e no *Google Classroom*.

Ressaltando que, devido os avanços tecnológicos, faz-se necessária o uso de recursos e metodologias que estimulem o processo de ensino e aprendizagem no campo da geografia, assim como, das demais ciências (KISHIMOTO, 1995). Ademais, os mapas mentais proporcionados assumem este papel, sendo extremamente importantes para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente devido ao cenário pandêmico, o qual trouxe revoluções para as práticas pedagógicas.

Considerações Finais

O trabalho apresentado buscou relatar o uso da ferramenta digital *Canva* como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência dos acadêmicos do curso de licenciatura plena em Geografia da Unimontes no

processo de mediar o ensino para com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino em Montes Claros-MG.

Tal relato sobre a plataforma digital *Canva* pode incentivar alunos e professores utiliza-los de forma a trazer benefícios no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, com o uso de mapas mentais como método que colabora para o processo de assimilação e internalização do conteúdo.

O uso dos mapas mentais pelo *Canva,* vem como uma alternativa para os professores que possuem, e os que não possuem, familiaridade com os recursos tecnológico, isso devido a facilidade de se fazer/elaborar mapas mentais de uma forma interativa e orgânica que é natural do recurso em questão. Com a utilização das ferramentas tecnológicas nas aulas o aluno pode aprender com mais entusiasmo o que foi ministrado promovendo o senso crítico do estudante e a imersão gradativa desse no mundo tecnológico.

Referências

BUZAN, T. ***The Mind Map Book***. Plume: Dutton, 1994.

CANVA. ***Educação e tecnologia***. Disponível em: <https://www.canva.com/pt_br/educacao/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

COSTA, H. T. S. *et al.* O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. *In*: [... ***Anais***] VII Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL, 2021.

KISHIMOTO, T. M. ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação***. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHTER, D. ***O mapa mental no ensino de geografia****:* concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2011.

Desafios em tempos de ensino remoto: Estágio curricular supervisionado

Viviane Gonçalves Lima[27] – UNIMONTES
Dailma LuziaVitor Leite[2] – UNIMONTES
Lívia Aparecida Alves de Jesus[3] – UNIMONTES
Janete Aparecida Gomes Zuba[4] – UNIMONTES

O Estágio Curricular Supervisionado visa à construção da relação entre teoria e prática, através da crítica e do desenvolvimento do processo no ensino e aprendizado. Auxilia ainda na formação, permitindo oportunidade de crescimento pessoal com consciência crítica sobre a docência, principalmente quando o acadêmico adota a concepção de educação apontada por Freire (1987), através do estímulo à participação ativa no aprendizado, sem deixar de lado o questionamento da realidade, "Educação libertadora".

No cenário da educação, desde 2020, junto à Pandemia da Covid-19, o ensino remoto emergencial surge como estratégia regulamentada pelo MEC, a fim de proporcionar a continuidade das atividades de aprendizado, em razão de cumprir as regras de isolamento social estabelecidas por autoridades sanitárias. Com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em todos os níveis, foram necessários ajustes para que o estágio curricular supervisionado fosse desenvolvido.

O Ministério da Educação publicou portaria no Diário Oficial Nº 343, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus. Como

[27] Graduanda Licenciatura em Geografia – igsertao@hotmail.com
[2] Graduanda Licenciatura em Geografia – dailmaluzia2012@hotmail.com
[3] Graduanda Licenciatura em Geografia – liviaejakson@gmail.com
[4] Professora Doutora em Geografia – Janete Aparecida Alves de Jesus

a pandemia estava apenas no início, a legislação que regularizou as atividades essenciais da Educação foi revogada algumas vezes, de acordo com a evolução da pandemia e a necessidade de continuar as medidas sanitárias. Em relação ao estágio curricular obrigatório, que depende das aulas do ensino básico, somente no segundo semestre de 2020 o Conselho Estadual de Educação de

Minas Gerais, através da resolução Nº 475 de 14 de julho de 2020, autorizou em "caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais de estágio obrigatório e/ou práticas presenciais, em cursos técnicos e superiores, regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convenientes". Logo, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) através da resolução Nº 50 - CEPEx/2020, deixou a cargo dos Colegiados Didáticos dos Cursos o planejamento e execução a incorporação das atividades práticas, estágios e processos de avaliação em observância às normativas vigentes.

Nessa conjuntura, o ensino remoto emergencial ocorre, mediado ou não, pelo uso das tecnologias. Dessa maneira, atividades pedagógicas como o estágio ocorreram através de tecnologias digitais que se asseguram no uso de plataformas, por exemplo, Google Meet, Google Classroom, Google Forms, WhatsApp, jogos educativos, redes sociais, Plano de Estudo Tutorado (PET) entre outros,visto que o ensino deve ser mediado pelo professor que irá atender aos alunos, buscando desenvolver estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, sobretudo, analisando a realidade vivenciada pelos estudantes.

As mudanças no sistema de ensino foram céleres para escolas e famílias. Conforme Souza e Miranda (2020), o ensino remoto evidenciou as desigualdades sociais onde podemos citar tempo para planejamento escolar, auxílio familiar como equipamentos e acesso à tecnologias digitais, dificuldades em casa como acompanhamento e concentração dos alunos. Destacamos essas mudanças também em relação ao estágio, cujos licenciandos ficaram sem o contato com o "chão de

sala", principalmente com a vivência da relação professor/aluno. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as principais dificuldades que licenciandos enfrentaram no curso da disciplina estágio curricular supervisionado durante o ensino remoto.

Metodologias

Foi realizado um levantamento bibliográfico, bem como a coleta de dados por meio de entrevistas, executadas no ambiente virtual, através de formulário digital, com questões qualitativas e quantitativas para verificar resultados em estatísticas junto à medição de opiniões. Foram elaboradas 10 questões abertas e fechadas, com o auxílio do Google Forms, de forma que as questões foram elaboradas a partir das discussões durante as aulas remotas da disciplina.

Resultados e discussões

A pesquisa considerou que houve orientação dos professores da disciplina, em relação à utilização de práticas ou aplicativos para o ensino remoto. Destaca-se que a maior dificuldade dos alunos foi na prática de ensino, atribuída ao despreparo dos professores com o ensino remoto, baixa expectativa com a experiência da docência nesta nova modalidade e a baixa participação dos alunos. Também nas respostas abertas, evidencia-se a precária participação, acesso à sala remota, interesse e comprometimento dos alunos. Os recursos utilizados para regência foram os mais utilizados na educação remota, como o Whatsapp, PET, Google Forms e Meet.

Sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do estágio, o principal foi o PET. Os estagiários participantes consideraram de baixa qualidade e com pouco conteúdo, junto às referências bibliográficas escassas, conteúdo bastante simplificado e cópias da internet. Segundo um aluno, "textos insuficientes e temas muito generalizados", "não tem bagagem teórica como nos livros didáticos". Outro fator foi a questão tecnológica. "Várias dificuldades, dentre elas estão a falta de recursos tecnológicos não somente por parte dos alunos mas também de alguns estagiários que detêm apenas o telefone para preparar as aulas. Outro fator existente é a desmotivação devido a preparação de aulas e jogos e baixa participação dos alunos". Mesmo com todas as dificuldades, os estagiários consideraram que o estágio remoto vai contribuir

para a realização do estágio presencial.

Conclusões

O estágio é essencial para a formação de professores. Dessa forma, torna-se indispensável, uma vez que é um dos momentos mais significativos de qualquer curso de graduação. Os estudantes projetam uma relação satisfatória, uma vez que, após a ênfase nos conhecimentos teóricos, é o momento de colocar em prática tudo aquilo que foi discutido durante o curso de formação, levando, assim, a teoria à prática de sala de aula. Daí a importância não apenas do estágio como também de todo o processo de formação acadêmica nos bancos escolares, ou seja, o embasamento teórico visto na sala de aula é de grande importância para a realização do estágio, é o conhecimento científico que o estagiário coloca em prática.

Durante a participação nas aulas da universidade e da escola ficou evidente a desigualdade social. Podemos destacar as acadêmicas e digitais. As dificuldades no desenvolvimento do estágio curricular ficaram realçadas no conjunto do ensino básico pelas dificuldades dos professores no planejamento escolar digital, a participação e comprometimento dos alunos e ausência da família, fatores que comprometeram o processo ensino-aprendizado dos alunos no ensino básico e dos estagiários na relação da prática do ensino.

Consideramos nesta pesquisa que os estagiários estavam mais preparados para o ensino remoto, pela orientação dos professores, aulas remotas na universidade, iniciadas anteriormente em relação ao ensino básico, preparo digital.

Portanto, os inúmeros impactos decorrentes da suspensão de aulas e de atividades presenciais, nos convoca a observar e pensar alternativas para a validação do componente estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, à luz de estratégias que considerem as atividades formativas do ensino remoto, tanto já integrantes ao currículo do curso, ou propostas a partir da necessidade de replanejamento advinda da pandemia.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf.

Acesso em: 25 de set. 2021.

MINAS GERAIS. Plano de Estudo Tutorado. 2021. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** 2021. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets. Acesso em: 20 de jul. 2021

MOLINARI, Adriana Maria Corder; SCALABRIN, Izabel Cristina. **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.** 2013. Disponível em: https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 25 de set. 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. **Desafios da implementação do Ensino Remoto.** Boletim de Conjuntura. Ano ll. Vol. 4. N° 11. Boa Vista 2020. Disponível em: http://www.ioles.com.br/boca Acesso em: 25 set. 2021

O Fórum Biotemas como ponte de conhecimento entre universidade e educação básica

Cristiane Ribeiro Azevedo[28]– UNIMONTES
Dulce Pereira dos Santos[29] – UNIMONTES
Rahyan de Carvalho Alves[30] – UNIMONTES

Este trabalho tem como objetivo apresentar dados sobre a realização do 14º Fórum Biotemas na Educação Básica realizado no ano de 2017, bem com abordar a importância da extensão na vida acadêmica e também a vida em sociedade. O objetivo é promover a integração da Universidade e Instituições de Ensino Superior com a Educação Básica, procurando evidenciar um espaço de construção coletiva, entre as diversas áreas do conhecimento, corroborando um diálogo entre Universidade e a Educação Básica.

O Fórum Biotemas na Educação Básica é realizado todos os anos nas escolas parceiras que se organizam para receber os minicursos, palestras e stands ofertados pelas instituições. A edição de 2017 do Biotemas contou com a participação das seguintes escolas: Escola Estadual Antônio Canela, Escola Estadual Hamilton Lopes, Escola Estadual Antônio Figueira e Escola Estadual Francisco Lopes, onde foram atendidas turmas do ensino fundamental e médio, com exceção da Escola Estadual Francisco Lopes onde atendeu-se apenas turmas do ensino médio.

Contou-se com a participação de cursos de diversas áreas do conhecimento sendo elas especificamente: Agronomia, Arquitetura, Artes, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Religião, Direito, Enfermagem, Filosofia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Mestrado, Nutrição, Pedagogia, Profissional Liberal e Química.

Os projetos de extensão universitária como o Biotemas são uma via de mão dupla, onde pode-se aprender e ensinar ao mesmo tempo, “Na extensão universitária, ocorre uma troca de conhecimentos em que a universidade também aprende coma comunidade sobre seus valores e cultura” (NUNES e SILVA, 2011, p. 123), os acadêmicos

[28] - Graduada em Geografia – UNIMONTES – cris.ribeiroaz@gmail.com
[29] - Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU - dulcipsantos@yahoo.com.br
[30] - Doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais - UMG – rahyan.alves@unimontes.br

envolvidos têm a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido na Universidade, bem como aprender com os professores regentes – oportunamente os estudantes de educação básica se aproximam de cursos do ensino superior, podendo conhecer melhor determinada área e tirar dúvidas com os acadêmicos.

O conhecimento produzido dentro da Universidade não deve ser estático e nem de domínio privado, deve-se pensar nos interesses da comunidade, devem-se atender os hospitais, as clínicas de assistência social, as escolas, onde estão os jovens carentes que por vezes se vê excluído da possibilidade de ingressar na graduação A extensão universitária possibilita quebrar as barreiras físicas que engessam o conhecimento nos centros de ensino superior, desta maneira corroboram Nunes e Silva (2011) ao afirmar que a universidade pública deve ir além do laboratório, deve-se levar em conta as pessoas, suas demandas e reivindicações e seus conhecimentos.

Se tratando do ano de 2017, foram ofertados 101 minicursos/oficinas, onde estiveram envolvidos um total de 137 professores, 336 acadêmicos e 1757 discentes, levando em consideração apenas o Ensino Fundamental. Já ao Ensino Médio, na Escola Estadual Antônio Canela, Escola Estadual Hamilton Lopes e Escola Estadual Francisco Lopes, podemos afirmar que foram ministrados 127 minicursos/oficinas que atenderam 1.858 estudantes, envolvendo 162 professores e 403 acadêmicos. Além das oficinas/minicursos, foram ofertados 17 exposições/stands e 20 palestras apresentados por diversos cursos e temas distintos, sendo as exposições e palestras oferecidas ao Ensino Fundamental e Médio. A maior oferta de oficinas veio do curso Ciências Biológicas.

É sabido que houve uma grande participação de cursos, acadêmicos e alunos no ano em questão, o que demonstra o empenho dos idealizadores para que, escolas e estudantes sejam alcançados com as parcerias, favorecendo a união teoria e prática, bem como a elaboração de novas metodologias que não só chamam a atenção dos discentes, mas, reforçam o conhecimento e a importância da parceria universalidade/escola; uma vez que as atividades ofertadas no evento em quase toda a sua maioria possuem um fundo lúdico e dinâmico, numa tentativa de levar algo diferente para os alunos.

Além disso, interpreta-se como importantíssimos os temas tratados durante o Biotemas, visto que são englobados temas dos mais diversos. Ademais, as temáticas já trabalhadas nas escolas, como por exemplo, autoestima, educação financeira, racismo, IST's e educação sexual, bullying, prevenção de doenças, intolerância religiosa, uso de

drogas entre outros. Esses momentos de interação entre acadêmicos e alunos é imprescindível para que o acadêmico, principalmente, aquele que irá trabalhar com o público escolar, interaja com os alunos e também para que os acadêmicos de outras áreas conheçam o jovem estudante e comunique-se com a comunidade e a entenda melhor.

Sendo assim, a interação do ensino e extensão eleva o sujeito a novas possibilidades, no processo pedagógico. Alunos e professores aprendem, e sem sombra de dúvida, é oportunizada a democratização do saber, onde a instituição tem a chance de testar e reelaborar suas práticas e conhecimentos (Nunes e Silva, 2011). Desta maneira, portanto, entende-se que o Biotemas é um espaço amplo de troca de conhecimento para acadêmicos de cursos de ensino superior, onde estes podem colocar em prática seus conhecimentos, repensá-los, se necessário, aprender e ensinar junto com a comunidade escolar, caminhando para uma Universidade menos distante do cotidiano da população.

Referências

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. **A extensão universitária no ensino superior e a sociedade**. Rev. Mal-Estar e Sociedade, ano IV, n. 7. Jul./Dez..2011. p. 119-133.

Planejamento de monitorias para auxílio académico dos alunos da rede pública pós pandemia

Carlos Daniel Rodrigues de Oliveira[31] – Universidade Estadual de Montes Claros
Brenda Soares Ribeiro [32] – Universidade Estadual de Montes Claros
Dulce Pereira dos Santos [33] – Universidade Estadual de Montes Claros

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria n° 343 (BRASIL, 2020a), apresentando a possibilidade da substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, feito por meios digitais, enquanto a situação de isolamento continuasse. Inicialmente essa portaria fazia menção apenas a instituições federais de educação superior, sendo assim não aplicável à Educação Básica. Mas, posteriormente, em 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020b, p.), por meio de Notas de Esclarecimento o Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou as implicações da pandemia, no calendário escolar geral, tendo em vista que as previsões de melhora da situação pandêmica visavam o final do ano de 2020, e a ideia de vacina ainda estava em processo inicial com previsão para ano 2021.

Inicialmente, a proposta do ensino remoto trouxe mais problemas que soluções, levantando questões sociais que sempre fizeram parte da sociedade brasileira, mas que, graças a crise gerada pela pandemia ganhou notoriedade nas mídias sociais de informação digitais e televisionadas. Dessa forma, esse trabalho buscou analisar o cenário educacional em meio ao contexto pandêmico do COVID-19, com objetivo de pensar os próximos passos a serem tomados, no possível fim da pandemia, e retomada do ensino presencial. Metodologicamente, buscou-se a revisão bibliográfica sobre os temas centrais, visando, um melhor esclarecimento do nosso contexto educacional atual, para então propor um planejamento de atuação dos programas de iniciação à docência e professores de escolas estaduais e municipais.

Os principais impasses que surgiram nesse cenário de educação a distância foram: a que ponto a desigualdade econômica implicaria no acesso dos alunos de baixa renda a

[31] - Graduando em Geografia Licenciatura – *e-mail*: danielr-oliveira@hotmail.com
[32] - Graduando em Geografia Licenciatura – *e-mail*: brendasribeiro29@gmail.com
[33] - Doutora em Geografia – *e-mail*: dulce.santos@unimontes.br

esse ensino remoto; os professores da rede de ensino básica estariam preparados e capacitados para utilizar as ferramentas digitais; e por fim quais seriam os impactos, a longo prazo, de um ensino que claramente não chegaria a todos (MONTEIRO,2020; DIAS & PINTO, 2020, p.). Em pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), feita em 2018, foi apontado que 33% dos domicílios pesquisados não tinham acesso à internet (CETIC.BR, 2018, p.). A falta de acesso ao principal meio de socialização em um cenário de educação se tornou um dos piores impasses desse ensino remoto que infelizmente se tornou a única opção viável diante a pandemia do COVID-19, e mesmo com o acesso a equipamentos e internet os profissionais da educação e os estudantes os mesmos teriam sidos capacitados para sua utilização? (MONTEIRO,2020; DIAS & PINTO, 2020, p.).

Como proposta, sugerimos a aplicação de monitoria para auxiliar os alunos que após uma pesquisa dos próprios professores apresentassem muitos déficits, advindos do ensino remoto, e dessa forma os universitários que compõem o corpo de auxílio de professores nas escolas estariam disponíveis para ajudá-los a recuperar esse conhecimento, por meio de monitorias em consonância com os professores e a coordenação da escola, para organizar a estrutura e disponibilidade dos alunos. Tendo em vista que ideia de monitoria não é algo novo na realização das atividades dos Programas – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) (CUNHA et al, 2010, p.).

Nessa proposta, precisamos ir além de um reforço, pois muitos alunos podem não ter nem a base para entender o que será proposto em seu novo ano escolar. Para a realização de tal feito, sugerimos três passos: avaliação inicial de conceitos básicos; a elaboração de planos de ensinos objetivos, didáticos e principalmente flexíveis; a comunicação entre monitores e professores, no início, meio e fim da monitoria.

Esse trabalho não busca solucionar os problemas educacionais brasileiros, pois mesmo no período anterior a pandemia eles já ocorriam e ainda não fomos capazes de solucioná-los, mas pode ser um trabalho válido para uma colaboração entre os programas de iniciação à docência e os professores da rede pública Estadual e Municipal.

Referências

Artigos de periódicos

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

CUNHA, D.S.S; DE LIMA, J.C; ROSOLEN, C, et al, **o pibid - arte e as contribuições da monitoria docente**, p. 1-8, Guarapuava, 2010.

Publicação On-line – Internet

BRASIL. **Portaria n° 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 Acesso em: 13 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**. O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto na educação superior, vem a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 de março de 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 13 de abr. 2020

CETIC.BR. **TIC Domicílios 2018**. Disponível em: https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4/. Acesso em: 13 abr. 2020.

HISTÓRIA

Fake News, desinformação, educação

Mary Aparecida de Alencar Durães[34] – Unimontes

Christiano Rangel dos Santos[35]

RESUMO

Apresentamos, nesta comunicação, um relato advindo de nossas experiências com turmas do curso de graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), com as quais trabalhamos a análise de *fake news* e de outros materiais de desinformação. Optamos por abordar este tema, ou dar certa ênfase a ele em sala de aula, dada sua relevância, visto que cada vez mais a sociedade brasileira está submetida a um volume imenso de desinformação via redes sociais, sendo, muitas vezes, incapaz de lidar criticamente com as informações que recebe. O enfoque foi, num primeiro momento, direcionado para a identificação de como os alunos recebem e interpretam informações, para, em seguida, apresentar-lhes instrumentos metodológicos que auxiliem na análise de conteúdos informacionais; o que, necessariamente passou pela compreensão do papel da imprensa e de sua natureza, porque muitos dos conteúdos de desinformação têm como característica serem elaborados para que se passem como notícia, como de valor jornalístico.

Palavras-chave: História; Fake news; Desinformação; Educação.

ABSTRACT

We present in this work a report based on our experiences with classes in the undergraduate course of History at the State University of Montes Claros (Unimontes) when we worked on the analysis of fake news and other disinformation materials. We chose to address this issue or emphasize it in the classroom given its relevance, as the Brazilian society is increasingly subjected to an immense volume of disinformation via social networks, being often unable to deal critically with the information received. At first, the focus was directed to identify the way students receive and interpret information. Then to present methodological tools that help in the analysis of informational content; which necessarily involved an understanding of the role of the press and its nature, because a lot of the disinformation contents appear to have journalistic value.

Keywords: *History; Fake news; Disinformation; Education.*

Introdução

O advento das redes sociais digitais permitiu a veiculação de informações num nível muito maior do que havia antes delas. Isso é relativamente recente, mas se intensificou muito nos últimos anos, com a população passando a receber, sobretudo por meio de *smartphones*, um volume grande de notícias e de todo tipo de informação. O problema é que parte

[34] Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – *e-mail*: mary.minas@yahoo.com.br

[35] Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense – *e-mail*: rangel.outros@outlook.com

significativa de todo esse material é de *fake news* (notícias falsas) e de outros conteúdos de desinformação, o que tem causado danos sociais muito sérios, o que atinge, em especial, a política, as instituições, os direitos sociais e até a saúde pública.

E isso tem explicitado a enorme dificuldade da população em lidar criticamente com a informação, ou seja, de entender a gênese de sua fabricação e a dinâmica da produção dos discursos sociais. A educação é afetada, em particular, uma vez que os conteúdos trabalhados por ela passam a ser contestados a partir de concepções oriundas de materiais de desinformação. Por outro lado, é onde se ensina estudantes a lidarem com informações, discursos e dados.

São aspectos que refletem de maneira especial no ensino superior, por ser um espaço de debate e de formação dos alunos no uso de um instrumental metodológico, muitas vezes profissional, de análise de informações e dados. Mas a ênfase nesses procedimentos varia muito e de curso para curso, porque os principais temas e assuntos veiculados nas redes sociais, são mais voltados para objetos que fazem parte do universo dos cursos de Ciências Humanas, ainda que apenas em alguns deles a compreensão e análise de conteúdos noticiosos seja trabalhada com mais ênfase.

Nesta comunicação, apresentaremos nossas experiências com turmas do curso de História da Universidade Estadual de Montes Claros, com as quais trabalhamos, nos anos de 2020 e 2021, o ensino da análise de conteúdos noticiosos, seja da imprensa profissional, seja de desinformação, veiculados em diferentes formatos (texto, vídeo, meme) nas redes sociais.

O relato que expomos aqui é o da experiência de dois professores que ao dialogarem viram que enfrentaram questões e dificuldades semelhantes ao trabalharem com (ou perpassarem por) este tema, o que quase sempre aconteceu em módulos voltados para o assunto, ou como apêndice de algum conteúdo específico. As metodologias foram semelhantes, sempre buscando compreender o que os alunos entendiam ser a imprensa, o seu papel e os materiais de desinformação com os quais tinham contato; para, em seguida, apresentar-lhes como o conhecimento acadêmico e a metodologia de pesquisa, incluindo atividades práticas, permitiam um exame crítico desses materiais, dispondo de um instrumental de análise potente.

Em turmas dos primeiros períodos, defrontamo-nos com inúmeras dificuldades dos alunos com estas questões, o que, de alguma forma, era esperado. E depois, como é da natureza do próprio curso, vimos que o contato frequente dos discentes com a análise de

informação e de discursos nas disciplinas tornaram o entendimento mais fácil. Pode-se dizer, entretanto, que não tão fácil assim. Visto que, mesmo em períodos adiantados, verificamos que o contato da maioria dos alunos com a imprensa se dava mais via curso de História do que como leitores, ouvintes ou espectadores da imprensa do tempo em que viviam.

Nessa dinâmica informativa, a imprensa é um referente importante. Pois a maior parte dos conteúdos de desinformação é concebida para que se passe como noticiosa, muitas vezes simulando algo produzido por atividade jornalística. Sendo eles, quase sempre sobre temas candentes do presente. E por se tratar de um curso de história, procuramos dar certa ênfase a como são apresentados conteúdos relacionados ao passado e que são usados nos embates políticos e sociais do presente, como forma de legitimação e justificação de posicionamentos e de projetos político-ideológicos diversos.

Pelos motivos apontados, não há como entender os conteúdos de desinformação (entre os quais as *fake news*) sem compreender a imprensa, a atividade jornalística e o papel dos meios de comunicação. Entretanto, constatamos que o perfil dos alunos é o de uma geração que se informa de maneira excessivamente fragmentada, em sua maior parte por meio de informações compartilhadas pelas redes sociais. Assim, não reconhecendo a dinâmica de funcionamento da imprensa, sua linguagem, seus códigos, suas hierarquias. Sendo que muitos dos discentes, relataram que nunca leram sequer uma única edição de algum dos maiores jornais da imprensa escrita brasileira, com vários, tendo nenhuma ou pouca ideia de quais são eles. Mais do que isso: muitos assumem não serem leitores de imprensa em nenhum formato, impresso ou digital.

Conforme afirmamos, dificuldades de turmas de períodos iniciais eram mais previsíveis, e até esperadas. O que surpreende um pouco é constatar que os alunos, mesmo do curso de História, em que é comum parte dos textos discutidos ser calcada em fontes da imprensa, já em períodos avançados, continuarem a ter dificuldades de compreendê-las, e, por conseguinte, dispondo de pouco instrumental crítico para lidar com materiais de desinformação propagados nas redes sociais.

O advento das *fake news* e de outros materiais de desinformação veiculados em grande quantidade nas redes sociais, só faz reafirmarmos o que é, quase um clichê, defendido por pesquisadores e intelectuais há bastante tempo, a urgência de se educar para as mídias, a

de formar para o que veio a ser chamado de "sociedade da informação". E podemos acrescentar, agora, também para a "sociedade da desinformação".

O que deve ser feito desde o ensino fundamental, porque nem todos os estudantes cursarão uma Universidade ou farão cursos em que estudarão como analisar conteúdos noticiosos e outros materiais de informação. Aqui, trata-se de muito mais do que fazer um curso superior, ou cursar História; trata-se do que é fundamental para o exercício da cidadania. Afinal, cidadãos fazem escolhas e tomam posições a partir das informações que recebem.

Se antes era consensual o reconhecimento da necessidade de educar para as mídias, por onde os indivíduos eram expostos a um volume grande de informações de todo tipo (de qualidade, imprecisas, distorcidas), o surgimento e a enorme popularização de redes sociais digitais, por meio de sites ou aplicativos de mensagens como *Facebook*, Instagram, *WhatsApp*, *Telegram*, para ficar apenas nos mais populares atualmente, expôs a população a um volume gigantesco de informação; sendo eles, porém, lugares férteis para a veiculação de todo tipo de desinformação.

Isso, numa proporção sem paralelo na história. Diariamente, há um bombardeio de conteúdos feitos para enganar, mentir, distorcer, numa proporção, com esse propósito e neste nível, antes não verificada. E isso se agrava sobretudo porque, em sua maior parte, estes conteúdos estão associados a projetos políticos que para fazerem funcionar seus discursos e visões de mundo, usam a estratégia da desorientação informacional, visando simplesmente manipular, esconder, mentir sobre dados e fatos da realidade.

Sendo assim, o que verificamos no curso de História, a partir de nossas experiências, é um indicativo de quão grave pode ser este problema e do enorme desafio que nós, educadores, temos pela frente. Se num curso de ensino superior, onde os alunos passam a desenvolver um senso crítico mais apurado e a dominarem, pelo menos (e em teoria), instrumentos básicos de análise de informações, as dificuldades apontadas existem, fora dele, e em outros cursos e espaços, onde não há uma formação voltada para essas questões, ou que se detenha mais nisso, tudo é ainda mais complicado. E isso impõe a urgência de se discutir e trabalhar a necessidade de, o quanto antes, incluir e aprofundar no percurso escolar, uma formação que ensine estudantes a lidarem melhor com as informações que recebem.

Quanto à Universidade, é seu papel não apenas adequar-se para essa nova realidade; deve protagonizar ações e produzir conhecimento para que auxilie a sociedade e o sistema escolar a enfrentar os desafios trazidos pela enorme circulação de materiais de

desinformação. Para tanto, é imperativo reconhecer suas deficiências (falhas, lacunas, desinteresse), no que diz respeito a essa necessidade e reconhecer o quanto é fundamental investir no estudo deste problema, seja para conhecê-lo melhor ou ajudar a desenvolver atividades práticas que auxiliem professores, sobretudo do ensino básico, a trabalharem com este tema em sala de aula.

Salientamos que, quando argumentamos sobre a "Universidade" não estamos nos referindo apenas à Universidade Estadual de Montes Claros. Isso porque os problemas que identificamos a partir da experiência com turmas de um curso dessa instituição não são exclusivos dela. Em maior ou menor medida, estes problemas são comentados com frequência no meio acadêmico entre professores, constatados como existentes no ensino universitário brasileiro como um todo. Apenas pudemos tatear melhor a questão a partir de um caso concreto e mais circunscrito.

Referências:

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História*: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRARI, Pollyana. *Como sair das bolhas*. São Paulo: Educ, 2021.

FILGUEIRAS, Isabel et. al. *Jornalismo em tempos de pós-verdade*. Fortaleza: Dummar, 2018.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MELLO, Patrícia Campos. *A máquina do ódio*: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital. São. Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTAELLA, Lucia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

LETRAS ESPANHOL

Relato de experiência no estágio remoto de observação: A Importância do Afeto para Promoção da Aprendizagem

Ana Caroline Souza de Oliva[36] – Unimontes

Janice de Fátima Santos Alves Araújo[37] – Unimontes

RESUMO

Este relato objetiva expor e discutir a experiência de realizar o Estágio Curricular Supervisionado de Observação no acompanhamento de aulas de Língua Inglesa de forma remota. Nesse sentido, considerando que o Espanhol não é disciplina obrigatória na grade curricular das escolas públicas, o estágio de observação do curso de Letras/Espanhol foi realizado no acompanhamento das aulas de inglês. A metodologia utilizada respalda-se nas considerações realizadas durante a análise das aulas, nas leituras de artigos e Planos de Estudos Tutorados - PETs e na interação entre alunos e professor da turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Montes Claros/Minas Gerais. Como resultados obtidos a partir dessa análise, se tornou perceptível que a situação de aprendizagem desenvolvida pela professora corroborava para que os alunos realizassem contribuições na aula assim como reproduzissem expressões na língua alvo. Dessa forma, as aulas observadas foram dialogadas e os discentes eram sempre incentivados a inferir suas opiniões sobre as temáticas antes de responder as questões do PET. Nesse contexto, o relato se faz essencial para visualizar como, em período de desafios decorrentes da pandemia, as relações interpessoais vão atuar em prol da aprendizagem na medida em que o afeto permeia os processos que se constroem.

Palavras-chave: Observação; Espanhol; Afeto.

ABSTRACT

This report aims to expose and discuss the experience of performing the Supervised Curricular Internship of Observation in the accompaniment of English language classes remotely. In this sense, considering that Spanish is not a mandatory discipline in the curriculum of public schools, the observation internship of the Course of Letters/Spanish was performed in the accompaniment of English classes. The methodology used is based on the considerations made during the analysis of the classes, in the reading of articles and Plans of Tutored Studies - PETs and in the interaction between students and teacher of the class of the 6th grade of elementary school of a public school in Montes Claros / Minas Gerais. As results obtained from this analysis, it became noticeable that the learning situation developed by the teacher corroborated for the students to make contributions in the class as well as reproduce expressions in the target language. Thus, the classes observed were dialogued and the students were always encouraged to infer their opinions on the themes before answering pet questions. In this context, the report is essential to visualize how, in a period of challenges arising from the pandemic, interpersonal relationships will act in favor of learning to the extent that affection permeates the processes that are built.

[36] - Acadêmica do curso de Letras Espanhol – *e-mail*: anacarolinesouzadeoliva@.gmail.com

[37] - Professora orientadora do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras Espanhol – *e-mail*: janicefatimalves@yahoo.com

Keywords: *Note; Spanish; Affection.*

Introdução

Refletir sobre o Estágio Curricular Supervisionado de Observação em tempos "normais" levaria os acadêmicos para o interior da sala de aula e uma interação com a equipe pedagógica seria comum neste 6º período do curso de licenciatura em Letras/Espanhol. Porém, impossibilitados pelo confinamento advindo com a pandemia do Covid-19, novas alternativas foram pensadas, como a elaboração de um projeto do Estágio Curricular Supervisionado em caráter excepcional para o curso de Letras Espanhol da Unimontes, cujo objetivo era tornar possível a realização do estágio pelos referidos acadêmico. Esse projeto, além de outros tópicos relevantes, visava em parceria com as escolas públicas, a realização deste componente essencial à formação docente. As atividades do Estágio Curricular Supervisionado nesta fase, iniciam-se com o acesso e análise dos materiais didáticos denominados "Planos de Estudos Tutorados – PETS"- organizados pelo governo que, em um único arquivo, reúne todas as disciplinas para alunos do ensino infantil, fundamental (anos iniciais e anos finais) e médio. Neste contexto, todas as matérias são trabalhadas através de atividades divididas em quatro semanas, não tendo resumo do conteúdo em sua estrutura, o que torna obrigatória assistir às vídeo-aulas que a Rede Minas, através do Youtube, grava diariamente sobre os conteúdos a serem desenvolvidos nos PETS.

Logo, a orientadora do estágio se reuniu com as diretoras das escolas alvo e assim, pode-se oficialmente começar a desenvolvê-lo. Na turma da qual faço parte, dois subgrupos foram formados para escolas diferentes, o que resultou em estagiar nas turmas de 8º e 6º anos do ensino fundamental. Como as aulas pelo Google Meet e os retornos pelo whatsapp foram mais constantes o objeto de nosso estudo configura das aulas do 6º ano. Nessa perspectiva, foi notório a participação dos alunos não apenas no grupo da turma do WhatsApp, mas também nos encontros para correção, ainda que de uma turma numerosa poucos comparecessem, a presença equivalia a um acompanhamento minucioso da aula.

Dessa forma, discutiremos sobre como o afeto percebido nas relações visualizadas na turma do 6º ano foram essenciais para o ensino aprendizagem na medida em que o estágio

vai possibilitando esses espaços pela ótica de uma acadêmica em formação. Sob esse prisma, as autoras Janice Inês Nodari e Mariza Riva de Almeida (2012) colocam que esse período não corresponde a uma receita na qual seguindo o passo a passo na sala de aula licenciandos estarão prontos. Assim, o observador se vê naquele ambiente para:

> refletir sobre a possibilidade de se ver naquela posição, a de professor responsável pela turma, se questionando e questionando o professor observado acerca das múltiplas escolhas e decisões tomadas antes, durante e depois das aulas (NODARI, ALMEIDA, 2012, p. 33).

Logo, tendo em vista o posicionamento explicitado pelas autoras, discutiremos como se deu o estágio de observação de forma remota, reforçando a importância desta análise para a formação acadêmica e posteriormente para atuação no mercado de trabalho na medida em que o afeto é tido como motor para um ensino aprendizagem produtivos.

Ambientando o Espaço Virtual do Estágio

Após o repasse das orientações necessárias e criação de grupo no Whatsapp com a professora regente se deu o primeiro contato com a escola por parte dos estagiários. Nesse sentido, acompanhando o fluxo de mensagens da docente no grupo específico do 6º ano, composto por 34 alunos, o primeiro horário seria dedicado para a resolução das atividades da semana 3 referente ao quarto PET entendido como Plano de Estudo Tutorado. Tal mecanismo surge como um material didático implementado pelo governo que traz atividades de todas as disciplinas do currículo escolar da educação básica ao longo de quatro semanas, compreendendo o decorrer de um mês. Ainda que os PETS não tragam em sua estrutura um resumo do conteúdo trabalhado, muitos professores têm postado no Youtube vídeos com a leitura e explicação das atividades para orientar os alunos neste período remoto. Nesse viés, a professora regente sempre colocava os links destes vídeos em dois momentos: para introduzir uma nova semana com a turma e, após realizar a correção pelo Google Meet, para aqueles que não conseguiram acompanhar.

Considerando a importância que realizar o estágio na escola contribui para a formação profissional do licenciando, este período de isolamento decorrente da pandemia possibilitou visualizar ainda mais a essencialidade desta disciplina. Isso significa que, enquanto acadêmicos permeados por teorias e influenciados por realidades até então vivenciadas, desenvolver o estágio estaria em consonância com o esperado. Contudo, com

a nova forma com que a escola buscou atuar visando não paralisar as atividades escolares, este espaço passou a ser virtual, trazendo para o cotidiano do estagiário acompanhar grupos de Whatsapp das turmas, participar de reuniões pelo Meet e analisar um material didático que até então não era veiculado compreendido como os PETs. Nesse cenário, as autoras Michelle Barroso de Oliveira Carvalho e Maria Socorro Lucena Lima no artigo "Aprendendo e Construindo a Docência: Estágio na Sala de Aula" expõem que o estágio corresponde a este espaço de reflexão sobre a prática pedagógica efetiva e que esta reflexão proporcionará uma complementação na formação docente. Dessa forma, acompanhar a professora regente nesse período auxiliou a pensar como agir diante dessas situações e o quanto os indivíduos precisam estar abertos à mudança a fim de acompanhar o fluxo dos acontecimentos que influem na sociedade.

Adentrar a sala virtual e visualizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente possibilitou perceber o quanto a mediação fomentava o aprendizado e consequentemente à afetividade dos educandos. Isso se verifica na maneira como a turma respondia aos esforços da professora que os incentivava com frases em inglês ao longo das correções assim como no final e início da aula. As expressões que mais se manifestavam eram: "very good" (muito bem), "how are you?" (como você está?) e "see you next week" (vejo vocês na próxima semana). Nesse sentido, constrói-se um ambiente em que não há muros nem pedestais, em que docente e discente podem andar juntos em prol de uma efetivação do ensino aprendizagem. Nas palavras dos autores Sérgio Antônio da Silva Leite e Elvira Cristina Martins Tassoni: "neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente" (LEITE; TASSONI, 2000, p. 11). Sob esse parâmetro, os autores colocam por afetividade a forma como a mediação ocorre em sala de aula reforçando que vai muito além de afeiçoar-se aos alunos. Para Leite e Tassoni (2000) a afetividade pauta-se na reciprocidade e respeito, no ato de fazer com que o aluno se sinta acolhido e tenha sua voz ouvida.

Para a pesquisadora Léa Barbosa de Sousa (2018), a afetividade é essencial para relação com o outro, conforme coloca "julga-se o tema importante na formação do sujeito, onde o principal ator é o desenvolvimento pleno do educando" (SOUSA, 2018, p. 78). Logo, para discorrer sobre o tema em seu artigo intitulado "A Influência da Afetividade na Aprendizagem Significativa: Uma Abordagem da Educação Infantil" a autora elenca as

concepções de Henri Wallon, Piaget e Vygotsky, estudiosos do desenvolvimento a partir da psicologia da educação. Segundo Sousa (2018), citando Wallon, a afetividade constitui o aspecto central no desenvolvimento da criança que transcorre ao longo de cinco etapas, sendo elas: impulsivo-emocional, sensório motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência. Isto é, começa no primeiro ano de vida e vai manifestando no ideário de formação individual do sujeito conforme interage com o meio.

A autora Barbosa e Sousa (2018), mencionando Piaget, expõe que, para o sujeito aprender, o cognitivo e o afetivo andam juntos. Isso significa que compreendendo o objeto de estudo e captando os interesses dos discentes (levando para o contexto da sala de aula) o conhecimento se internaliza na estrutura do indivíduo. A autora ainda reforça que afetividade e permissividade são dois aspectos distintos, nos quais, tendo em vista que ser afetivo não implica em "ser bonzinho e deixar os alunos fazerem tudo o que querem" mas refletir a maneira como as relações interpessoais se constroem, se atentando para o cumprimento de regras a fim de que o ambiente se torne organizado, harmonioso e propício para a mediação.

Ainda discutindo a importância da afetividade e seus efeitos no trabalho em sala de aula os pesquisadores Anderson Oramisio Santos, Adriana M. Rodrigues Junqueira e Graciela Nunes da Silva (2016) sustentam:

> afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência, tornando difícil encontrar um comportamento apenas de afetividade, sem nenhum elemento cognitivo e vice-versa (SILVA; JUNQUEIRA; SILVA, 2016, p. 95).

Sob esta ótica, compreende-se que é na figura da afetividade que o conhecimento vai se estruturando na cognição do sujeito pois são as motivações que o fazem sair de seu espaço para aprender que vão sedimento os novos conhecimentos. Logo, os autores colocam que o docente que busca construir laços afetivos com seus alunos proporciona segurança a eles o que reflete em sua participação efetiva nas atividades escolares. Com isso, explicitam:

> o professor não é o detentor do saber, mas o facilitador, o mediador da construção do conhecimento do aluno. Isto não se dá fora do vínculo afetivo do conhecimento. Além de tornar o processo de ensino aprendizagem uma ação libertadora (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016, p. 88).

Tais percepções vão de encontro ao que foi vivenciado no Estágio Curricular Supervisionado de Observação pois, a professora regente buscava sempre dar espaço para que o aluno participasse da aula, seja na interpretação do texto ou no momento da correção. Isto se tornou verificável na correção realizada pelo Google Meet da Semana 4 do PET vol. IV no qual o texto da semana intitulava-se "Not Everyone is Your Friend" - nem todo mundo é seu amigo. Nesta aula, entraram quatro alunos que a professora regente conferiu uma pergunta do material para cada um e na última todos responderiam, visto que eram dispostas cinco questionamentos. Como o texto discutia sobre amigos, a docente ia aprofundando as questões do PET, indagando aos alunos se tinham amigos verdadeiros e como eles sabiam que de fato essas pessoas eram amigos verdadeiros. Os alunos ligaram o microfone e responderam apenas um tendo usado o chat. Este momento se estendeu às estagiárias que contamos um pouco da nossa experiência até termos amigos verdadeiros dando encerramento à aula.

Para os alunos que não conseguiam participar da reunião pelo Meet, a professora regente encaminhava no grupo do Whatsapp, logo ao término da aula, o link de uma correção do PET a partir do Youtube para que não ficassem atrasados. Analisando a correção pelo Youtube, percebeu-se que o diálogo e clareza ao falar do vídeo assemelhava-se ao da professora regente na medida em que levantava provocações antes de assinalar ou escrever a resposta correta. Esses momentos de "locomoção" entre os espaços virtuais implica refletir o quanto o estágio é essencial para a formação docente visto que os licenciandos utilizarão os frutos desta experiência remota no desenvolvimento de suas práticas, pois como aponta Rosi Ana Grégis e Hilaine Grégis (2018) "o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento dos acadêmicos para a vida cidadã e para o trabalho" (p. 285). Ou seja, o perfil profissional do universitário vai ganhando contornos na medida em que conhece, adere, rejeita e reflete as práticas vivenciadas.

Adjacente a esta concepção de reflexão, as autoras Grégis e Grégis (2018) defendem que esse artifício confere autonomia ao professor que passa a adequar-se mais facilmente a imprevistos, estando aberto para novos cenários que possam surgir em seu trabalho, como ocorreu com a pandemia, por exemplo. Logo, depreende-se a importância de estar aberto não apenas aos mecanismos tecnológicos amplamente utilizados neste período como o Google Meet, Zoom, Classroom, Youtube, entre outros, mas também

pensar nos discentes a quem a prática docente se dedica e dirige seus esforços para alcançar a aprendizagem.

Com as experiências oriundas das aulas de Língua Inglesa pode-se perceber que os PETs evoluíram em sua variedade textual assim como na estruturação de questões. Nesse sentido, o PET de Setembro trabalhava a destreza de ler na língua estrangeira tendo as perguntas e respostas em português. A partir de Outubro, temas como a turma da Mônica, jogos como *Free Fire*, de videogame a exemplo do *Minecraft* e heróis da Marvel passaram a tematizar os textos assim como enunciados em inglês que também requeriam a resposta em inglês. Dessa forma, tinha-se a escrita aliada a leitura que se manifestou em diferentes gêneros textuais como tirinha, o print de uma publicação do facebook, a capa de uma revista norte-americana e outros textos breves com apoio de uma imagem. Com isso, ainda que dificuldades perpassem esse período, levar temas tão presentes no cotidiano dos discentes contribui para que se identifiquem com os conteúdos assim atua na motivação, o que se torna essencial para fomentar a aprendizagem.

Considerações Finais

Realizar o Estágio Curricular Supervisionado de forma remota se mostrou um desafio por não adentrar o espaço físico da escola na qual seriam analisadas as movimentações em sala, a interação com os alunos e o comportamento dos mesmos. Contudo, acompanhar o 6º ano através do grupo do Whatsapp e Google Meet possibilitou compreender os esforços não apenas dos professores mas também dos alunos. Enquanto os docentes da escola encaminhavam áudios, links de vídeos do Youtube e figurinhas criadas com as frases: “hora da chamada”, “qualquer coisa é só chamar” os educandos respondiam à chamada no grupo do Whatsapp ao passo que também comentavam se estavam terminando as atividades ou não.

Tendo em vista que o estágio proporciona, além de embasamento teórico acerca das práticas desenvolvidas em sala de aula, a visão crítica do ambiente escolar também faz parte do processo. Isto é, são essas mudanças com as quais os docentes tiveram que se adaptar que farão parte do profissional que seremos no futuro. Com isso, o objeto de nosso estudo entendido como a importância do afeto para promoção da aprendizagem se explicita pois ao tratar o discente com respeito, valorizando seu empenho e dedicação, obtém-se um objetivo comum. Ou seja, um ensino aprendizagem que fará sentido na

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

estrutura cognitiva do sujeito que perceberá que seus conhecimentos de mundo também são fundamentais para a sedimentação de novos saberes.

Portanto, para a formação de cidadãos mais críticos e participativos se faz essencial que docentes e acadêmicos licenciandos reflitam sobre a afetividade no contexto da sala de aula como um motor que auxilia no aprendizado e não como a permissividade já discutida por Sousa (2018). É reforçar que por meio do afeto, alunos e professores podem andar juntos, discutindo temas e desconstruindo barreiras que contribuem para a perpetuação do pensamento de que os professores "transmitem conhecimento" como colocou Paulo Freire (1996) para defender o mecanismo da mediação. Dessa forma, inseridos em um ambiente seguro e que os permitam ser participativos, discentes críticos e reflexivos atuarão na sociedade.

Referências

Livros

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 52 p.

Artigos de periódicos

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins.A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> .Acesso em 23 de nov. de 2020.

NODARI, Janice Inês; ALMEIDA, Mariza Riva de. Refletindo sobre a Agência Docente Através da Observação de Aulas. **Revista X**. Curitiba, v.2, n.1, p. 24-46, 2012. Semestral.

SANTOS, Anderson Oramisio; RODRIGUES, Adriana Mariano; SILVA, Graciela Nunes da. A Afetividade no Processo de Ensino Aprendizagem: diálogos em wallon e vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 86-110, 2016. Semestral.

SOUSA, Lea Barbosa de. A Influência da Afetividade na Aprendizagem Significativa: uma abordagem na educação infantil. **Afluente**, UFMA, v. 3, n. 7, p. 77-93, 2018. Semestral.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

CARVALHO, Michelle Barroso de Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. Aprendendo e construindo a docência: estágio na sala de aula. In:XV EDIPE. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000014/00001403.pdf >. Acesso em: 24 nov. de 2020.

Publicação On-line – Internet

BARBOSA, Liliane de Deus. GEOGRAFIDADES. Correção PET 5 semana 1 inglês 6 ano. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=owv1pmBjLQk>. Acesso em: 30 nov. de 2020.

MENEZES, Athená. PET MG/VOLUME 5: LÍNGUA INGLESA - 8°ano (SEMANA 2). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=XmBG_ieYtKc. Acesso em: 30 nov. de 2020.

Plano de Estudo Tutorado 6º ano do Ensino Fundamental Volume 5. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1njBzcA9CnPhmQzyj0nxGl_xz1UU7McBy/view>. Acesso em: 01 dez. de 2020.

Plano de Estudo Tutorado 6º ano do Ensino Fundamental Volume 6. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eL-rD9lbcn6_FilvU6G2tZF2cJf-OalR/view>. Acesso em: 01 dez. de 2020.

LETRAS INGLÊS

Os desafios da prática de speaking no ensino de língua inglesa no contexto das escolas públicas.

The challenges of speaking practice in english language teaching in the context of public schools.

Diana Cleide de Oliveira Agostinho [1] – Universidade Estadual de Montes Claros Danielle Ferreira de Souza [2] – Universidade Estadual de Montes Claros Maria Luiza Gonçalves Veloso [3] – Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO
O presente estudo tem como principal objetivo discutir os desafios relacionados à inaplicabilidade das habilidades de produção e compreensão oral em língua inglesa no ensino público do Brasil. O estudo pauta-se na análise dos documentos oficiais como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2019), norteadores do ensino brasileiro fundamentados nas políticas públicas educacionais, bem como suas modificações ao longo dos anos. O desenvolvimento desse estudo elenca fatores que estão diretamente e indiretamente ligados ao problema em pauta. Nesse sentido, buscou-se apresentar algumas reflexões que podem contribuir para minimizar o quadro de inoperância em que as habilidades de produção e compreensão oral ocupam atualmente e, para poderem ser trabalhadas de maneira que produzam resultados de aprendizagem eficazes. Portanto, espera-se que a língua inglesa possa ocupar a função de enriquecimento do conhecimento dos alunos no âmbito sociocultural, profissional e de construção cidadã.

Palavras-chave: Escolas públicas; Ensino de Língua Inglesa; Oralidade.

ABSTRACT
This study has the main objective to discuss the challenges correlated to the inapplicability of production skills and oral comprehension in English in public education in Brazil. From the analysis of official documents (Parametros Curriculares Nacionais, 1998) and (Base Nacional Comum Curricular, 2019), they express public education policies and their adjustments over the years. The development of this study lists factors directly and indirectly connected to the problem at hand. Therefore, this investigation sought to present reflections that contribute to minimizing the broken framework in which production and listening skills currently occupy and so they can be worked on in a way that provides beneficial learning results. In addition, after study, it is

[1] - Graduanda em Letras Inglês – *e-mail:* dkleide@gmail.com
[2] - Mestra em Letras: Estudos Literários – *e-mail*: danielle.ferreira@unimontes.br
[3] - Graduanda em Letras Inglês – *e-mail*: gvelosomarialuiza@gmail.com

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

expected that improvement in the teaching of the English language allows the role of promoting better ways to students' knowledge in sociocultural, professional and, civic construction contexts.

Keywords: *English Language Teaching. Public schools. Speaking.*

Introdução

Estamos passando por um processo de mudanças de hábitos ao nível global, as relações entre nações têm se estreitado cada vez mais e um enorme aparato tecnológico vem sendo agregado ao cotidiano de toda a sociedade. Todavia, todas essas mudanças perpassam pelo aperfeiçoamento da educação em todas as áreas, já que depende dela para o processo de formação do indivíduo. No entanto, quando tratamos de tecnologias sabemos haver uma diversidade de inovações que tem aumentado em um espaço curto de tempo, abrindo possibilidades para a participação de profissionais qualificados e preparados para atuarem em mercados que já ultrapassam fronteiras, e o que torna isso possível é a comunicação. Dito isso, trazemos uma análise a partir da perspectiva e trajetória do ensino de língua inglesa no Brasil, considerando-a como a língua de comunicação universal e necessária para ser aprendida cada vez mais cedo.

O ensino de língua inglesa no Brasil vem passando por várias transformações ao longo dos anos, embora essas mudanças educacionais tenham instituído melhorias no ensino, os resultados ainda estão aquém ao esperado conforme as necessidades socioculturais, comunicativas e profissionais que envolvem a aprendizagem eficaz da língua inglesa. Isso está ligado a fatores internos e externos presentes nas escolas do país.

Um dos objetivos deste trabalho é desmistificar a crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas, pois tal afirmação desencadeou paradigmas em relação à disciplina, principalmente pelo fato das habilidades de compreensão e produção oral não tomarem papel de relevância, enquanto o foco maior sempre esteve nas habilidades de leitura e escrita, assim como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998). Todavia, muitas mudanças ocorreram ao longo dos anos em relação à língua e, com isso, nos documentos oficiais que também passaram por mudanças, incluindo os PCNs. Outro

aspecto a ser observado é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia e direciona as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no ensino básico.

Os métodos utilizados para elaboração do presente trabalho foram embasados teoricamente por autores que abordam sobre o tema em questão, alinhados aos documentos oficiais que regulamentam o sistema educacional brasileiro.

O percurso do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública

O ensino de língua inglesa no Brasil sempre foi considerado um grande desafio. No cenário educacional brasileiro o aluno passa oito anos (ensino fundamental II e médio) tendo aulas de língua inglesa e ao sair da educação básica o conhecimento é raso acerca da língua, principalmente quanto à oralidade, portanto, o processo comunicativo na totalidade. Há diversos fatores que implicam para que esse problema seja recorrente.

Todavia, é importante considerar a trajetória do ensino de línguas, considerando que ao longo dos anos houveram inúmeras modificações. Inicialmente o ensino era aberto a língua estrangeira, não havia padrão de uma língua específica a ser adotada em todas as escolas. Outro aspecto a ser pontuado é quanto ao objetivo do ensino de outra língua no contexto educacional brasileiro.

Os PCNs (1998) traziam como justificativa o fato de a comunicação em língua estrangeira ser algo muito restrito a um número pequeno de usuários. Logo, a oralidade não era algo tão importante. Para os PCNs de língua estrangeira ensino fundamental:

> [...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (PCN, 1998, p. 20).

Nesse sentido, pode-se perceber que o direcionamento do ensino de língua estrangeira a

partir dos parâmetros curriculares nacionais não preconizava o ensino da oralidade independentemente de qual língua fosse ensinada. Dito isso, é possível entender como se deu esse processo de ensino principalmente nas escolas públicas. Há também um apontamento no próprio PCN que justifica a não prioridade para o ensino das quatro habilidades no cenário de ensino de língua nas escolas brasileiras:

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (PCN, 1998, p. 21).

Considerando a realidade das escolas é realmente um grande desafio pensar em um ensino de língua eficaz. Contudo, não se pode descartar a naturalidade do processo de evolução a qual a sociedade vai passando e com a globalização, uma aproximação crescente entre países, o mercado de trabalho incorporando cada vez mais empresas estrangeiras, todos esses fatores mudam a perspectiva sobre o ensino de língua.

Pensando nisso, foi incorporado ao ensino brasileiro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reconhece a língua inglesa como sendo uma língua franca, esse status confirma a importância do domínio da língua no contexto contemporâneo atual. Observa-se no trecho da BNCC (2019), “A BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” Isso significa que a visão da língua não é aquela falada apenas por falantes nativos, mas desvincula a propriedade de um território específico e passa a ser global.

A BNCC (2019) destaca no eixo oralidade a compreensão e produção oral, essas ocorrências podem ser face a face ou não. Quando face a face são pelos meios de discursos, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras – sem o contato face a face acontecem em práticas como assistir filmes, via *web,* músicas, mensagens publicitárias, entre outros. Partindo deste princípio percebe-se que a habilidade oral, assim como as outras habilidades, vem ganhando espaço de destaque nos documentos oficiais que

norteiam a educação no Brasil. Deste modo, a aplicabilidade em sala de aula é de suma importância para que a função social e comunicativa aconteça, o que envolve também questões culturais.

Diante do exposto e considerando as mudanças previstas para o ensino de língua inglesa, principalmente com a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) que torna a língua inglesa como obrigatória, muda-se a perspectiva do ponto de vista do objetivo da aprendizagem. Nesse sentido, é importante pontuar alguns dos principais fatores que têm contribuído para que a habilidade de *speaking* seja pouco explorada e também contextualizar acerca de como melhorar e tornar esse processo de ensino mais eficiente.

Fatores que corroboram para a ineficiência da prática eficaz de speaking nas escolas públicas.

É uma tarefa desafiadora discutir sobre os problemas que envolvem o ensino de língua inglesa no Brasil, se trata de algo complexo e, por essa razão, bastante relevante. Dentre os principais fatores ligados à permanência dessa problemática podemos destacar: a falta de recursos didáticos nas escolas. Na maioria delas, o material se limita ao livro didático que acompanha um *CD rom* para as atividades de compreensão e produção oral, porém, nem sempre há os aparelhos necessários para executá-los, o que torna deficiente o desenvolvimento da habilidade supracitada.

Outro fator que está fortemente ligado ao problema é a falta de conhecimento sobre a língua e a fluência dos professores de inglês na rede pública, o próprio profissional tem dificuldades com a fala do idioma, não conhece a cultura, muitos não passaram por uma experiência de diálogos com nativos ou até mesmo diálogos com não nativos, mas fluentes. Pode-se atribuir a este fato o método em que esses professores aprenderam (com regras mais voltadas a estruturas gramaticais) o que implica em falhas nas práticas orais com os alunos. Quando o professor vai para a sala de aula inseguro, ele vai optar por ensinar aquilo que tem mais habilidade, motivo pelo qual a maioria das aulas são focadas em gramática e totalmente descontextualizadas. Conforme as autoras Silva e Calvo

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

(2013) pontuam abaixo, é necessário considerar a importância do professor ser bilíngue e atuar de modo a permitir que os alunos possam aprender a língua de maneira eficaz em todas as habilidades.

> [...] é preciso que o professor de língua estrangeira planeje sua prática, oportunizando espaços de comunicação e interação oral, pois quando este não se comunica com os seus alunos por meio da língua, que é o foco de seu ensino, ele está desistindo da principal característica que o diferencia dos demais professores de outras disciplinas, o fato de ser bilíngue. Além disso, o professor está tirando de seus alunos a chance de se desenvolverem na aprendizagem de um segundo idioma. (SILVA, CASTRO, 2013, p. 06).

Outra grande barreira para a prática da oralidade está relacionada a uma carga horária semanal restrita, diferente de disciplinas como português e matemática, por exemplo, além de ser uma aula curta o espaçamento de uma aula para outra é em torno de uma semana, isso impede que haja uma sequência mais proveitosa e o professor possa explorar mais a prática dos seus alunos a partir de diálogos. Essa carga horária limitada faz com que o conteúdo programado não seja concluído ao final do ano letivo. Assim, o aluno chega a um novo ciclo sem ter visto o conteúdo programado anteriormente, exigindo a tomada de tempo para revisões de conteúdo.

Ao observarmos o cenário de ensino da língua inglesa, nos deparamos sempre com uma repetição dos mesmos conteúdos que vão desde a fase inicial do ensino fundamental II aos anos finais do ensino médio. Isso promove um atraso no conhecimento do idioma e suas particularidades que envolvem contextualização histórica, cultura e diversidade. Assim, os alunos obtêm pouco repertório e um vocabulário pobre, deixando- os inseguros e em muitos casos envergonhados pelo medo de errar. Logo, nessas situações a comunicação na língua inglesa torna-se inviável. Essa problemática é pontuada pelas autoras Lima, Souza e Luquetti (2014) ao afirmarem sobre a importância de se trabalhar o *speaking*:

> É nesse ponto que o aluno compreenderá como falar de forma eficiente. A importância de todas as outras habilidades deve ser considerada, porém essa necessita de um pouco mais de atenção, já que é essencial para a comunicação entre falantes e pouco acontece no ensino nas escolas públicas. (LIMA, SOUZA e LUQUETTI, 2014, p. 90).

Mais um fator que dificulta o desenvolvimento da oralidade é o uso demasiado da

tradução, em muitos casos de forma descontextualizada. De acordo com Jacobson (1979) a tradução de uma língua se dá por três maneiras: Intralingual (sendo o uso de signos da mesma língua para facilitar a compreensão), Interlingual (é a interpretação da palavra de uma língua para a outra, lembrando não haver uma equivalência literal de uma língua para outra, a interpretação da palavra muda conforme o contexto em que é aplicada) e Intersemiótica (esta recorre ao signo não-verbal para explicar o sentido de uma palavra ou vice-versa). Quando o professor usa a tradução de maneira demasiada ou em situações descontextualizadas, o aluno torna-se dependente em apenas fazer tradução de palavras isoladas, mas não consegue firmar um diálogo numa atividade oral.

Pode-se destacar outro dificultador da oralidade como habilidade a ser praticada em sala de aula sendo a pouca vivência do aluno com a língua inglesa. Considerando a diversidade e desigualdade social no Brasil, é corrente que muitos alunos têm apenas as aulas de inglês na escola, não havendo outro tipo de contato com a língua, logo, as poucas horas de aula não são suficientes para eficiência dessa prática, uma vez que tanto *speaking* quanto *listening* exigem muita exposição e muito treino para que o aprendizado aconteça. Diante da diversidade e condições diferentes presentes no cenário escolar brasileiro, sabemos haver uma discrepância muito grande de uma escola para outra, mesmo sendo pública. Algumas escolas nem sequer têm disponível para o professor recursos básicos para poder trabalhar, em muitos casos isso é um impedidor, pois o professor sente-se desamparado e desmotivado, não tendo nenhuma predisposição para explorar a criatividade e inovar as aulas, passando a trabalhar apenas para garantir o salário, sem se preocupar com o resultado da aprendizagem do aluno.

Por fim, destacamos um fator que envolve a motivação do aluno. Desde o momento que o aluno se dá conta dos motivos que o leva à continuidade dos estudos, o empenho será sempre maior, pois uma das razões é chegar a universidade e posteriormente ter uma boa colocação no mercado de trabalho e crescer profissionalmente. Ao analisar os currículos escolares pouca ênfase é dada nas aplicabilidades e na importância de estudar e aprender determinados conteúdos, e isso não difere para a língua inglesa, principalmente para os

alunos que não tem uma vivência com a língua fora da escola, não veem um motivo que justifica essa aprendizagem, ou seja, não haverá empenho para aprender efetivamente.1

3. Propostas de melhorias, aprimoramento do ensino de speaking e políticas públicas necessárias.

Com base nos problemas supracitados que vem ao longo dos anos fazendo com que o ensino da língua inglesa não enfoque a prática da oralidade e pensando nas novas tratativas e direcionamentos dados pela BNCC para tornar essa aprendizagem mais eficiente, elencamos algumas propostas e sugestões que auxiliem principalmente o professor na organização e condução das aulas no intuito de contemplar a prática de atividade oral em língua inglesa.

É importante salientar que mudanças no sistema educacional brasileiro ocorrem de forma gradual, não é de intuito deste artigo propor o aceleramento de um processo que demanda tempo, principalmente ao nível nacional, porém, pretende-se instigar novos pensamentos para a melhoria de um interesse comum. Em primeiro momento, vale destacar que a criação de políticas públicas, principalmente voltadas para a formação de um professor qualificado na área, é um primeiro passo e mudaria muito a realidade do ensino de língua inglesa, sobretudo se tratando da oralidade, pois ainda é muito comum em escolas públicas professores que não tem formação própria ou tem formação precária, não é bilíngue, mas leciona a disciplina de língua inglesa.

Com a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC uma nova perspectiva de ensino está sendo implementada, visto que com os avanços tecnológicos do mundo globalizado faz-se necessário repensar as formas de ensinar e aprender língua inglesa. Nesse sentido, para atender aos critérios das demandas do mundo digital, a BNCC traz o conceito de multiletramentos e, também reconhece o status de língua franca que o idioma ocupa no mundo, dada a sua diversidade e presença em inúmeras áreas em contextos distintos. Sobre os estudos dos multiletramentos observa-se a seguinte colocação dos autores Souza, Bortoluzzi e Alves:

O estudo dos multiletramentos e as práticas pedagógicas por ele proposto nos remete a um aluno que não é mais passivo, que apenas recebe o conteúdo transmitido pelo professor, como uma verdade única. Ele é

agente de seu conhecimento e, agindo colaborativamente com o professor e outros alunos, constrói significados que sejam relevantes para seus objetivos e para o meio social em que está inserido. (SOUZA; BORTOLUZZI; ALVES, 2018, p.109).

Não se pode esquecer que a proposta de ensino da BNCC para os anos finais do ensino médio, por exemplo, apresenta essa fase de ensino como PROJETO DE VIDA, logo a língua inglesa também se faz presente nesse contexto de aprendizagem e construção cidadã do indivíduo. Esse é um ponto crucial a ser melhorado, é preciso que a escola aqui no papel do professor seja um incentivador dos seus alunos a serem autônomos nesse processo de aprender uma nova língua, que o aluno seja orientado e direcionado a usar recursos e ferramentas que complementam sua aprendizagem, considerando que o número de aulas é reduzido para haver uma possível imersão mais robusta.

Considerações Finais

Para as considerações finais deste artigo, vale um apontamento a aspectos cruciais para a mudança de perspectivas sobre o que ensinar e como aprender inglês. Nesse sentido, professores, governantes e instituições escolares em geral devem lançar um novo olhar para o ensino de língua inglesa. Cada um desses agentes é responsável pelo modo como o ensino acontece.

Em especial, os professores precisam ser mais ativos quanto a sua importância nesse processo. Assim, são mais abertos à aprendizagem e aperfeiçoamento do conhecimento sobre a língua, considerando que ela não é algo estático. Logo, passa por mudanças constantes, por isso o professor precisa se aprimorar, renovar e agregar novidades em sua rotina de ensino, procurar se atualizar e permitir-se aprender para melhor ensinar.

Com efeito, das reflexões e análises feitas ao longo deste artigo, acreditamos que as mudanças no âmbito educacional necessitam acompanhar as transformações do mundo globalizado e cada vez mais imerso nas tecnologias. Pensando em tais mudanças propostas pela BNCC em consonância com as demandas atuais, a abordagem comunicativa urge está presente nas salas de aula, em especial nas escolas públicas. Sugerimos que professores tenham conhecimento das teorias dos multiletramentos para poderem aplicá-las em sala de aula, assim propiciará aos aprendizes maiores

oportunidades de interação e exposição à língua inglesa, podendo se expandir para outros espaços além do ambiente escolar.

Portanto, escola e sociedade devem caminhar como vias de mão dupla, para haver sincronia no universo dos educandos dentro e fora do ambiente escolar. As escolas públicas, no entanto, carecem de maior atenção, principalmente dos órgãos públicos e legisladores na área educacional que têm a prerrogativa de mudar o cenário a partir de criação de políticas públicas que venham agregar melhorias significativas, tendo em vista todos os pontos pautados no presente trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

JAKOBSON, Roman. **On linguistic aspects of translation**. 1959. Disponível em: https://www.academia.edu/26570349/Jakobson_Roman_1959_On_Linguistic_Aspects_of_Translation. Acesso em: 10 de abr. 2021.

LIMA, L. T. SOUZA, S.M.F. LUQUETTI, E.C. F. O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XVIII, n. 10, p. 86 – 103, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/resumos/o_ensino_da_habilidade_LAIS.pdf. Acesso em: 03 de abr. 2021.

SILVA, S. CALVO, L.C.S. Oralidade em língua inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado. **Cadernos do PDE**, Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_salete_da_silva.pdf. Acesso em: 03 de abr. 2021.

SOUZA, BORTOLUZZI; ALVES. Os multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens. **Ensino&Pesquisa Revista**

Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente. Rio Grande do Sul, v.17, n.1, p. 98-112, 11 Dez. 2018. Disponível em:

http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2253 Acesso em 20 de abr. de 2021.

Whatsapp e sua honorabilidade no ensino da língua inglesa durante a educação remota

Rafael Moreira Fernandes[1] – Universidade Estadual de Montes Claros Priscilla Durães Mata[2] – Universidade Estadual de Montes Claros
Victor Emmanuel Souza Dumont [3] – Universidade Estadual de Montes Claros Danielle Ferreira de Souza[4] – Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO
O presente artigo propõe uma reflexão acerca das tecnologias e ferramentas utilizadas durante o ensino remoto e a democratização do ensino da língua inglesa dentro desse contexto, conforme observado nas aulas de Estágio Supervisionado (no Ensino Médio). Com a necessidade de uma plataforma que facilitasse o acesso aos conteúdos de forma rápida e prática, o WhatsApp se apresentou como uma das ferramentas mais eficazes nesse período. Apesar do seu uso no contexto educacional ser "informal", o aplicativo oferece recursos suficientes para assumir o protagonismo no que diz respeito ao ensino híbrido. A praticidade e acessibilidade do WhatsApp que são as grandes responsáveis por sua popularidade, são também as principais razões pelas quais o aplicativo se mostra uma solução eficaz para a democratização do ensino de língua inglesa em tempo de educação remota.

Palavras-chave: Ensino remoto. *Mobile learning*. Tecnologias de informação e comunicação. WhatsApp.

ABSTRACT
This article proposes a reflection on the technologies and tools used during remote learning and the democratization of English language teaching within this context, as observed in the Supervised Internship classes (in High School). With the need for a platform that made it easier to access content in a quick and practical way WhatsApp presented itself as one of the most effective tools during these times. Despite its use in the educational context being "informal", the app offers enough resources to take the lead when it comes to hybrid teaching. WhatsApp's practicality and accessibility, which are largely responsible for its popularity, are also the main reasons why the app proves to be an effective solution for the democratization of English language teaching in remote education terms.

Keywords: *Remote learning.. Mobile learning. Information and Communication Technologies. WhatsApp.*

[1] - Graduando em Letras Inglês – *e-mail*: rafaelmf100@gmail.com
[2] - Graduanda em Letras Inglês – *e-mail*: priscilladuraesuni@gmail.com
[3] - Graduando em Letras Inglês – *e-mail*: victor.dumont@programaisf.pro.br
[4] - Mestre em Letras/Estudos Literários - *e-mail*: danielle.ferreira@unimontes.br

Introdução

Em virtude da pandemia da Covid-19 e da necessidade de adequação ao caos que se propagou pelo país e pelo mundo, o sistema educacional brasileiro optou pelo ensino remoto, que se apresentou como uma solução urgente para o setor da educação no contexto em que vivíamos.

Nesse processo de adaptação, diversas ferramentas foram apuradas e testadas a fim de encontrar o que funcionaria melhor para cada realidade. Alguns professores recorreram a plataformas onde conseguiam fazer encontros ao vivo, tais como o Zoom e o Google Meet, por exemplo. Outros optaram por gravar aulas e disponibilizá-las no Google Classroom, um ambiente virtual do Google voltado exclusivamente para o setor educacional, além de outras plataformas menos populares que eventualmente foram testadas.

Entretanto, vários desses recursos requerem mais do que a maioria dos estudantes de escola pública podem oferecer. Plataformas oferecidas pela Google exigem um plano de internet veloz e estável, e vídeo conferências, além da internet, também exigem um aparelho eletrônico de maior qualidade, que geralmente apresenta um maior custo. Todas essas demandas limitam a acessibilidade do ensino aos estudantes, excluindo grupos que pertencem a classes sociais de menor renda.

Diante dessa realidade, faz-se necessário pensar em soluções de maior acessibilidade, a fim de democratizar o ensino remoto no estado de Minas Gerais. Em virtude da popularidade do aplicativo WhatsApp, afamado nas lojas mobile e presente no celular de grande parte dos brasileiros, o presente trabalho objetiva conceber esse recurso como uma funcionalidade promissora para assumir o protagonismo das aulas remotas de língua inglesa, por meio da exploração das ferramentas nele disponíveis, e que se configuram como possibilitadoras no desenvolvimento de um curso acadêmico de qualidade.

Para isso, esta pesquisa de natureza aplicada parte do que foi observado pelos autores durante suas experiências atuando como estagiários remotamente para as escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Montes Claros, e articula essas observações

de acordo com uma abordagem indutiva, analisando o exercício pedagógico on-line das instituições mineiras de ensino. Por meio dos seus objetivos exploratórios, o estudo reúne o que foi percebido pelos autores na realidade do estágio remoto com a bibliografia já produzida sobre os temas explorados nesse trabalho. Assim, este trabalho oferece uma interpretação qualitativa sobre a honorabilidade do recurso do WhatsApp como um instrumento didático-metodológico no ensino da língua inglesa.

O protagonismo das TIC no ensino remoto mineiro

Com a crescente popularização do âmbito digital, as denominadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm assumido um papel de grande importância em todos os campos da vida do cidadão brasileiro, dentre eles, em sua carreira profissional. Como o próprio nome entrega, as TIC surgem como uma alternativa tecnológica de comunicação de informações e é realizada com o auxílio de aparelhos como televisores, smartphones, computadores, entre os diversos outros dispositivos que, hoje, apresentam conexão à internet. No que diz respeito à exploração dessas tecnologias nos diferentes setores de trabalho, Renato Veloso (2011) informa:

> A apropriação das TIC a processos de trabalho pode assumir um caráter estratégico, possibilitando melhorias e avanços significativos nas diversas práticas às quais este recurso pode ser incorporado, proporcionando, dentre outros fatores, a viabilização de avanços na luta pela defesa de direitos, pela ampliação e consolidação da cidadania e pelo aprofundamento da democracia. (VELOSO, 2011, p. 10)

Defronte sua significância, políticas públicas passaram a visibilizar a fundamentalidade das TIC na inovação dos processos pedagógicos. A atual Base Nacional Comum Curricular, responsável por ditar as diretrizes regentes da educação básica brasileira, chama atenção para como o uso das tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula possibilitam o alunado a explorarem suas habilidades de formulação de perguntas, estimularem sua curiosidade, assim como ampliar a compreensão que eles têm de si mesmos (BRASIL, 2018).

No entanto, a realidade das instituições escolares brasileiras, especialmente as públicas, inviabilizam a inserção bem sucedida dessas tecnologias ao regime educacional, visto que as escolas ainda apresentam certas deficiências, como a carência de formação técnica por parte dos professores no que diz respeito às especificidades das TIC e uma estrutura escolar eficiente que garanta a autonomia digital da sua comunidade. Sobre isso, Werlayne Stuart Soares-Leite e Carlos Augusto do Nascimento-Ribeiro argumentam:

> Embora o governo tenha empenhado recursos a fim de garantir o uso ampliado das TICs para a educação, ainda existe um desconhecimento das consequências desse uso na realização dos objetivos e no alcance das metas dos programas educacionais. (SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012, p. 177)

Em decorrência da pandemia do Covid-19, iniciada no ano de 2020, o espaço físico das escolas teve que ser interditado de modo a promover o distanciamento social necessário para diminuir a disseminação do vírus em questão. Com isso, o exercício pedagógico foi completamente transferido ao campo virtual e as diversas tecnologias passaram a assumir o protagonismo dos recursos didáticos, mesmo não havendo um preparo prévio dos docentes para o uso dessas ferramentas.

Durante os dois últimos anos letivos, professores de todo o país se viram no papel de explorar diversos meios e artifícios digitais na tentativa de manter a qualidade do seu trabalho e preservar o cuidado para com a formação das crianças e adolescentes matriculados nos ensinos fundamental e médio. Em Minas Gerais, houve uma constante exploração das funcionalidades ofertadas pelo Google, assim como das plataformas criadas pelo próprio governo estadual.

A afamada empresa transnacional do Google apresenta um leque de diversos serviços aos seus usuários, que podem utilizá-los para trocar mensagens (Gmail), assistir vídeos (YouTube) ou armazenar arquivos pessoais (Google Drive). Para o setor educacional, a companhia oferece o chamado Google Classroom, uma plataforma que busca simular a dinâmica das salas de aula convencionais ao criar espaços para os professores compartilharem instruções para suas aulas e corrigir atividades escolares. Amplamente utilizada durante o ensino remoto, o Google Classroom foi frequentemente

pareado ao Google Meet, sendo esse um recurso que reúne grupos de todos os tamanhos em videochamadas on-line que se desenrolam em tempo real.

Apesar de ricas em funcionalidades, ambos os serviços têm se mostrado insuficientes para atender os estudantes inseridos da rede pública estadual, visto que são plataformas que exigem não só a posse de aparelhos eletrônicos atuais, como planos estáveis e velozes de internet, algo que, infelizmente, não é de domínio de toda a comunidade escolar. Além disso, alunos podem se sentir silenciados em ferramentas como o Google Classroom, onde a comunicação costuma ocorrer de forma unilateral, não havendo uma verdadeira troca de experiências com seus professores.

De modo a preservar a qualidade do seu ensino, o governo de Minas Gerais surgiu com dois novos recursos tecnológicos, sendo eles o programa de TV denominado Se Liga na Educação e o aplicativo móvel Conexão Escola. O Se Liga na Educação surge como uma solução auspiciosa àqueles alunos que não têm acesso à internet em suas casas, pois se constitui de um programa dividido em blocos, exibido em um dos canais abertos à população mineira durante as manhãs dos dias úteis, sendo cada um dos blocos voltados a uma etapa da educação básica. Em contrapartida, o Conexão Escola se mostra uma ferramenta auxiliar ao programa em questão, reunindo as teleaulas transmitidas e o material didático construído para a rede estadual, os chamados Planos de Estudo Tutorados.

Apesar de prometedores, nenhum dos serviços atuou de maneira satisfatória nas práticas pedagógicas do estado. Em consideração ao horário extremamente limitado e curto para atender todas as séries e níveis dos ensinos fundamental e médio, o programa criado acaba se limitando a exibição de aulas breves e consideravelmente vagas sobre o conteúdo a ser apreendido pelos alunos. O Conexão Escola, por outro lado, não encontrou os meios de ser popularizado, visto que ele se consagra como um aplicativo extremamente recente e que requer um cadastro menos prático em relação a outras plataformas disponíveis on-line, como as do Google, tendo o Classroom também sido explorado pelo Conexão Escola, embora ele apresente suas próprias limitações, já supracitadas.

Isso posto, mostra-se relevante pensar a incorporação de um recurso já há muito utilizado pelos brasileiros, cujo uso se mostra mais democrático, não carecendo de

dispositivos robustos e planos de internet superiores. Nessa caracterização, encontra-se o famigerado WhatsApp, aplicativo de bate papo imensamente popular em território nacional e que, apesar de ocupar plano de fundo em alguns contextos educacionais remotos, se mostra promissor o suficiente para assumir a centralidade do regime atual.

Mobile Learning: questões conceituais e acessibilidade

Por muito tempo os aparelhos eletrônicos, como computadores e celulares, foram ferramentas mal potencializadas no contexto educacional básico brasileiro. Seu uso era frequentemente restrito aos docentes, sendo proibido que os estudantes acessassem conteúdos em seus próprios aparelhos eletrônicos, já que o ato era visto como uma distração em sala de aula. Além do potencial desperdiçado, essa abordagem com a tecnologia no contexto escolar representa duas consequências: a pouca independência dos estudantes no processo de aprendizagem, e a falta de conhecimento técnico dos professores em relação às ferramentas virtuais (ARAÚJO; PEIXOTO, 2012).

Todavia, a pandemia e o distanciamento social fizeram com que esse quadro se alterasse: os alunos finalmente tiveram que se tornar protagonistas efetivos do processo de construção de conhecimento, adaptando-se a um grau de independência que antes não possuíam; e os educadores foram submetidos à exploração do contexto on-line, tecnicamente capacitando-se na administração das ferramentas virtuais para o gerenciamento de suas aulas, por meio do uso das plataformas já citadas no presente texto.

Uma importante consideração a se fazer é que o espaço físico e o virtual não devem ser enxergados como ambientes desconexos, e a educação a distância, a educação remota emergencial e o ensino híbrido não devem ser vistos como inferiores ao modelo presencial (MORAN, 2015). A educação transposta para o ambiente virtual, quando bem implementada, é sinônimo de uma série de benefícios, como o acesso a diferentes materiais pedagógicos e atividades lúdicas on-line, a ausência de distância entre o espaço escolar e o familiar e a possibilidade de acesso a escolas e estudantes longínquos, por exemplo (COSTA, 2019).

Admite-se que, no Brasil, o maior empecilho desse processo educacional é a falta de acessibilidade dos alunos, como mencionado anteriormente. Uma pesquisa feita pelo

Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (FGVcia) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP) apontou que há 440 milhões de dispositivos digitais — computador, *notebook*, *tablet* e *smartphone* — em uso no país. É de relevância destacar que os celulares inteligentes são muito mais comuns do que os demais aparelhos, sendo 4 vezes mais vendidos do que computadores, por exemplo (MEIRELLES, 2021). Então, é possível concluir que o *smartphone*, sendo o aparelho mais comum em território nacional, tornou-se a principal ferramenta de acesso dos alunos ao ambiente escolar virtual.

A popularidade do dispositivo é justificada por diversos fatores: o preço reduzido, se comparado ao de computadores; a flexibilidade e facilidade de acesso de conteúdo e informação, antes apenas disponíveis em *desktop*, na palma da mão; e o comum uso recreativo, como gerenciamento de redes sociais, jogos virtuais, e comunicação, por exemplo (COSTA, 2019). Em suma, o *smartphone* apresenta todos os recursos básicos de um computador, consagrando-se como ferramenta viável para as aulas on-line e qualificando o termo *mobile learning* ou *m-learning*, isto é, a aprendizagem com foco nos dispositivos móveis (COSTA, 2019).

Logo, observa-se que a falta de acessibilidade não é causada por falta de computadores, visto que podem ser substituídos pelos celulares inteligentes, mas sim por dois outros fatores: a distribuição desses aparelhos e o acesso limitado à internet, se considerados recortes de localização geográfica, escolaridade e renda. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2019 — definido como o mais importante levantamento sobre acesso a tecnologias da informação e comunicação, realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil — 77% de pessoas da área urbana têm acesso à internet, em detrimento de 53% na área rural; 97% dos indivíduos que têm ensino superior completo utilizam a rede, comparados a 16% de pessoas analfabetas; e, finalmente, apenas 61% das pessoas que recebem até um salário mínimo estão conectados virtualmente (VALENTE, 2020).

Todos esses dados, aliados ao pequeno número de crianças e adolescentes que possuem seus próprios dispositivos, demonstram que, no Brasil, a efetivação de aulas

síncronas virtuais, principalmente a de escolas públicas e que atendem comunidades de baixa renda, caracterizam-se como um processo quase que impraticável. Por conseguinte, a metodologia difundida e apoiada pelo governo do estado de Minas Gerais é a da prática de atividades assíncronas. O gerenciamento dessas atividades e o contato entre professores e estudantes e seus responsáveis comumente acontece via Whatsapp, o aplicativo de comunicação com maior número de downloads na *Play Store*, com a quantidade de 139.211.902 de usuários globais em 2021.

A integração do WhatsApp ao ensino de língua inglesa

Presente na maioria dos *smartphones* de jovens e adultos, o WhatsApp é um aplicativo para comunicação instantânea criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum. O software está disponível nos sistemas Android, IOS e Windows phone e também pode ser utilizado em computadores através do recurso WhatsApp Web.

A interface do aplicativo possibilita que seus usuários se comuniquem através de mensagens de texto, áudio ou vídeos. A comunicação se dá em chats privados ou em grupos compostos por contatos selecionados por alguém que é denominado "administrador". O aplicativo oferta diversos outros recursos semióticos que podem ser incorporados à comunicação tais como: figurinhas, emojis, imagens e gifs. E, além disso, possibilita que os usuários façam videochamadas com até seis pessoas.

O WhatsApp tem se mostrado como a ferramenta de comunicação mais eficiente na atualidade. No campo da educação, principalmente na rede pública, o app é o mais viável para os alunos, pois dispensa um plano de internet mais caro e também o aparelho eletrônico de alta qualidade que as plataformas do Google requerem, por exemplo.

Além de ser de fácil acesso e extremamente popular, o que seriam motivos plausíveis para destacar e incentivar o uso do WhatsApp nas redes de ensino, em decorrência das necessidades de adaptação e urgência que a pandemia exigiu que a educação e diversos outros setores se adequassem às tecnologias, criou-se a "ChatClass", uma plataforma que utiliza uma inteligência artificial que permite que os professores enviem atividades e correções automáticas. A plataforma é vinculada ao WhatsApp,

agregando ao aplicativo diversos recursos úteis para a educação, sem exigir mais do que o próprio aplicativo já consome.

Ademais, o ChatClass possibilita que os professores tenham acesso ao rendimento de cada aluno, acompanhando seu progresso e enviando *feedbacks* conforme julgar necessário. Para acessar todos os recursos supracitados, o(a) aluno(a) só precisa de um smartphone com acesso à internet e com o aplicativo WhatsApp instalado.

O principal objetivo do uso da ChatClass no Brasil é democratizar o ensino da língua inglesa de forma prática e dinâmica. Os alunos podem ser inseridos em turmas utilizando um código criado pelo professor e podem ainda conversar diretamente com o Bot, que sugere atividades de *Listening, Reading, Writing* e *Speaking*. Além desses exercícios sugeridos pela própria plataforma, a ChatClass funciona como uma assistente digital para o professor, que pode não só selecionar as atividades que serão enviadas para seus alunos, o que facilita o planejamento do professor, tendo em vista que as correções dessas atividades também são automáticas, poupando parte do tempo que seria gasto pelo educador, como também elaborar seus próprios exercícios e programá-los para serem enviados aos seus alunos.

Jan Krutzinna, fundador da plataforma, revelou que sua principal motivação para a criação da plataforma era melhorar as técnicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil de forma criativa e prática, pois, para ele: “O Inglês abre portas e a ChatClass quer oferecer chances reais de desenvolvimento do idioma” (2020).

Se antes o WhatsApp já ofertava recursos promissores para assumir o protagonismo nas aulas das redes públicas, tanto no contexto das aulas de língua inglesa quanto nas de outras disciplinas, com a integração da ChatClass o aplicativo se apresenta na atualidade como a melhor opção para o ensino remoto da língua inglesa.

Considerações finais

Tendo em vista o que foi explorado por esse trabalho, considerando a legitimidade do processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual, a falta de acesso à internet estável que parte dos brasileiros enfrenta, e a popularidade e fácil conexão do Whatsapp, conclui-se que o aplicativo pode ser entendido como a ferramenta de implementação

mais eficaz no presente contexto nacional. O *mobile learning* é um processo metodológico que vem sido estudado nos últimos anos, e foi observado que é, de fato, um caminho viável para a educação. Há uma série de variáveis que fazem com que a qualidade de implementação desse processo se altere de escola para escola, principalmente se considerada a urgência com que teve que ser aplicado para o ensino em estado emergencial de distanciamento social, entre essas variáveis, destaca-se: a capacitação técnica e pedagogia dos professores, a administração da condução das aulas por parte dos diretores e supervisores, a quantidade de alunos que são assíduos e possuem as ferramentas essenciais, e o incentivo dos governos federal, estadual e municipal.

Referências

ARAÚJO, C. H. dos S.; PEIXOTO, J. Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012.

AS SOLUÇÕES da ChatClass para democratizar o ensino de inglês no Brasil. **Google for Startups**, São Paulo, 2020. Disponível em: https://startup.google.com/intl/pt-BR/stories/chatclass/. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 600 p. Disponível em: https://bit.ly/3eKGYve. Acesso em: 04 abr. 2021.

COSTA, R. S. **Abordagem para aprendizagem de língua inglesa em cursos intervalares por meio de WhatsApp**: primeiros passos. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle2011/12184. Acesso em: 20 jun. 2021.

MEIRELLES, F. S. TI - Tecnologia de informação. In: **Pesquisa Anual do Uso de TI nas Empresas**, 32, 2021. São Paulo. 24 slides. São Paulo: FGV EAESP, 2021. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti. Acesso em: 25 jun. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia prático**: aplicativo Conexão Escola. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Izkg8505WH4sP0CL2SPOeoXQ6PIYVkRs/view. Acesso em: 17 jun. 2021.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educación (Magis)**, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul/dez 2012. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2600. Acesso em: 17 jun. 2021

SOBRE nós. **ChatClass**. Disponível em: https://www.chatclass.com.br/sobre. Acesso em: 21 jun. 2021.

VALENTE, J. Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa. Acesso em: 25 jun. 2021.

VELOSO, R. **Tecnologias da informação e da comunicação**: desafios e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2011. Disponível em: https://bit.ly/3cPtnBp. Acesso em: 17 jun. 2021.

PÁGINA inicial. **WhatsApp**. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 20 jun. 2021.

MATEMÁTICA

Aprendendo e ensinando trigonometria com gravação de vídeos: para além da repetição e reprodução

Luciano Feliciano de Lima[38] – Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Maria Francisca da Cunha[39] – Universidade Estadual de Goiás (UEG)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a pergunta diretriz "Quais aprendizagens e dificuldades são apresentadas por licenciandos em matemática, incentivados a serem sujeitos de aprendizagem, em uma disciplina sobre funções trigonométricas?". Para isso, sugeriu-se aos 20 sujeitos da pesquisa, alunos da disciplina Fundamentos da Matemática, ingressantes do curso de licenciatura em matemática, da UEG campus Morrinhos, resolver, individualmente, exercício de trigonometria selecionado pelo docente e produzir vídeo para ser disponibilizado no Youtube; elaborar exercício, em grupo, produzir vídeo e explicar a utilização do GeoGebra para a construção da tarefa planejada; realizar uma autoavaliação sobre as aprendizagens e dificuldades enfrentadas durante o curso. Esse material compõe os dados de uma pesquisa qualitativa, analisados por meio de uma abordagem interpretativa, a fim de refletir sobre a pergunta diretriz. A produção de dados durou o período de três meses com encontros semanais, *online* síncronos, de quatro horas-aula, das 19h30min às 22h30min e com a atribuição de tarefas semanais, *online* assíncronas, totalizando 60 horas-aula de curso. Como resultados identificam-se dificuldades dos licenciandos em relação às demonstrações de fórmulas matemáticas; à produção de vídeos explicativos; à elaboração de tarefas matemáticas e à utilização do software GeoGebra. Em relação às potencialidades, compreendem a relevância do compartilhamento de ideias; do trabalho colaborativo e da perseverança para a realização das tarefas do curso, atribuições fundamentais para um bom desempenho acadêmico nas demais disciplinas e para a formação docente.

Palavras-chave: Trigonometria. Produção de conhecimentos. Elaboração de Exercícios. Educação Matemática.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the guiding question "Which learning and difficulties are presented by undergraduates in mathematics, encouraged to be learning subjects, in a discipline on trigonometric functions?". For this, the 20 research subjects, students of the Fundamentals of Mathematics discipline, newcomers to the Mathematics Licentiate course, at UEG campus Morrinhos, were suggested to individually solve trigonometry exercises suggested by the teacher and produce a video to be made available on Youtube; prepare a group exercise, produce a video and explain the use of GeoGebra to build the planned task; carry out a self-assessment about the learning and difficulties faced during the course. This material comprises data from qualitative research, analyzed through an interpretive approach, in order to reflect on the guiding question. Data production lasted over the period of three

[38] Doutorado em Educação Matemática pela Unesp, campus Rio Claro (SP). E-mail: luciano.lima@ueg.br
[39] Doutorado em Educação Matemática pela Unesp, campus Rio Claro (SP). E-mail: maria.cunha@ueg.br

months with weekly synchronous online meetings of four class hours, from 7:30 pm to 10:30 pm and with the assignment of weekly asynchronous online tasks totaling 60 class hours. As results, difficulties of the undergraduates are identified in relation to the demonstration of mathematical formulas; the production of explanatory videos; the elaboration of mathematical tasks and the use of GeoGebra software. In relation to potential, they understand the importance of sharing ideas; collaborative work and perseverance in carrying out the course's tasks, which in our view are fundamental attributions for good academic performance in other subjects.

Keywords: Trigonometry. Knowledge production. Preparation of Exercises. Mathematics Education.

Licenciandos participantes ativos no processo de aprendizagem

Acadêmicos em Matemática, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em sua maioria são estudantes trabalhadores. Por esse motivo, grande parte dos cursos de Licenciatura, oferecidos em nossa universidade, ocorrem à noite. A demanda desses cursos vem diminuindo significativamente a ponto de não haver candidatos suficientes para ocuparem todas as vagas oferecidas. Recentemente, no ano de 2019, por motivo de uma reestruturação da universidade, mais especificamente por causa de uma cláusula no edital do vestibular, chamada cláusula de barreira, não tivemos a abertura do primeiro período em nosso curso. Mesmo havendo vestibular o quantitativo dos aprovados não foi suficiente para que eles pudessem ingressar no curso. Somente em 2020, com a retirada dessa cláusula, é que os candidatos, independente do número de aprovados no vestibular, puderam ingressar no curso.

Sabemos que a diminuição na procura por cursos de licenciatura não é uma exclusividade da Licenciatura em Matemática ou da UEG. Em reportagem do dia 18/05/2015, Luiza Muzzi, relata uma redução em torno de 90% às licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Associada à diminuição do número de formandos está a evasão que, em alguns cursos, é maior do que 50%. O Guia do Estudante, em seu blog “Por dentro das Profissões”, apresenta reportagem sobre relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destacando uma diminuição de 5,5% em 2006 para 4,2% em 2015 dos jovens interessados na profissão docente. Especificamente para o Brasil, a partir de respostas de estudantes de 15 anos, participantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), os interessados nas licenciaturas têm uma média menor que a da OCDE, a de 2,4%.

Para além de estimular a procura pela graduação em matemática há que se levar em consideração situações que podem contribuir com a permanência dos acadêmicos no curso.

Rodrigues; Ferreira; Santos; França (2016) consideram algumas dificuldades dos licenciandos a serem enfrentadas "[...] condições sociais e econômicas, dificuldade pelo acesso geográfico a universidade, desempenho na faculdade pela formação no ensino médio, didática do professor e falta de comprometimento com o aluno".

Visando diminuir a dificuldade enfrentada por nossos calouros temos as disciplinas Pré-Cálculo e Fundamentos da Matemática com focos, respectivamente no estudo de Funções e de Funções Trigonométricas. Elas viabilizam uma revisão e aprofundamento do conteúdo àqueles que haviam estudado o assunto na educação básica, para os demais ocorre como um primeiro contato com conceitos necessários para um bom acompanhamento em outras disciplinas como a de Cálculo I. Cabe destacar a relevância em oferecer um ensino que promova uma aprendizagem com sentido aos acadêmicos com a expectativa de contribuir para a diminuição da evasão no curso.

Nesse sentido, nos propusemos a pensar um ensino de Trigonometria, para uma turma de primeiro semestre de Licenciatura em Matemática, visando estimular os sujeitos ao risco de se colocar frente ao objeto de estudo buscando sua compreensão. Concordamos com Freire (2014) sobre o ser humano assumir a

> possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteligi-lo e, em consequência, comunicar o inteligido. A inteligência do mundo, tão apreendida quanto produzida e a comunicabilidade do inteligido são tarefas do sujeito, em cujo processo ele precisa e deve tornar-se cada vez mais crítico. (FREIRE, 2014, p. 33-34).

Visando possibilitar aos licenciandos um aprofundamento no conhecimento das funções trigonométricas buscamos desenvolver habilidades como as descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): "[...] mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados." (BRASIL, 2018, p. 527).

A ideia é promover, desde o início do curso, a superação de uma compreensão de que basta seguir uma regra para resolver um exercício. Algo interiorizado em alunos, desde as séries iniciais com questionamentos, após lerem um enunciado, do tipo: "a conta é de mais ou

de menos?". Não raro, os alunos resolvem muitos exercícios e desenvolvem pouco, ou quase nada, a criatividade com eles. Como salienta Skovsmose (2007)

> [...] estimando o número total de exercícios que um estudante deve resolver durante o ensino fundamental e médio, provavelmente chegaríamos a um número em torno de 10.000. Um estudante completando a educação superior e continuando com estudos posteriores, incluindo matemática, completará um número consideravelmente alto de exercícios. De qualquer maneira, deixem-nos dar uma olhada nesses 10.000 exercícios, como um todo. Imaginemos que nós lemos o texto todo em voz alta. Soará como uma longa sequência de comandos. Será difícil ouvir um convite à criatividade nesses 10.000 comandos. De que maneira podem ajudar o estudante a apreender algo da essência da matemática? (SKOVSMOSE, 2007, p. 36)

Repetir e reproduzir uma lista tão extensa de exercícios, minimiza momentos de buscas, experimentações, compartilhamentos, ou seja, promove pouco a criatividade durante a aula de Matemática. Queremos mais, almejamos preparar os licenciandos para assumirem seu processo de aprendizagem, ser criativos para encontrar caminhos diferentes para resolver um mesmo exercício, buscar conjuntamente a solução de um problema, elaborarem problemas a partir da análise de uma situação, apresentarem seminários sobre assuntos matemáticos, defender ideias etc. A seguir descreveremos o processo pedagógico adotado.

Caminho percorrido para uma participação ativa no processo de aprendizagem

Com a finalidade de refletirmos sobre: "Quais aprendizagens e dificuldades são apresentadas por licenciandos em matemática, incentivados a serem sujeitos de aprendizagem, em uma disciplina sobre funções trigonométricas?" sugerimos, aos 20 sujeitos da pesquisa, alunos da disciplina Fundamentos da Matemática, ingressantes do curso de licenciatura em matemática, da UEG campus Morrinhos, a resolução individual de exercícios de trigonometria e a produção de vídeo explicativo sobre a solução para ser disponibilizado no Youtube; a elaboração de exercício, em grupo, para produzir vídeo e explicar a utilização do GeoGebra para a construção da tarefa planejada; a realização de uma autoavaliação sobre as aprendizagens e dificuldades enfrentadas durante o curso.

O desenvolvimento de nossa ação durou o período de três meses, com encontros semanais, *online* síncronos, de quatro horas-aula, das 19h30min às 22h30min e com a atribuição de tarefas semanais, *online* assíncronas, totalizando 60 horas-aula de curso. A nossa

intenção foi a de criar um ambiente propício para que os licenciandos fossem capazes de produzir o conhecimento do objeto de estudos. O papel do professor estaria mais próximo ao de um orientador da atividade que demandaria um envolvimento ativo do sujeito no "fazimento" das tarefas sugeridas.

Os licenciandos foram convidados a resolver uma avaliação diagnóstica, e a correção dela contribuiu para a indicação de vídeos do Youtube em que professores explicam os conteúdos. A partir dela, por exemplo, solicitamos a resolução de uma lista de exercícios sobre o Teorema de Tales e a escolha de um deles para ser resolvido, gravado e compartilhado com o professor que criou uma lista de reprodução (*playlist*), em seu canal do Youtube, para compartilhar os vídeos entre os licenciandos.

Cada aula *online* era seguida de uma lista de exercícios, para afinar o desenvolvimento da técnica, os exercícios deveriam ser resolvidos e cada licenciando escolhia um deles para gravar a resolução e encaminhar o vídeo ao professor que o disponibilizava no Youtube. O conteúdo programático foi trabalhado por meio aulas *online* síncronas, vídeos no Youtube, apresentação de paradidáticos pelos licenciandos, utilização do *software* GeoGebra para a construção do ciclo trigonométrico e para o estudo do comportamento de funções trigonométricas através de tarefas investigativas organizadas pelo docente da disciplina.

Ainda estimulamos os licenciandos a elaborar exercícios, produzir vídeos sobre a resolução e explicar a utilização do GeoGebra para uma construção específica. Por fim, pedimos uma autoavaliação com as seguintes perguntas: 1) O que você aprendeu de conteúdo durante as aulas de Fundamentos da Matemática? Qual você considera o seu percentual de aprendizagem?; 2) Dê um exemplo, ou mais, se preferir, sobre o que você aprendeu até o momento; 3) O que você acha do modo como as aulas estão sendo realizadas?; 4) O que você sugere para melhorar o curso de modo a promover uma melhor aprendizagem?

Todo o material produzido pelos licenciandos foi organizado para contribuir com as reflexões dos autores sobre quais aprendizagens e dificuldades são apresentadas por licenciandos em matemática, incentivados a serem sujeitos de aprendizagem, em uma disciplina sobre funções trigonométricas. A seguir faremos uma discussão dos dados.

Reflexões a partir das tarefas dos licenciandos e da interação com os residentes pedagógicos e estagiários

Durante o curso houve um diálogo constante em que os licenciandos faziam comentários, via redes sociais ou durante a aula *online* síncrona, em relação às dificuldades enfrentadas. Por exemplo, alguns deles sentiram dificuldade em produzir os vídeos da resolução dos exercícios, ao que compartilhamos o contato de residentes pedagógicos e de estagiários, mais experientes com a produção de vídeos, como relatamos em Lima, Cunha, Moura e Estevão (2021).

Sobre as dificuldades, alguns alunos disseram que gostariam de fazer outra atividade para além da gravação de um vídeo explicativo sobre um exercício. Por exemplo, uma licencianda sugeriu, em sua autoavaliação, uma lista com cinco exercícios, a ser respondida e encaminhada ao professor para correção. Outra licencianda, também na autoavaliação, considera ser relevante uma lista de exercícios para treinar o conteúdo trabalhado em cada aula *online* síncrona.

O pedido por listas de exercícios pode ser explicado pelo costume em resolver exercícios, como uma forma de fixação, ou memorização, do conteúdo em aulas inseridas em um paradigma do exercício, como denomina Skovsmose (2000). Reforçamos, por outro lado, que ao resolver os exercícios e ao escolher um para gravar, e disponibilizar aos colegas, contribuiria para um compartilhamento sobre formas diferentes de resolução. Assim, quem sentisse mais dificuldade, ou que não conseguissem resolver algum dos exercícios, poderia assistir ao vídeo resolutivo produzido pelos colegas e, caso necessário, entrar em contato para solicitar ajuda.

Consideramos a interação, com compartilhamento de ideias, via mídias sociais por conta da pandemia, um modo de favorecer uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado. Desse modo, os alunos, em nosso caso licenciandos, colaboram uns com os outros para uma compreensão ativa da resolução dos exercícios, para além de aguardar as confirmações de respostas corretas, ou não, provenientes exclusivamente do professor. Como os exercícios são extraídos de vestibulares, as soluções são facilmente encontradas na Internet em fóruns ou em

vídeos de professores no Youtube. Desse modo, a produção de vídeos por licenciandos em um curso de Matemática deriva da preocupação de um envolvimento ativo do aluno no processo.

É importante, desde o início da graduação, em um curso de formação de professores, oferecer oportunidade aos licenciandos de se colocarem na posição de professores compartilhando seus conhecimentos com os demais colegas. Essa interação, pode fazer com que percebam a relevância de criar situações para que seus futuros alunos sejam mais ativos no processo de aprendizagem no lugar de aguardar que todos os caminhos sejam delimitados pelo professor.

A gravação do vídeo resolutivo de um exercício implica em saber como se resolve o exercício, organizar um modo de explicar o raciocínio para ser inteligível ao outro, se preocupar com o tamanho da letra, com a imagem do vídeo, com o áudio... A partir da pandemia da Covid-19 foi necessário o ensino remoto, ou seja, todos os profissionais da educação precisaram aprender a utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em suas respectivas aulas. Nesse sentido, aprender a gravar vídeos de exercícios é algo relevante para a formação inicial de professores.

Em nossas interações os licenciandos solicitaram, e foram atendidos, com a diminuição do ritmo de gravação de vídeos pedidos durante a disciplina. A necessidade de diminuir o ritmo da exigência das gravações de vídeo para que todos conseguissem acompanhar o processo fez com que as dificuldades diminuíssem.

Com vistas a que os licenciandos não tivessem prejuízo no conteúdo, discutimos durante as aulas de Fundamentos da Matemática demonstrações como, por exemplo, da lei dos senos, lei dos cossenos, seno, cosseno e tangente da soma e subtração de arcos dentre outras. Nesse sentido, a disciplina é uma maneira de contribuir para que os licenciandos se acostumem com o processo de demonstração. Sobre isso, cabe dizer da resistência ou dificuldade de alguns alunos para a necessidade das demonstrações em Matemática.

Por exemplo, em um de nossos encontros, *online* síncrono, discutíamos o cálculo do seno, do cosseno e da tangente para os ângulos de 30°, 45° e 60º. Para isso, utilizamos a construção de um quadrado de lado “l” e de um triângulo equilátero de lado “L”. O intuito era completar a tabela da figura 1, mas à medida em que os cálculos eram feitos, para mostrar como se encontravam cada um dos respectivos valores da figura 1 houve licenciandos

interessados em cantar uma música com a finalidade de completar os dados que procurávamos por meio de cálculos utilizando as figuras anteriormente citadas.

Figura 1 – Seno, cosseno e tangente dos ângulos notáveis

	30º	45º	60º
sen	$\frac{1}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{\sqrt{3}}{2}$
cos	$\frac{\sqrt{3}}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{1}{2}$
tg	$\frac{\sqrt{3}}{3}$	1	$\sqrt{3}$

Fonte: Elaboração dos autores.

Uma licencianda cantou como completar a tabela e outra aproveitou para reforçar que conhecia a música em outro ritmo. Parece que o processo para encontrar, por meio de cálculos matemáticos, utilizando figuras geométricas, os valores de seno, cosseno e tangente de 30°, 45° e 60° foi entendido, pelos licenciandos, como um tempo desperdiçado. Embora não tenham externado isso, parecia haver uma pergunta implícita durante a aula, do tipo “para quê fazer as contas se memorizei, por meio de uma música, um jeito muito mais fácil para completar a mesma tabela que o professor está gastando tanto tempo?".

Tal questionamento pode ser plausível por possivelmente haver uma falta de interesse dos licenciandos em rever um conteúdo conhecido. Por outro lado, o desejo de substituir o processo explicativo para encontrar os valores, contidos na figura 1, seja um reflexo do modo como aprenderam o conteúdo. Não raro os professores da educação básica, devido a um vasto conteúdo programático, associado às cobranças em relação a avaliações externas, provavelmente não conseguem discutir as explicações das fórmulas e nem mesmo terem tempo hábil para explanar as demonstrações necessárias.

Para que os estudantes possam se sair bem nas avaliações, externas ou não, precisam saber como aplicar as fórmulas o que implica em memorizar um modo rápido para resolver o máximo de exercícios. Para a memorização das fórmulas os professores podem ensinar aos alunos uma música ou outro recurso. Além das avaliações que ocorrem no dia a dia da sala de aula das escolas públicas, estas instituições são submetidas a avaliações externas que objetivam aferir a qualidade da educação oferecida à população. A partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), calcula-se o IDEB, que consiste em um indicador de desempenho do

sistema educacional brasileiro, aferido a partir das notas obtidas pelos estudantes em provas de proficiência em língua portuguesa e matemática (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar-Anresc/Prova Brasil), somadas aos dados do fluxo escolar. Esses dados são obtidos pela média de aprovação dos estudantes ou pelo tempo médio de conclusão de uma série. Esses dados são verificados a partir do Censo Escolar, realizado anualmente nas escolas, sob a coordenação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira).

A cobrança por uma boa nota nas avaliações externas pode exacerbar a necessidade de um constante processo de explicação para a memorização e a aplicação de fórmulas. É um ciclo vicioso que pode ocasionar, em aulas de matemática, um entendimento dos alunos da necessidade de somente saber aplicar determinada fórmula para resolver um tipo de problema. Orientações sobre o quê e quando ensinar são enviadas aos professores, pelas secretarias de educação, por meio de apostilas e/ou listas de exercícios para serem resolvidos com os alunos no sentido de habilitá-los para avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, em nosso estado, Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

Desse modo, preparar os alunos para essas avaliações pode aumentar a sensação da urgência em correr com o conteúdo e, como consequência, minimizar, ainda mais, o tempo para reflexões acerca de processos de discussão sobre os conceitos e fórmulas ensinados durante as aulas de matemática. Como resultado o processo reforça aos alunos que há pouco tempo para aprender um conjunto vasto de conteúdos e a memorização de fórmulas e de processos resolutivos pode ser o caminho adotado no lugar da compreensão do processo matemático.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2015, p. 41), ao refletir sobre priorização da quantidade sobre a qualidade reforça que

> A escola convencional gerou progressivamente um currículo monstruoso, que pretende abarcar todos os âmbitos do conhecimento no seu desenvolvimento atual, um currículo enciclopédico de extensão ilimitada e de pouca profundidade. [...] É claramente uma pretensão inatingível que só pode ser perseguida à custa da profundidade, desenvolvendo um relacionamento superficial com o saber, confundindo e identificando o conhecimento com a reprodução de dados, datas, informações, fórmulas e algoritmos memorizados.

Associe-se a essa problemática o fato de que, com a Internet, há uma transmissão de informações à velocidade de um toque no teclado do computador ou na tela do celular. Simultaneamente há várias distrações o que faz necessário recomendações de como se

concentrar, por exemplo, em um vídeo do seu canal no Youtube o professor Leandro Karnal apresenta a reflexão intitulada *Como manter o foco e atingir seus objetivos?[40]*. Cabe, enquanto professores, ensinarmos a focar em algo que demande um tempo maior de concentração. Essa capacidade de manter o foco, como aponta Souza (2018) é algo que, desde a mais tenra infância, precisa ser estimulada para favorecer a concentração. Associada ao pensamento prospectivo viabiliza um envolvimento ativo do sujeito no processo de aprendizagem porque possibilita a capacidade de fazer planos para o futuro e se esforçar para que um projeto de vida se concretize.

Tanto mais relevante será ao docente possibilitar, principalmente às pessoas das camadas populares, ou menos favorecidas economicamente, como demonstra Souza (2018), ensinar ao aluno, desde o ingresso na escola, a concentração e o pensamento prospectivo. Por isso, é relevante que o professor, como sugere Freire (1998), crie um ambiente que possibilite ao educando perceber a relevância de se aprofundar no conhecimento do conteúdo no lugar de recebê-lo na íntegra do docente. Indo ao encontro do que sugere Pérez Gómez (2015) ao afirmar sobre a avaliação educativa, que ela precisa ir além de avaliações padronizadas por meio de testes, tornando-se uma avaliação autêntica em

> [...] que a melhor estratégia de avaliação é aquela que utiliza uma diversidade de instrumentos e *procedimentos congruentes com o sentido* dos processos de aprendizagem e das finalidades desejadas: ensaios, trabalhos e projetos, observação, portfólios, entrevistas, exposições orais, diários e cadernos de campo, seminários de debate e reflexão. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 135, grifo do autor).

Buscamos, durante o curso promover um espaço nesse sentido, contribuindo para que os licenciandos tivessem uma diversidade de instrumentos visando favorecer a construção do conhecimento sobre o objeto de estudos. Não queremos "medir a uniformidade na aquisição de formas de pensamento de ordem inferior, o mundo contemporâneo e a era digital nos obrigam a investir na criatividade, no pensamento divergente de nível superior, na imaginação, na inovação e na invenção." (PÉREZ GÓMEZ, p. 138)

Tamanha é a nossa abertura para um envolvimento ativo do licenciando na produção de conhecimentos que, não raro, estamos distantes de uma zona de conforto. Borba e Penteado (2001) afirmam que o clicar de um botão pode abrir novos caminhos dentro de uma sala de

[40] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=dzRjOnJ0Ndw acesso em 13 set. de 2021.

aula, transportando o professor para uma zona de risco. Isso ocorreu em nosso caso no curso de Fundamentos com a proposta da criação de um exercício envolvendo um assunto de Trigonometria a ser posteriormente construído no GeoGebra e gravado um vídeo explicativo. Para exemplificar, compartilhamos a seguir a conversa com uma licencianda, via WhatsApp.

> *Professor, estamos com uma dúvida no nosso grupo para fazer o trabalho sobre o GeoGebra. A gente criou um exercício sobre triângulo isósceles, mas ele trabalha mais com ângulos do que com medidas. Na verdade, não tem medidas, tem uma medida no exercício, que é uma medida x e a gente calcularia a área em função de x. Nós podemos colocar um triângulo qualquer no GeoGebra ou ele tem que ter uma medida, por exemplo, a base vale 5 e a altura vale 7? Tem que ter medida ou a gente pode fazer uma medida qualquer? Porque o que nos interessa, na verdade, é o fato de ser isósceles, retângulo... Então, gostaríamos de saber se tem como construir isso aí no GeoGebra. (LICENCIANDA 1, depoimento oral, 06 de setembro de 2021).*

Nos inserimos nessa zona de risco principalmente porque a dúvida foi encaminhada por áudio por meio do app WhatsApp. Seria preciso abrir o GeoGebra e pedir para a aluna explicar qual(is) o(s) procedimento(s) pretendem realizar para construir a figura que desejavam com o software. Contudo, uma premissa muito importante para um professor e, em nosso caso, formador de professores, é o reconhecimento de que o educador precisa incentivar os alunos a questionarem, e se questionarem entre si, a testarem suas hipóteses, a realizarem experimentações como recomendado por Skovsmose (2000).

Nesse caso, haveria a necessidade de fazer manipulações com o software para formularem possíveis respostas ou reformularem suas perguntas. Na sequência, a licencianda conversa com seu grupo e, posteriormente, encaminha nova mensagem explicando que conseguiram resolver o impasse: *"Eu entrei no GeoGebra e consegui colocar a medida do segmento valendo raiz quadrada de dois. Então vai dar certo! Obrigada professor."*

Considerações

No processo desenvolvido houve interação entre residentes pedagógicos e estagiários com licenciandos do primeiro semestre na disciplina de Fundamentos de Matemática. Aos primeiros o contato viabilizou acompanhar o processo de planejamentos de tarefas para um ensino com envolvimento ativo dos alunos e acompanhar as ações de ensino, aprendizagem e avaliação de Trigonometria. Aos últimos foi possível uma interação para aprendizagens da produção de vídeos, assim como receber sugestões para a resolução das tarefas. Pudemos

elucidar com as atividades desenvolvidas resultados positivos quanto à superação das dificuldades dos licenciandos em relação às demonstrações de fórmulas matemáticas, bem com a elaboração de vídeos produzidos com o intuito de explicar a resolução dos exercícios respondidos.

Outro resultado que destacamos é que na elaboração de tarefas matemáticas a serem respondidas na disciplina houve um trabalho colaborativo, alunos veteranos em seu último ano de curso, puderam interagir com os iniciantes, bem como a troca de informações entre os alunos da própria disciplina.

O uso de softwares em especial o GeoGebra mostrou-se como um excelente recurso para auxiliar em atividades desenvolvidas em ambientes virtuais. Desse modo, a tecnologia pode ser vista como uma metodologia de ensino, ou seja, utiliza-se de mecanismos para facilitar a aprendizagem e o interesse pela Matemática.

Como vimos no depoimento da Licencianda 1, o WhatsApp, foi apontado como um instrumento auxiliar na comunicação entre estudantes e docentes, neste ambiente pandêmico, esse recurso, tornou-se um meio rápido e eficaz de sanar dúvidas fora da sala de aula virtual.

Essa interação desenvolvida corrobora com as potencialidades do trabalho colaborativo, uma vez que foi possível constatar o compartilhamento de ideias, a perseverança para a realização das tarefas do curso, a troca de experiências, a superação das lacunas advindas do estudo dos conteúdos da educação básica. Tais potencialidades, a nosso ver, são atribuições fundamentais para um bom desempenho acadêmico nas demais disciplinas, favorecendo assim práticas de Autonomia e Liberdade.

Reforçamos, para além das dificuldades e potencialidades destacadas no presente texto que, para desenvolvermos um processo com alunos participativos, é preciso, não somente de encaminhar as tarefas, com a criação de ambientes de aprendizagem potencializadores para a produção de conhecimentos. Também se faz necessário um incentivo frequente para a realização de cada atividade acompanhada de uma explicação sobre a relevância da realização do que foi sugerido como maneira de envolver os alunos constantemente no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em 07 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GUIA DO ESTUDANTE. Blog Por dentro das profissões. Percentual de estudantes que querem ser professores diminui, diz OCDE. Disponível em https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/percentual-de-estudantes-que-querem-ser-professores-diminui-diz-ocde/ Acesso em 06 mai. 2021.

LIMA, L. F.; CUNHA, M. F.; MOURA, R. S.; ESTEVÃO, E. J. O. . Produção de vídeos de matemática em uma interação escola-universidade em tempos de pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, p. 161-174, 2021.

MUZZI, L. Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG. (2015) Disponível em https://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evasao-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448 Acesso em 06 mai. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

RODRIGUES, T. I.; FERREIRA, L.; SANTOS, T. S.; FRANÇA, F. F. PRIMEIRO ANO DO CURSO DE LICENCIATURA MATEMÁTICA: expectativas, desejos e permanência. Anais do **XII Encontro Nacional de Educação Matemática.** Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo, SP, 13 a 16 de julho de 2016.

SOUZA, J. **A classe média no espelho:** sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil: 2018.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Boletim de educação matemática. São Paulo: Unesp-Rio Claro, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

PEDAGOGIA

As dificuldades enfrentadas na educação de jovens e adultos durante a pandemia

SANTOS, Maria Clara da Silva[41] – Unimontes
PARRELA, Ellen de Cássia Sousa[42] – Unimontes

RESUMO
Esse artigo busca conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores na educação de jovens e adultos durante a pandemia da Covid-19. O objetivo dessa pesquisa é levantar as estratégias propostas pela escola durante o ensino remoto e quais as medidas adotadas para garantir a permanência dos alunos. A presente pesquisa é de natureza qualitativa; os dados foram levantados através de entrevista realizada com uma professora regente de turma multisseriada (3° e 4°períodos) do ensino fundamental na modalidade EJA, em uma escola pública de Janaúba-MG. Utilizamos também um relato feito pela coordenadora da EJA no município de Janaúba-MG por meio de áudio do aplicativo WhatsApp. Essa pesquisa foi realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado do 8º período do Curso de Pedagogia da UNIMONTES. Os resultados apontam que uma das principais dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto foi a falta de acesso dos alunos às aulas remotas por não terem internet ou aparelhos eletrônicos. Além disso, é possível constatar os esforços empreendidos pela escola para garantir a participação desses alunos e para que não houvesse desistência.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino Remoto; EJA.

ABSTRACT
This article seeks to understand the difficulties faced by teachers in youth and adult education during the Covid-19 pandemic. The objective of this research is to raise the strategies proposed by the school during remote teaching and what measures are adopted to ensure the permanence of students. This research is qualitative in nature; the data were collected through an interview conducted with a teacher in a multigrade class (3rd and 4th period) of elementary school in the EJA modality, in a public school in Janaúba-MG. We also used a report prepared by the coordinator of EJA in the city of Janaúba-MG, through the audio of the Whatsapp application. This research was carried out during the Supervised Curriculum Internship of the 8th period of the Pedagogy Course at UNIMONTES. The results show that one of the main difficulties faced during remote teaching was the lack of access of students to remote classes because they do not have internet or electronic devices. In addition, it is possible to see the efforts undertaken by the school to ensure the participation of these students and so that there was no dropout.

[41] - Graduanda em Pedagogia – *e-mail*: clara981013@gmail.com
[42] - Professora eletiva da disciplina Estágio Curricular Supervisionado da Universidade Estadual de Montes Claros – *e-mail*: ellenparrela@yahoo.com.br

Keywords: *Pandemic. Remote Learning. EJA.*

Introdução

O presente artigo visa compreender as dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na concepção da professora e da coordenadora responsáveis pela EJA no município de Janaúba-MG durante a pandemia da Covid-19.

Para alcançarmos essa compreensão, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma professora regente graduada em Normal Superior e atuante na Educação de Jovens e Adultos há 5 anos; a referida professora trabalha atualmente em uma turma multisseriada com alunos do 3°ano (4 alunos) e 4° ano (17 alunos) dos anos iniciais da EJA. O levantamento dos dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, realizada através de um aplicativo de mensagens em áudio. Com a finalidade de refletir sobre os impactos causados pela pandemia na Educação de Jovens e Adultos, partiremos também de um relato feito pela coordenadora da EJA no município de Janaúba-MG em conversa no mesmo aplicativo.

A entrevista com a professora regente teve como objetivo identificar as principais dificuldades encontradas no trabalho docente nessa modalidade e quais ferramentas ela tem utilizado nesse período para que os alunos possam fazer as aulas remotas. Já o relato da supervisora visa nos ajudar a refletir sobre a evasão escolar durante a pandemia, como são feitos os planejamentos e avaliação, bem como as estratégias usadas para motivar os alunos a continuarem.

A justificativa para essa pesquisa baseia-se em compreender os efeitos da pandemia na Educação de Jovens e Adultos após um ano de suspensão das aulas remotas e o enfrentamento por parte dos professores para tentar sanar essas dificuldades. Observamos durante o estágio que algumas das maiores dificuldades são a falta de participação, o acesso às aulas remotas, por falta de aparelhos eletrônicos ou por falta de internet ou ainda por falta de motivação. Para buscarmos essas repostas, foi feita uma entrevista com a professora regente de uma turma da EJA, por meio virtual; uma vez que a maioria dos alunos da turma não tem acesso à internet, ficaria difícil uma possível pesquisa com os mesmos, além das dificuldades criadas pelas necessárias medidas de segurança, o que impossibilitaria o encontro presencial.

Cenário Atual

No final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido com um vírus que começava a alastrar-se chegando no Brasil no início do próximo ano, obrigando milhares de pessoas a se confinar dentro de suas próprias casas, em busca de refúgio para tal doença. A Covid-19, impôs que as pessoas ficassem em isolamento social, impedindo as mesmas de participarem de confraternizações, festas, saídas, foram impedidas de ficarem em estabelecimentos públicos e até mesmo impossibilitando algumas de trabalhar.

O mundo teve que adaptar-se às novas rotinas, como trabalhar em casa para evitar aglomerações, usar máscaras, álcool em gel não só nas mãos, mas também em compras feitas e objetos de uso pessoal para garantir a higienização e assegurar que não estariam levando o vírus para dentro de casa; além dessa nova adaptação, muitas pessoas perderam seus empregos em virtude dos fechamentos de empresas. E muitas famílias tiveram que afastar-se para não haver riscos de contaminação e, mesmo assim, tiveram seus entes queridos mortos pelo vírus.

A educação também foi duramente afetada pelo vírus, uma vez que houve a suspensão das aulas presenciais. A partir de então, uma nova modalidade foi inserida para que não houvesse o retrocesso do ensino-aprendizagem: o ensino remoto que foi implantado para manter as rotinas das salas de aula, mas em ambientes virtuais. Com isso, sugiram algumas questões que expuseram a desigualdade social no país: muitos alunos não têm recursos como aparelhos eletrônicos ou internet e assim ficaram prejudicados, por não ter contato com a professora e nem com os colegas, virtualmente, e ainda não ter acesso à explicação da professora, nem ter seu auxílio na resolução das atividades. Além disso, muitos professores tiveram que adaptar-se às tecnologias e fazer uso dessas ferramentas para ministrar suas aulas.

Essas mudanças não apenas ocorreram na Educação Básica, mas também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atende um público que não completou, abandonou ou não teve acesso à escolarização na idade apropriada. Na EJA esse desafio é maior por atender pessoas mais velhas, que não tem ou não sabem utilizar aparelhos eletrônicos e pessoas que necessitam ser motivadas diariamente para que não desistam de continuar os estudos.

Com o avanço na vacinação contra o Covid-19, uma nova modalidade foi inserida buscando melhoria na Educação, como o ensino híbrido, que combina momentos de ensino *online* e presencial. Além disso, a escola faz um rodízio entre grupos de alunos que estão

presencialmente na sala de aula, por semana, para que não haja aglomerações enquanto o restante da turma estuda remotamente.

A Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia sob a perspectiva da professora e coordenadora da EJA

A Educação de Jovens e Adultos desde antes da pandemia já possuía um caráter complexo sendo por muitas vezes estereotipada como o processo de fazer com que os adultos dominem a leitura e a escrita, apenas; no entanto, no processo de alfabetização dessas pessoas, é comum vermos que o tratamento dispensado a elas se aproximam do que é dado às crianças do ensino infantil, o que chamamos de infantilização do processo pedagógico no sentido de torná-lo mais fácil; acontece, porém, que estamos falando sobre adultos que já possuem experiências e vivências sociais. Mesmo sendo analfabetos,

> [...]os alunos adultos, por possuírem uma experiência de vida que envolve a inserção em práticas de leitura e escrita, não iniciam o processo formal de alfabetização sem conhecimento algum sobre a escrita[...] embora analfabetos, apresentam experiências de letramento (ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2008, p.428).

Nessa direção, o adulto se difere de uma criança por já ter conhecimento do mundo que o cerca e do contexto social e histórico em que vive. “Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”. (Oliveira, 1999, p.63).

Por ser assim, a EJA deve trabalhar a partir do próprio contexto social dos seus alunos adultos utilizando dados desse contexto para desenvolver o processo pedagógico de construção de conhecimentos (FREIRE, 1987), buscando não “infantilizar” essa relação durante o processo de reescolarização.

Visando esse aspecto importante, a coordenação da escola juntamente com os professores desenvolveu segundo indicações da própria Secretaria de Estado da Educação, o seu Plano de Estudo Tutorado (PETs), bem como as avaliações, uma vez que o Estado não disponibilizou materiais didáticos específicos para a modalidade da EJA.

Sabendo dessa diferenciação, a coordenadora relata que durante a pandemia: *" os Pets nós mesmo produzimos, porque a modalidade é diferenciada, não vem PET do Estado pronto pra EJA, vem com as mesmas coisas do Ensino Fundamental, infantil 'né'. E eles são adultos, são diferenciados, então é totalmente diferente".* (Coordenadora)

Superando esse desafio, outro surge: a escolarização de Jovens e Adultos deve partir do interesse desses alunos para adquirir conhecimentos; sendo assim, é de suma importância o papel do professor para criar um ambiente motivador, com muitas referências à realidade, para que os alunos vejam sentido forte naquilo que estão aprendendo. Segundo Riva,

> [...]o papel do educador é fundamental para que os objetivos reais desta modalidade sejam atingidos, oferecendo uma educação de qualidade, respeitando os saberes previamente adquiridos, trabalhando embasados, inicialmente, na realidade local e em seguida abordando a sua totalidade, além de incentivar a participação social e a busca do pensar crítico e reflexivo e a construção coletiva da autonomia (RIVA,2009, p.28).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos vai além do aprender a ler e escrever; objetiva formar sujeito autônomos, ativos e crítico- reflexivos. E, para isso, é preciso que o professor medie essa construção de saberes partindo das vivências de seus alunos. Conforme Freire (1987),

> Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 1987, p.31).

Nessa direção, tanto o professor como o aluno são importantes no processo de ensino e aprendizagem, ambos possuem uma visão de mundo específica sobre determinados conhecimentos, e a partir da realidade de cada um, deve-se refletir sobre os diversos aspectos e fazer um apanhado de novas ideias não descartando o que os educandos já possuem, mas recriando esses conteúdos, de forma a levar os estudantes adultos a tomarem consciência do que já sabem.

Com os impactos da pandemia, tudo isso passa a ser extremamente dificultado, uma vez que a relação dialógica necessária à realização desses princípios está, irremediavelmente, rompida. A realidade de distanciamento entre alunos e professora se transforma em uma enorme dificuldade. Com o fechamento das escolas, professores e alunos tiveram que se distanciar, tendo como uma das principais fontes de atrito o processo de construir conhecimentos juntos, como relata a coordenadora sobre o ensino remoto : *" Na EJA é muito complicado o trabalho*

online com os alunos da EJA, por que na verdade poucos acessam a internet, Whatsapp poucos tem, então a maioria desde o início do REANP, que a gente faz um esforço enorme pra estar atendendo esses alunos presencial, mesmo não podendo, mesmo com a pandemia, para eles não desistirem".

Sabendo da sua importância para os alunos e da dificuldade dos mesmos em acessar as aulas remotas, a professora também cria estratégias de ensino e de motivação para que o aluno não desista, como a professora relata: *" Alunos que não tem acesso a internet, recebem explicações dos assuntos, dos componentes curríclares, equivalentes as aulas de cada dia letivo, através de ligações telefônicas, antes do horário das aulas".*

Outro desafio ainda maior é garantir que esses alunos participem e que não desistam do seus estudos. Mesmo antes da pandemia, a evasão escolar na EJA já existia e são diversos fatores que contribuem para essa evasão; segundo a análise de Arruda e Silva,

> [...] a evasão escolar tem se tornado um desafio para os professores para manter a permanência do aluno em sala de aula. Existem vários fatores que predominam na permanência escolar desses indivíduos, devido à sobrecarga de trabalho extensivo[...]. (ARRUDA e SILVA, 2002, p.115)

Umas das dificuldades apresentadas pela professora também foi a conciliação de estudo e trabalho: *"Alguns alunos perderam o emprego e tiveram que buscar emprego ou trabalho na zona rural, havendo assim necessidade de adaptar estudo e trabalho.* "

Com a pandemia, esses fatores afloraram e surgiram novos fatores como o uso das tecnologias e o acesso a elas; no que diz respeito à evasão escolar, a coordenadora relata que foram mais de vinte alunos que desistiram durante a pandemia: *" O ano passado nós perdemos uma turma de alunos, a quantidade, mais de vinte alunos desistiram, por que exatamente não tinham internet [...] no caso infantil os adultos ajudam as crianças e no caso dos adultos quem vai ajudar? Então fica difícil. Então, desistiram por que não estavam conseguindo fazer os PETs, não estavam conseguindo fazer sozinhos, não tinha ajuda, não tinham internet".*

Visando motivar esses alunos para que não desistam dos seus estudos, estratégias foram criadas pelos professores para não correr risco de aumentar a evasão escolar. Com isso a escola propôs para os alunos *"está conversando com eles, tirando dúvidas incentivando, lendo com eles pelo telefone, no Whatsapp, a forma que tiver. Quem não tem, visita de longe, mesmo que seja de longe, mas nós tivemos esse contato desde o início do ano".* (Coordenadora).

A entrega dos materiais para os alunos que moram distante é outra medida adotada: *"A gente leva o PET, tem um dia marcado, o carro vai, a professora vai, tem o motorista, pra distribuir na própria casa, um drive thru do PET mesmo"*. (Coordenadora).

Outra estratégia usada, segundo o relato da coordenadora, é sobre dar assistência a esses alunos com dificuldades por meio de ligações: *"A questão da aula online, postam, conversam. A maioria dos professores ligam, ligação mesmo. E é contato assim mais pessoal do que online. Porque as dúvidas são por telefone, vídeos chamadas. São estratégias que a gente usa pra não perder alunos"*.

Uma nova abordagem: Ensino Híbrido

Segundo a autora Martins, sobre o conceito de Ensino Híbrido, pode-se afirmar que,

> [...]nessa modalidade de ensino, há a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. No modelo híbrido, educadores e estudantes ensinam e aprendem em tempos e locais variados (MARTINS, 2016, p.68).

Nessa direção, o Ensino Híbrido é a combinação do ensino presencial e *online*, em que se insere um novo meio de promover essa aprendizagem, as tecnologias digitais.

Na atualidade, com os avanços da vacinação e buscando melhoria em tempos de pandemia, o Estado autoriza o funcionamento das escolas a partir do Ensino Híbrido. Muitas escolas adotaram essa prática se organizando para dividir os alunos, parte estudando presencial e outra parte online, revezando durante as semanas.

Na Educação de Jovens e Adultos, também não foi diferente, houve a adaptação para o ensino híbrido, recebido como positiva pela coordenadora pedagógica da escola: *"Outra coisa bacana que aconteceu, foi o Ensino Híbrido. Muitos que estavam com dificuldades voltaram, só não voltaram mesmo os alunos com comorbidades, que não podem, tem doenças e por causa da pandemia não podem realmente voltar"*.

Sobre essa nova estratégia do Estado, a professora diz que o ideal seria o retorno das aulas presenciais: *"Acredito que seja a moda do futuro. Só que na EJA, requer aulas presenciais, pois os nossos alunos só dominam o uso do Whatsapp ou ligações telefônicas"*.

As tecnologias digitais

As tecnologias digitais tem sido essenciais nas novas modalidades de ensino durante a pandemia. E para isso, professores e alunos tiveram que aprender a dominar essas ferramentas digitais. Segundo Castro *et al* (2015, p.48) "os alunos e professores precisam familiarizar-se com as tecnologias existentes e desenvolver a capacidade de manipular, interagir e produzir conteúdo dentro do ambiente virtual para que as atividades interativas online tenham sucesso". No cenário atual, confirmado pelas falas tanto da professora como da supervisora, vemos a maioria dos alunos sem acesso à recursos tecnológicos, ou por não saberem manusear ou pelo fato de, simplesmente, não as possuírem.

Sobre a utilização de aparelhos tecnológicos para ministrar as aulas, a professora diz utilizar: *" Computador ou telefone"; sobre* o uso de ferramentas, diz utilizar para o Ensino Remoto, *" WhatsApp (áudios, mensagens e vídeos) "* (professora).

EJA: Por que voltar para a escola?

O retorno à escola nem sempre é fácil para um adulto; muitas vezes diversos fatores o impedem de estar ali; alguns sentem vergonha, outros, a necessidade de mudar suas vidas e avançar. É nesse sentido que, segundo Cardoso e Ferreira,

> é importante conhecer a vida dos alunos, os hábitos de vivência dos mesmos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades (CARDOSO e FERREIRA, 2012, p.63).

Em concordância com os autores, acreditamos que seja necessário conhecer as expectativas que os alunos têm em relação ao seu retorno para a escola.

Em relação a esse aspecto, a coordenadora relata que, sobre o interesse dos alunos, não se trata apenas de quererem aprender, mas de buscar por mudanças de vida: *"Eles estão porque querem aprender alguma coisa, o nome, tem gente que não sabia fazer o nome e aprendeu. São várias transformações que eles querem a mais na vida".* (Coordenadora).

Portanto, esse alunos devem receber uma educação de qualidade, que respeite as suas especificidades e as culturas, tornando-os aptos para "vencer aquilo que o impede de crescer" (Cardoso e Ferreira, 2012).

Mesmo com todos os obstáculos, o trabalho que é feito na Educação de Jovens e Adultos, gera satisfação; é o que relata a Coordenadora: *"um trabalho de formiguinha, mas é um trabalho*

muito bom de ser feito, porque eles querem, eles vão, eles buscam, eles querem aprender. Eles estão ali porque querem".

Consideração Finais

As falas da professora e o relevante relato da Coordenadora, confirmam os impactos causados pela pandemia na Educação de Jovens e Adultos. Mesmo já sendo adultos, alunos e alunas precisam da interação com a professora e colegas porque essa interação auxilia o processo de construção de conhecimento na medida em que apoia e reforça a decisão de voltarem à sala de aula.

Com as novas medidas impostas pelo Estado, a escola teve que se adaptar e adotar estratégias para assegurar a permanência dos alunos, e incentivá-los a dar continuidade aos estudos, apesar da suspensão das aulas presenciais. Quando alunos jovens e adultos retornam à escola, vão em busca de mudanças positivas para suas vidas, além do interesse em aprender, seja por motivos pessoais ou profissionais. No entanto, as dificuldades de um adulto trabalhador, trabalhadora, são ainda grandes, o que torna muito frágil o vínculo com a escola e os faz mais propensos a desistir, frente à qualquer dificuldade adicional.

Foi o que aconteceu com a pandemia: muitos alunos desistiram por falta de acesso às aulas remotas e por estarem excluídos do mundo digital por não dominarem o uso das tecnologias. Surge, então, a importante tarefa da escola e dos professores de criar formas de fazer com que esse aluno interaja, aprenda e realize as atividades, mesmo que o professor dê aula apenas para um aluno, usando a mais primitiva das tecnologias modernas: uma simples ligação telefônica.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A construção/ fabricação de práticas de alfabetização em turmas educação de jovens e adultos (EJA).* Educação. Revista do Centro de Educação, 2008, v.33, n.3, p. 425-439.

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. *Inclusão e Exclusão*: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. Debate em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955, v.02, n.2, p.61-76, 2012.

CASTRO, Eder Alonso et al. *Ensino híbrido:* desafios da contemporaneidade. Periódicos Científico Projeção a Docência, v.6, n.2, p. 47-58, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17°ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1987.

MARTINS, Lilian Cassia Bacich. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido.* Tese (Doutorado- Programa de Pós Graduação em Psicologia) – Instituto de Os da Universidade de São Paulo. São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.* Revista Brasileira de Educação. Anped: set/ out/ nov/ dez de 1999, n.12.

RIVA, Glauciara. *Educação de jovens e adultos.* 2009. 33f. Monografia (Especialização Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Constatina, Rio Grande do Sul.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. *Evasão escolar de alunos na educação de jovens e adultos- EJA.* Revista Eventos Pedagógicos, v.3, n.3, p.113 -120, Ago. - dez. 2012.

Avaliação da aprendizagem: uma análise a partir de *web scraping* de redes sociais

Luciana de Fátima da Silva Lana Machado – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Regilson Maciel Borges - Universidade Federal de Lavras (UFLA)

RESUMO
Tendo em vista que os professores são responsáveis por direcionar os processos de aprendizagem, criando espaços de interação e apropriação do conhecimento, torna-se relevante o trabalho em pesquisas que abordam a temática da Avaliação da Aprendizagem, a fim de que docentes, partindo dessas informações, possam traçar estratégias pedagógicas. Assim, buscou-se, neste trabalho, caracterizar o tipo de conversação acerca da Avaliação da Aprendizagem na esfera pública digital e a conotação dada ao tema nos últimos 15 anos. As informações compõem-se de comentários realizados em vídeos ou lives sobre a temática, coletados por meio da *YouTube Data Tools*, uma ferramenta de *web scraping*, para mineração de dados e raspagem textual. As técnicas de análise aplicadas partem dos pressupostos da análise de conteúdo, de Bardin, da tipologia de análise de comentários em redes sociais, de Jesen e Cervi, e da análise de conteúdo automatizada com as técnicas de análise de correspondência simples e múltipla, por meio da linguagem R. Após o levantamento dos dados para a criação do *corpus*, foi realizada a análise exploratória e manual e, posteriormente, passou-se a análise semântica de conteúdo, através do *software* KHCoder, que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais. Desse modo, verificou-se que durante o período emergencial de restrição sanitária da COVID-19, houve ascensão da temática. As indicações de conexidade entre as palavras representaram, entre outras características, que na esfera digital, a avaliação da aprendizagem não prima pela atribuição de valor ou notas. Este trabalho constitui-se relevante fonte de análise, informação e reflexão, para continuidade ou redimensionamento das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem no âmbito educacional. Os resultados obtidos podem ser revertidos em ganhos culturais, científicos e acadêmicos no contexto brasileiro, contribuindo para o enriquecimento das discussões referentes à temática, ampliando a possibilidade de outras abordagens e reflexões, sobretudo aos métodos e instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação da aprendizagem. Web Scraping. Pandemia COVID-19.

ABSTRACT
Given that teachers are responsible for directing the learning processes, creating spaces for interaction and knowledge appropriation, it is relevant to work on research that address the theme of Learning Assessment so that teachers, based on these information, can outline pedagogical strategies. Thus, this work sought to characterize the type of conversation about Learning Assessment in the digital public sphere and the connotation given to the theme in the last 15 years. The information consists of comments made in videos or lives on the subject, collected through YouTube Data Tools, a web scraping tool for data mining and text scraping. The analysis techniques applied are based on the assumptions of BARDIN's content analysis, the typology of comment analysis on social networks by JENSEN and CERVI, and automated content analysis with simple and multiple correspondence analysis techniques

using the R language After collecting the data for the creation of the corpus, an exploratory and manual analysis was carried out, and then the semantic content analysis was carried out, using the KHCoder software, which allows statistical analysis on textual corpus. It was found that during the emergency period of sanitary restriction of COVID-19, there was an increase in the theme. The indications of connection between the words represented, among other characteristics, that in the digital sphere, the assessment of learning does not excel in the attribution of value or grades. This work constitutes a relevant source of analysis, information and reflection, for the continuity or re-dimensioning of pedagogical practices for learning assessment in the educational field. The results obtained can be reverted into cultural, scientific and academic gains in the Brazilian context, contributing to the enrichment of discussions related to the theme, expanding the possibility of other approaches and reflections, especially the methods and assessment instruments.

Keywords: *Teacher training. Learning assessment. Web Scraping. COVID-19 pandemic.*

Introdução

O objetivo geral desta pesquisa netnográfica é caracterizar o tipo de conversação acerca da Avaliação da Aprendizagem na esfera pública digital e a conotação dada ao tema nos últimos 15 anos, desde a implementação da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, que 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 formação continuada de professores. Nesse sentido, tem como objetivos específicos verificar a abordagem do tema durante o período emergencial de pandemia da COVID-19 e extrair, a partir dos comentários dos vídeos selecionados, quais as ferramentas utilizadas para fins de avaliação educacional no período de emergência sanitária, entre 2020/2021.

A fim de nos situarmos temporalmente, o ano de 2020 marcou a história mundial em decorrência da pandemia da COVID-19 e suas variantes. Por indicação dos órgãos governamentais de saúde, medidas de enfrentamento à pandemia foram implementadas e, assim, o sistema educacional brasileiro foi afetado com a interrupção das aulas convencionais e o fechamento de escolas (UNESCO, 2020). Como forma de garantir a continuidade da educação, implantou-se o ensino remoto emergencial, em que as instituições de ensino deveriam fornecer suporte aos estudantes através de roteiros de estudos, materiais impressos e canais de comunicação digitais, como televisão, rádio e internet (BRASIL, 2021).

No âmbito da educação de nível superior, as instituições se organizaram na tentativa de minimizar as perdas acadêmicas, de forma a preservar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Este foi um período em que os recursos digitais foram explorados em sua potencialidade. Uma tendência que já estava presente no âmbito educacional, com a EaD, mas que ganhou destaque no período pandêmico, foram as lives. A produção de material audiovisual levou seus usuários a desenvolverem competências técnicas em relação à operacionalização de equipamentos com essa finalidade, habilidades discursivas, organizacionais e de logística para fazer com que os conteúdos produzidos circulassem e atingissem o público alvo.

Os congressos, seminários, semanas pedagógicas, e todos tipo de evento organizados pelas universidades foram transferidos para a esfera digital e cumpriram, a grosso modo, as agendas propostas pelas instituições. Com isso, permaneceu-se a socialização dos conteúdos científicos, de forma exitosa, transpondo as barreiras que a pandemia sugere.

Não pretendemos ignorar os grupos sociais que não têm acesso aos recursos digitais e que acumularam perdas em decorrência dessa realidade. Este cenário de desigualdades e desafios é algo recorrente na educação brasileira. Dessa maneira, concordamos que a crise do coronavírus intensificou as demandas educacionais, ampliando as lacunas de acesso e permanência de estudantes. No tocante a estas questões, cabe destacar que políticas públicas de expansão das tecnologias digitais são urgentes, pois somente com políticas públicas robustas é possível romper com o hiato digital.

O percurso traçado pelos docentes e profissionais da educação passa então a contar com a utilização de plataformas digitais e a sugerir o desenvolvimento de novas metodologias nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Se os processos de ensino foram afetados e transformados neste período, toda a dinâmica educacional sofreu transformações de igual maneira. A avaliação, que é uma etapa permanente no processo ensino-aprendizagem e de fundamental importância quando se trata dos percursos pedagógicos, toma a centralidade das discussões nesta proposta de pesquisa. Os instrumentos de avaliação, a partir dos quais é possível investigar o sucesso e o insucesso dos discentes, abre possibilidades à reestruturação da metodologia de ensino e a reorganização da aprendizagem, alimenta nossas indagações sobre como os professores se debruçaram diante dessa demanda que acompanha a profissão docente.

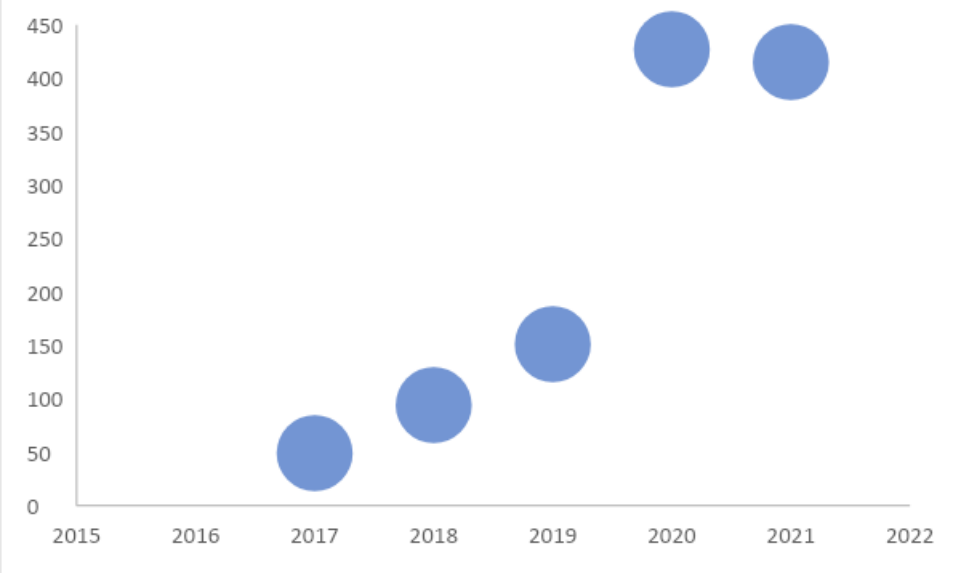
Thompson (1998) fala sobre a simultaneidade não espacial, sobre os fatos não serem mostrados não mais a partir do “mesmo tempo-mesmo espaço”, mas sob a perspectiva de simultaneidade: “mesmo tempo - outros espaços”. Trazendo isso para o contexto da pandemia entre os anos de

2020 e 2021, nos beneficiamos das ferramentas que permitem estabelecer essa presença virtual que transcende a barreira espaço x tempo.

Considerando que existe uma predileção pela escuta em detrimento à leitura, as lives temáticas sobre educação e todos os aspectos que envolvem esse assunto como avaliação e aprendizagem, tiveram crescente disseminação se comparado aos anos anteriores, mostrando a importância do uso do audiovisual em relação a outras formas de comunicação. Resultados de buscas realizadas no YouTube® sobre o tema Avaliação da Aprendizagem, nos últimos cinco anos, evidenciam que o período entre 2020/2021 concentrou grande parte do conteúdo digital divulgado dentro dessa temática, como podemos observar graficamente:

Gráfico 1

Conteúdos digitais divulgados no YouTube entre 2017 e 2021



Fonte: Elaboração própria

Na última década, as relações estabelecidas entre o consumo e a produção de audiovisuais tornaram a comunicação bastante eficaz. As redes sociais virtuais (RSV), em especial o YouTube, com foco no compartilhamento de vídeos, sejam eles profissionais ou amadores, constitui-se como uma comunidade com enorme diversidade de utilização da plataforma. Documentários, programas jornalísticos, de entretenimento, conteúdos educacionais, debates,

palestras, aulas, tutoriais, entre outros, fazem parte dessa diversidade de amplo alcance a nível nacional e mundial. De acordo com o relatório YouTube *Insights*[43], considerada uma relevante publicação que reúne informações sobre plataformas de vídeo, a Google e YouTube estão fortemente presentes entre os recursos digitais acessados pelos brasileiros. O relatório mostra ainda que 79% dos participantes da pesquisa afirmam aprender melhor determinados conteúdos assistindo a vídeos do que lendo textos escritos.

As informações compõem-se de comentários realizados em vídeos ou *lives* sobre a temática, coletados por meio da YouTube *Data Tools,* uma ferramenta de *web scraping*, para mineração de dados e raspagem textual. As técnicas de análise aplicadas partem dos pressupostos da análise de conteúdo de BARDIN, da tipologia de análise de comentários em redes sociais de Jensen e Cervi, e da análise de conteúdo automatizada com as técnicas de análise de correspondência simples e múltipla, por meio da linguagem R. Após o levantamento dos dados para a criação do *corpus*, foi realizada análise exploratória e manual e, posteriormente, passou-se a análise semântica através do *software* KHCoder que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais.

Foi realizada estatística descritiva do *corpus*, aplicando o algoritmo de lematização padrão em português do KH Coder. A lematização é um processo para consolidar palavras flexionadas e derivadas em sua forma de raiz, de modo que o conceito subjacente receba seu devido peso com base na frequência de ocorrência, isto é, reduz as flexões de número, gênero à sua forma radical. Assim, os verbos ficam no infinitivo, os substantivos e adjetivos em masculino singular. Também elimina-se das análises as classes gramaticais artigos, conjunção, preposição e pronomes, consideradas como "*stopwoards*"- palavras não significativas no processo de análise, mas que devido a sua alta frequência mascaram as palavras significativas- (BOLDEN; MOSCAROLA, 2000; HIGUCHI, 2016), gerando uma lista de frequência de palavras.

[43] Disponível em: < https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/de-play-em-play/> Acesso em: 10 ago 2021.

Gráfico 2

Lista de frequência e estatísticas descritivas do corpus

1	avaliação	N	37551
2	aluno	N	27312
3	professor	N	25356
4	falar	V	17825
5	aprendizagem	N	14561
6	saber	V	13546
7	processo	N	13011
8	escola	N	11563
9	aula	N	10144
10	educação	N	9818

Fonte: Elaboração própria

Historicamente, a avaliação surge no âmbito da educação, como instrumento de seletividade e vem, ao logo dos anos, se tornando objeto de discussão pública. Por muito tempo, serviram como meio de intensificar o insucesso dos alunos, dando ênfase ao erro cometido sem a intenção de refletir sobre esse erro; mas como fator de reprovação escolar acarretando evasão, especialmente entre os de baixa renda. Na contramão dessa concepção de avaliação, os autores supracitados consideram que esta deve ser observada pela ótica da construção do conhecimento pelo educando e pela oportunidade do professor em refletir sobre o trabalho docente e sua metodologia de ensino. Ainda, no sentido polivalente, GATTI (2002) considera a avaliação como sendo um campo para além de teorias, processos e métodos. Para ela, avaliação é abrangente, comportando várias áreas com características diferentes.

Considerando o tema como um processo político, Haidt (1995) e Fusari (2011) afirmam que seria ingênuo pensar a avaliação apenas como um processo técnico, pois, para eles, avaliar pode se constituir em um exercício autoritário do poder de julgar ou ao contrário, além de se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa.

Sendo assim, uma avaliação democrática considera medir de forma proporcional o resultado do aluno e o resultado da prática docente, refletindo a sinergia entre os trabalhos do professor, do

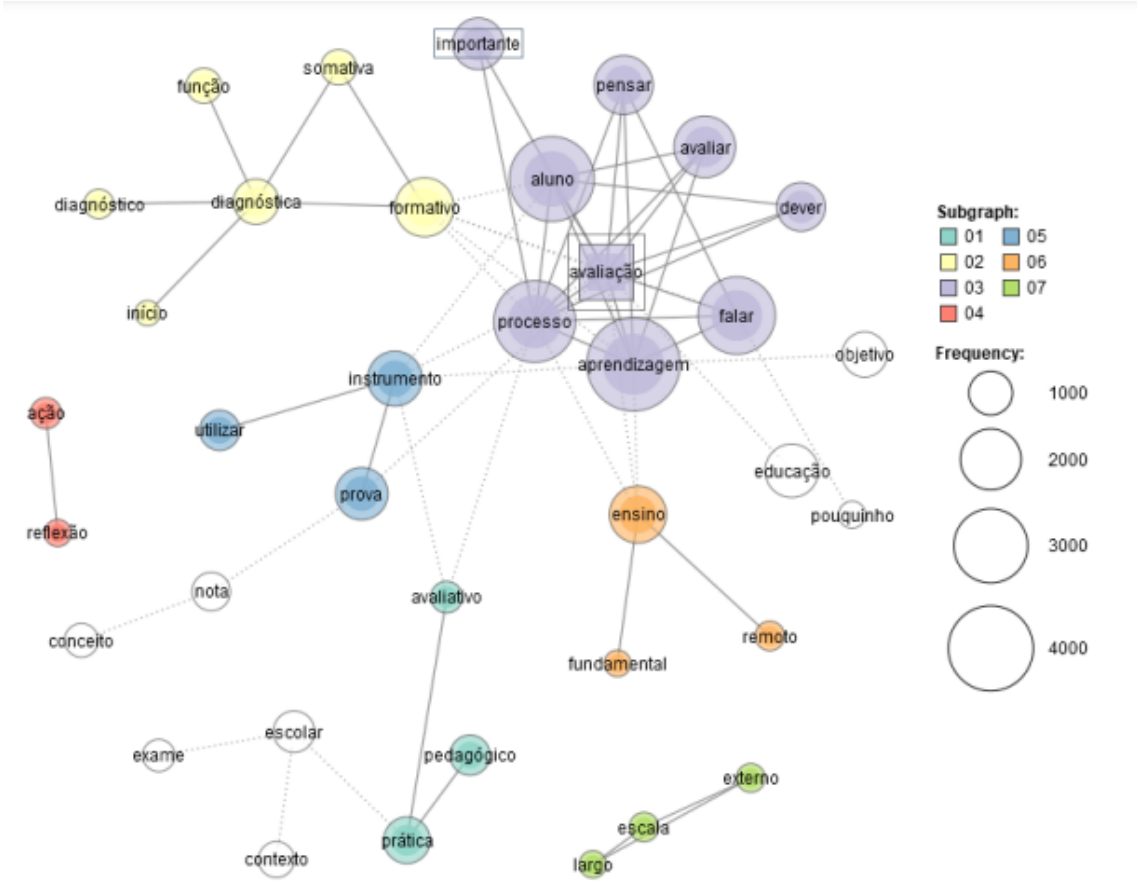
aluno e porque não dos gestores. Na perspectiva de Fusari (2011), os instrumentos classificatórios ainda estão presentes na prática pedagógica fomentando valores como competição, classificação e exclusão. Luckesi (2011) ainda enfatiza sobre duas formas antagônicas de avaliação que são os exames classificatórios, excludentes e antidemocráticas, que eram hegemônicos na escola há mais de trezentos anos e a avaliação da aprendizagem que vem como proposta emergente, apresentando características de diagnóstica, inclusiva e socializante.

Para Luckesi (2008), a avaliação da aprendizagem é vista como um ato amoroso, que envolve empatia, integrando todas as experiências de vida do aluno e respeitando sua individualidade. O elemento central dessa abordagem avaliativa é o diagnóstico, somado à função de propiciar autocompreensão, motivar o crescimento e auxiliar a aprendizagem. Esta afirmação está intrinsecamente ligada às particularidades de estudantes e professores diante da readequação dos métodos de ensino e avaliação imposta pelo tempo diverso causado pela pandemia do novo coronavírus e dos impactos sociais causados pelo fechamento das escolas, cunhado com regime especial de ensino emergencial. Podemos afirmar ainda, com base nos estudos de Gatti (2001), Villas Boas (2004) e Luckesi (2005), que a avaliação tem uma consequência direta na formação do estudante e da sociedade e a partir dos resultados obtidos, visto que é possível direcionar estratégias políticas, econômicas, sociais, procedimentais e metodológicas.

A seguir, verificaremos as temáticas emergentes na conversação *online* sobre Avaliação da Aprendizagem.

Gráfico 3

Clusters das temáticas emergentes na conversação online sobre Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

Na figura, observamos as temáticas emergentes em relação à Avaliação da Aprendizagem na esfera digital. Elas foram divididas em 7 grupos que foram classificados de acordo com o grupo de palavras presentes em cada um:

• O primeiro tema, na cor azul piscina, remete às práticas pedagógicas de avaliação.

• O segundo, de cor amarela, refere-se às funções da Avaliação da Aprendizagem:

• O Terceiro, o da cor roxa, não estabelece relação direta com os outros clusters. As palavras que aparecem neste grupo, exame, nota, conceito, parecem não estar fortemente relacionada aos objetivos da avaliação.

• O quarto, o da cor vermelha, ação e reflexão

• No quinto, o da cor azul, aparecem as palavras instrumento e prova. O verbo utilizar aparece como que estabelecendo ligação entre instrumento e prova.

• O sexto, da cor alaranjado, são apontadas evidências quanto à utilização de instrumentos de avaliação no o ensino remoto, porém não traz a descrição de quais seriam estes instrumentos.

• E, no último, o verde claro, indicam que foram tratados temas relacionados à avaliação de cunho externo.

Consideramos, para tanto, que este trabalho de pesquisa ainda está em fase de construção e, por isso, foram apresentados apenas os resultados preliminares das análises. Consideramos também que não se trata da culpabilização dos sujeitos envolvidos nos processos de avaliação, mas sim de elucidar elementos presentes no contexto da prática social e política para o aprimoramento dos estudos sobre processos avaliativos educacionais.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação dos debates no campo da formação e trabalho docentes, no que tange à avaliação da aprendizagem dentro do contexto da pandemia, e fora dele, pois não se limita ao tempo e espaço. Ainda se mostra relevante para o processo de formação inicial e continuada de professores, podendo servir como material de estudo norteador aos docentes das redes de ensino, aos pesquisadores e à sociedade em geral, a fim de preencher as lacunas sinalizadas pelo estudo.

Em suma, o conhecimento adquirido e os resultados obtidos podem ser revertidos em ganhos culturais, científicos e acadêmicos no contexto brasileiro, contribuindo para o enriquecimento das discussões referentes à temática e ampliando a possibilidade de outras abordagens e reflexões, sobretudo aos métodos e instrumentos de avaliação.

Referências

ALEXA INTERNET. The top 500 sites on the web. 2020. Disponível em: https://www.alexa.com/topsites. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira et al. Avaliação Educacional: sistematização coletiva de conceitos, de termos e de perspectivas. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação Educacional:** Interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. P. 11-16.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENSINO SUPERIOR**: universidades federais retomam atividades. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/universidades-federais-retomam-atividades. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior apresenta ações enquanto durar a pandemia: As ações visam reduzir o impacto negativo que pode causar a suspensão das aulas presenciais para a educação. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-superior-apresenta-acoes-enquanto-durar-a-pandemia. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. In **EccoS Revista Científica.** Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. vol. 4, núm. 1, junho, 2002, p. 17-41.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

HOFMANN. J, M, L. **Avaliação:** mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 30ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFMANN. J, M, L. Uma visão construtivista do erro. In___. **Avaliação mediadora:** uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora e Realidade, 1993. p. 59-86.

LUCKESI. C, C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudo e proposições. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELO, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, Portugal, 1999.

SILVA, Giane Correia; LARA-SILVA, Viridiana Alves de. Avaliação da/para aprendizagem. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação Educacional:** Interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. P. 63-69.

THOMPSON, J.B. (1998). A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner O. Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 19-46.

UNESCO. COVID-19 impact on education. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2020.

Curso de pedagogia, pandemia e estágio supervisionado em tempos remotos: experiências e reflexões vivenciadas

Iara Maria Mora Longhini – Universidade Federal de Uberlândia[44]

RESUMO

Este trabalho faz uma contextualização do curso de Pedagogia, em uma Instituição de Ensino Superior Pública do interior de Minas Gerais, frente ao contexto de pandemia, a partir de um relato de experiência vivenciada pela docente no componente curricular estágio supervisionado. Há uma descrição dos momentos iniciais da pandemia, das dificuldades enfrentadas no âmbito da universidade, das angústias dos e das docentes orientadores/as e supervisores/as, além de trazer à luz as aflições e incertezas vivenciadas pelas e pelos estudantes do curso de Pedagogia. Ao longo do ano, foi possível vislumbrar uma possibilidade de realização de atividades síncronas e assíncronas a serem desenvolvidas com as crianças na educação infantil. A questão da luta pela vacina também é destacada, no sentido de defesa da vida e de uma possível prevenção coletiva, com vistas a garantir as condições mínimas de saúde física e mental, em tempos de crises sanitária, econômica e social para toda a população e para os e as estudantes, de maneira especial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Pedagogia; Pandemia.

ABSTRACT

This work contextualizes the Pedagogy course at a Public Higher Education Institution in the interior of Minas Gerais, in the context of the Pandemic, based on a report of the experience lived by the teacher in the supervised internship curricular component. There is a description of the initial moments of the pandemic, the difficulties faced within the university, the anxieties of the guiding and supervisory professors, in addition to bringing to light the afflictions and uncertainties experienced by and by students of the Pedagogy course. Throughout the year, it was possible to glimpse a possibility of carrying out synchronous and asynchronous activities to be developed with children in early childhood education. The issue of the fight for the vaccine is also highlighted, in the sense of defending life and a possible collective prevention in order to guarantee the minimum conditions of physical and mental health, in times of sanitary, economic and social crises for the entire population and for students, in a special way.

Keywords: Supervised internship; Pedagogy; Pandemic.

Introdução

[44] Professora Associada II da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – iaramora@ufu.br; iaramora@yahoo.com.br

Este relato de experiência é feito a partir do olhar de uma professora orientadora de estágio curricular supervisionado, no curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior pública, localizada no interior de Minas Gerais.

O objetivo é relatar sua vivência durante a oferta do estágio com foco na educação, no ano de 2021. Sua vivência, recheada de angústias e incertezas, também está exposta nesse trabalho. Ademais, está explícita a luta insistente da docente a fim de garantir a vacinação a todos os estagiários.

O texto está organizado em outros quatro itens, além da introdução. Primeiramente é feita uma contextualização das atividades docentes no âmbito do curso em questão. No item seguinte é abordado o cenário da pandemia, destacando as angústias, incertezas e discussões vivenciadas e encaminhadas no âmbito da instituição. O próximo item trata da experiência com o estágio supervisionado no ano de 2021, sob o olhar da docente e, finalmente, o último item traz algumas considerações finais ou melhor dizendo: um olhar possível em tempos de pandemia.

A docência e o curso de Pedagogia

Ser professor exige muito além de ministrar aulas, exige prepará-las, estudar, pesquisar, se formar constantemente, implementar a ação propriamente dita, avaliá-la, refletir criticamente sobre a ação e, se necessário, refazê-la. Na verdade, essas tarefas são pouco ou nada evidentes no olhar do senso comum, mas quem exerce à docência tem consciência de tais demandas. A docência no ensino superior público ainda é acrescida da pesquisa, da extensão e da gestão.

Nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, um dos componentes curriculares obrigatórios é o estágio supervisionado. Este componente tem um caráter teórico-prático e é de responsabilidade conjunta de um professor da instituição de ensino superior e um docente da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), no qual o estudante realizará seu estágio. Assim, o docente do ensino superior é o orientador e o da educação básica é o supervisor (Resolução CNE/CP 02/2015).

O curso de Pedagogia é um curso de licenciatura, e é sobre ele as experiências e reflexões que aqui são tecidas. O foco desse texto está no curso de Pedagogia, ofertado no campus Santa Mônica, na cidade de Uberlândia, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tal curso é ofertado em dois turnos: matutino e noturno e as reflexões em tela referem-se a uma turma do

estágio supervisionado I (educação infantil) do turno matutino, do ano de 2021. Vale destacar que esse curso é de ingresso e de regime anual. O curso de Pedagogia é constituído majoritariamente por estudantes do gênero feminino, com um perfil socioeconômico considerado baixo, com raras exceções (MORA, 2019).

Em geral, as estudantes são trabalhadoras em call centers e, quando podem, já iniciam estágios remunerados em escolas de educação básica particulares. O estágio supervisionado é legalmente obrigatório no curso a partir do terceiro ano. No caso desse curso, em especial, são 150 horas no estágio supervisionado I e 420 horas no estágio supervisionado II. Das 150 horas do estágio I, 60 são consideradas aulas teóricas, no espaço da universidade e 90 no espaço da educação básica. No caso do estágio II, 120 são no espaço da universidade e 300 no espaço da educação básica.

Essa contextualização é necessária a fim de que o leitor entenda de onde eu falo. Portanto, ser professor orientador de estágio não se restringe a estar presente com os estudantes durante as aulas ofertadas no âmbito da universidade, como descrito acima, mas também estar disponível para acompanhar, junto com o professor supervisor da educação básica as atividades desenvolvidas naquele espaço. Ou seja, é fazer o constante movimento da *práxis*, no conceito freireano do termo, isto é, teoria e prática em permanente relação de ação e reflexão (FREIRE, 2013).

Com isso quero dizer que o docente responsável pelo componente estágio supervisionado no curso de licenciatura também deve estar em relação direta espaço temporal com a escola de educação básica. Parece ser dispensável reforçar que os tempos e as condições desses espaços nem sempre são os mesmos. Tudo isso em tempos ditos normais, mas é sobre essa não normalidade que serão feitas as descrições das experiências e a reflexões nesse texto.

A Pandemia

No início do ano de 2020 o Brasil e o mundo todo são informados de uma pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS COV-2). As aulas na Universidade Federal de Uberlândia têm início no dia 09 de março, apesar da pandemia estar sendo divulgada. A primeira semana é muito complicada, pois já há rumores da necessidade de suspensão das atividades presenciais e muitos espaços educacionais no país já anunciam essa suspensão. Na tarde do dia 13/03, em

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

reunião do Conselho Diretor da UFU (CONDIR/UFU), há a presença de um médico infectologista que pontua a delicadeza da situação. Na sequência, a administração superior da UFU anuncia a suspensão das atividades presenciais na UFU a partir do dia 18/03. Inicia-se um momento de incertezas, angústias e medos. Como ainda o assunto é pouco conhecido, especulam-se a necessidade de uma quarentena de 15 dias, o afastamento social, o que a princípio parece algo longo demais, mas possível de enfrentamento. O tempo vai passando, a pandemia vai se agravando, os casos aumentando, as internações se intensificando, as mortes revelando nomes e rostos conhecidos e próximos. A tensão se acentua e então surge a necessidade de dar respostas à comunidade universitária sobre como encaminhar a situação se intensifica, pois, os estudantes recém ingressados se mostram perdidos, deslocados; os possíveis formandos demandam questões sobre sua situação. Enfim, o caos na comunidade universitária, assim como em todo o mundo, está instalado.

Diante disso, começam as rodas de conversa chamadas pela administração superior para discussão da situação, iniciam-se as reuniões extraordinárias de conselhos superiores de graduação, de pesquisa e pós-graduação, de diretores, do próprio conselho universitário. O cenário é de caos, tristeza, perplexidade, medo, desgaste emocional e, com isso, há a possibilidade de o ensino remoto começar a ser aventada no âmbito da educação. Logo, as resistências também aparecem, os questionamentos se intensificam, as controvérsias são expostas, as condições precárias para a oferta dessa modalidade ficam evidentes e as discrepâncias sociais já presentes no ambiente universitário ficam ainda mais escancaradas. Após várias reuniões com poucos consensos e com dificuldades mil de encaminhamentos, são definidas as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) a serem iniciadas no dia 10 de agosto. As incertezas e dúvidas superam quaisquer convicções sobre o início dessas atividades. Nesse momento, a adesão a tais atividades era voluntária tanto aos discentes, quanto aos docentes.

Nesse cenário, naquele momento, em 2020, a minha opção enquanto professora também de estágio supervisionado no curso de Pedagogia foi por não me dispor a ofertar o componente estágio supervisionado, por não acreditar ser possível ofertá-lo na modalidade remota. Sendo assim, sigo sem ofertar o estágio e permaneço durante os dois períodos de AARE.

A pandemia não dá trégua. A situação se complica ainda mais, os números de casos e de mortes aumentam, as condições sanitárias ficam ainda mais delicadas, o uso de máscara passa a ser obrigatório, a ciência se mostra cada vez mais essencial, o governo brasileiro intensifica seu negacionismo e o dilema saúde e economia se acentua ainda mais. O ano civil se encerra, a angústia e o medo persistem. Neste tempo é preciso pensar no calendário acadêmico para 2021. As discussões são retomadas, a possibilidade de retorno presencial é inexistente, a permanência no modelo remoto é a mais plausível, apesar de todas as resistências feitas pelo movimento sindical. Após as discussões no âmbito da UFU, o encaminhamento foi pela elaboração de um calendário acadêmico para o ano de 2021 que contemplasse os dois períodos letivos de 2020, cada um com 15 semanas e ainda o início do primeiro semestre de 2021.

Portanto, nessa nova resolução de calendário acadêmico, a oferta dos componentes curriculares por parte dos docentes deixou de ser facultativa, tornando-se obrigatória, embora ainda facultativa a matrícula por parte dos estudantes. Então, o jeito foi me submeter à oferta do estágio supervisionado I, no curso de Pedagogia. Ou seja, vamos aprender a como experienciar a vivência do ambiente escolar via tela do notebook ou até mesmo do celular.

A experiência com o estágio supervisionado

Como dito anteriormente, a experiência com a oferta do estágio supervisionado para mim, só se inicia no ano de 2021. A turma que fica sob a minha responsabilidade no curso de Pedagogia é estágio I, matutino, ou seja, aquela cujo foco é a educação infantil. Com muito receio e cheia de descrença topo esse desafio. Convém destacar que há mais uma turma de estágio I matutino e outras duas turmas de estágio I noturno sob a responsabilidade de outros três docentes. Há uma norma interna na UFU (Resolução 24/2012/CONGRAD) que estipula, no máximo 20 estagiários para cada orientador desse componente curricular. Na minha turma estão matriculadas 11 estudantes.

Os primeiros contatos com o diretor da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA- Colégio de Aplicação) foram feitos ainda na primeira semana do ano civil, tamanha a minha ansiedade. Sou então informada que as aulas do ano de 2020 ainda sequer terminaram e que o ano letivo de 2021 terá início em 04/03. O diretor me informa que, na educação infantil, só há dois encontros síncronos semanais e que sua duração é de uma hora. Para as demais atividades são

assíncronas é utilizada a plataforma *Mteams*. Também sou informada sobre a assessora pedagógica responsável pela educação infantil e sobre as servidoras responsáveis pela documentação dos estágios. Peço ao diretor que apresente aos docentes a possibilidade de supervisão de nossos estagiários. No mês de janeiro reflito sobre o planejamento das ações para o primeiro semestre letivo e, em meados do mês de fevereiro, em conjunto com o outro docente que ministraria estágio I matutino realizamos uma reunião com a assessora pedagógica da ESEBA. Nesta oportunidade, discutimos sobre a necessidade de flexibilização da carga horária, a assessora nos apresentou os trabalhos desenvolvidos em 2020 e nos informou sobre as demandas para o ano de 2021.

Em 2021 haverá 8 turmas de educação infantil, sendo 4 de primeiro período (crianças de 4 anos) e 4 de segundo período (crianças de 5 anos). Essas crianças têm aulas com as professoras regentes, além de encontros na brinquedoteca e no espaço cultural. As atividades a serem realizadas pelos estagiários são: participação das reuniões e dos planejamentos, observação das aulas, auxílio na produção dos relatórios das crianças, organização de registros e prints da tela durante a aula, fazendo o registro das falas das crianças. Outra informação muito importante foi que cada turma tem a inclusão de duas crianças especiais. Essa reunião foi muito importante no sentido de que, nós professores orientadores, fomos tranquilizados sobre as possibilidades de realização desse estágio.

No início de março, as aulas na universidade tiveram início e cada um dos docentes apresentou o panorama a seus estagiários. No meu caso, deixei claro às estagiárias que gostaria muito que elas fossem para a ESEBA e expliquei as razões e os contatos já realizados. Entretanto, indaguei se alguma gostaria de ir para outra instituição escolar e duas estagiárias manifestaram o desejo de realizar o estágio nas escolas particulares onde já desenvolvem atividades como estagiárias, no âmbito do estágio não obrigatório, inclusive, de forma remunerada. Concordei com a ida delas, desde que fosse em horário e turmas diversos da atividade laboral.

Em meados de março, os professores orientadores das turmas do noturno propuseram uma reunião para organizarmos os estágios de forma conjunta. Neste momento, identificamos a necessidade de campo de estágio para 39 estagiários e definimos que seria necessária a participação em 15 encontros síncronos para que as 90 horas de campo fossem cumpridas. Com esse cenário, iniciamos as tratativas para colocar os 39 estagiários nas turmas da ESEBA.

Foram inúmeros ajustes. Alguns estagiários apresentavam disponibilidade para estar duas vezes por semana nas turmas, outros só dispunham de um horário na semana, mas conseguimos. Uma primeira atividade recomendada pelos docentes da ESEBA foi a leitura do PPP e do Regimento Escolar da ESEBA. A partir desse momento de distribuição coletiva dos estagiários pelos orientadores de estágio, cada um seguiu com sua turma de maneira independente.

No meu caso, organizo com minha turma o preenchimento de um guia de orientação que contém vários anexos que servem para orientá-los nas atividades a serem observadas nas escolas-campo. Dentre essas atividades, há a elaboração de um projeto para intervenção pedagógica que deve ser planejado em parceria com a professora supervisora na instituição campo de estágio. Esse projeto, após discussão com a supervisora, é enviado a mim para correções e ajustes e aí sua implementação é agendada, momento em que me comprometo a participar, como observadora, de sua aplicação. Além disso, solicito a observação da prática pedagógica, da rotina das aulas, dos recursos humanos e de infraestrutura da escola-campo de estágio, sugiro uma entrevista com a professora regente, uma entrevista com a supervisora escolar em que são abordados aspectos pessoais, de formação inicial e continuada, da rotina de trabalho, dentre outros assuntos.

Ainda como atividade a ser realizada no preenchimento do guia estão a análise do PPP e do Regimento Escolar da escola-campo de estágio. Essas atividades vão sendo realizadas paralelamente ao acompanhamento das atividades planejadas pela escola, neste caso, as aulas síncronas e assíncronas. Em nossos encontros síncronos (duas horas/aula por semana) vamos levantando aspectos conceituais que subsidiem o preenchimento desse guia e dê às estagiárias competências técnicas para a observação atenta da prática docente, entendendo a prática como toda a etapa de planejamento da aula, sua execução e sua avaliação.

O tempo vai passando, as atividades sendo realizadas de forma remota e a vacinação parece estar engrenando no município de Uberlândia. A Prefeitura Municipal, em maio de 2021, anuncia que as instituições de ensino devem cadastrar seus profissionais para que possam, oportunamente, agendarem sua vacinação. Essa informação chega em nossas aulas pelas estagiárias e, inclusive, as que estão realizando o estágio nas instituições particulares já conseguiram ser cadastradas. Nesse momento, as estagiárias que estão na ESEBA indagam sobre seus direitos e eu como exímia defensora da vacina para todos, imediatamente me

sensibilizo com a reivindicação de informação das estudantes. Aciono a administração superior da UFU, que solicita ao diretor da ESEBA um levantamento de todos os discentes universitários que estão envolvidos com educação infantil na instituição. No mesmo dia, as estagiárias são contatadas para informações a fim de gerar a possibilidade do cadastro. Tal cadastro é feito com sucesso, mas no momento em que são chamadas para a vacinação, algumas são impedidas de receberem a vacina, pois dispõem apenas do termo de compromisso de estágio e, para algumas das pessoas que estavam organizando a vacinação, elas não tinham esse direito. Novamente, aciono a administração superior que, em comum entendimento com a direção da ESEBA, emite uma declaração de que as estagiárias são profissionais de apoio da instituição. Isso gerou um desconforto com os demais professores de estágio que entenderam ser essa uma forma de furar a fila da vacina. Insisti com a administração superior se isso estava infringindo alguma norma e a justificativa dada pela direção da ESEBA para tal declaração foi o fato de a escola ser um colégio de aplicação e ter em suas atividades projetos que envolvem os acadêmicos, não vislumbrando problemas com a emissão de tal declaração. Alguns estagiários de outras turmas conseguiram se vacinar, enquanto as estudantes da minha turma aguardaram a possibilidade de reagendamento da vacinação. Essa questão da vacinação dos estagiários foi pautada no fórum de licenciaturas e ecoou em várias instâncias da universidade.

O primeiro semestre o ano civil de 2021 e primeiro semestre letivo de 2020, do calendário acadêmico da graduação, encerrou sem a vacinação das estagiárias da ESEBA que estão sob minha orientação, embora na ESEBA as atividades ainda permanecessem, de forma remota. Muitas dessas estagiárias já caminhavam para a finalização das 15 horas de atividades síncronas combinadas. Desta forma, algumas começaram a procurar estágios não obrigatórios que oferecem bolsa a fim de ajudarem financeiramente suas famílias, afinal a pandemia acentuou ainda mais as dificuldades socioeconômicas. Ao perceber que algumas dessas estagiárias iriam começar a frequentar presencialmente os ambientes de trabalho sem vacina no braço, imediatamente intensifiquei os questionamentos pela vacina. Assim, no início do segundo semestre letivo de 2020 do calendário da graduação da UFU (julho/2021) as estagiárias começaram a ser chamadas para vacinação.

Mas, por que tanta preocupação em vacinar as estagiárias? Por que tanta insistência em mantê-las no curso? Tudo isso porque alguns estudantes começaram a me procurar com a

intenção de trancar a disciplina, pois precisavam do horário livre para irem estagiar de forma remunerada em outros locais, inclusive, não necessariamente em ambientes escolares, seu lócus de atuação. Em tempos de pandemia, fechar os olhos para as especificidades das estudantes e do momento, em meu entendimento, é ignorar o importante papel que a universidade tem na vida dos jovens. É deixá-los sem amparo para que consigam exercer seu direito ao ensino de forma exitosa.

Com o início do segundo semestre letivo de 2020 (em 12 de julho de 2021), as estagiárias que já tinham quase que concluído completamente as horas de estágio na ESEBA e nas escolas particulares, iniciaram os relatos de suas experiências junto às colegas de turma e à professora. Este foi um momento rico para aprofundarmos não só os aspectos teóricos metodológicos utilizados na aplicação de seus projetos de intervenção, mas também para trabalharmos conteúdos conceituais que, muitas vezes, são pouco dominados pelas estagiárias. Por exemplo, foi possível trabalhar conceitos de ciências, como as partes da planta, a diferença entre frutos, frutas, verduras, legumes, cereais, além de aprofundar a discussão em áreas da língua portuguesa como os tipos de texto (poesia, poema) e da matemática como as figuras geométricas.

Outra atividade realizada no segundo semestre letivo de 2020 é o que eu chamo de visitas técnicas. Em tempos de convivência presencial, agendo diversas visitas em espaços escolares com determinadas peculiaridades, como por exemplo, escola de zona rural, escola de assentamento, APAE, centros de educação especial, creches comunitárias mantidas por Organizações Sociais, oferecendo atendimento de apoio escolar no contra turno, além de espaços não escolares que realizam algum trabalho de educação ou que são órgãos de gestão do sistema, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação, o Centro Municipal de Formação de Professores Julieta Diniz (CEMEPE) e Superintendência Regional de Ensino. Em tempos de ensino remoto, discuti com as estudantes algumas possibilidades e recebemos a presidenta da Comunidade CASA, um projeto que desenvolve inúmeras atividades para crianças e jovens aqui no município de Uberlândia, a coordenadora da comunidade POMAR, uma escola de educação infantil que utiliza a pedagogia Wandorf, também em Uberlândia e outros convites estão sendo feitos, a fim de se propiciar um amplo espectro de possibilidades de trabalho na educação infantil.

As atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I são apresentadas em um componente curricular obrigatório para os estudantes do curso de Pedagogia que é o Seminário de Prática Educativa. Assim, as estagiárias elaboram um texto que será apresentado nas atividades do seminário. Vale destacar que já houve anos em que esse seminário ocorreu em parceria com outros eventos científicos organizados pela Faculdade de Educação da UFU ou por professores da FACED, como o Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar e o XII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado.

Algumas considerações finais ou melhor dizendo: um olhar possível em tempos de pandemia

A partir do relato descrito acima, no meu entendimento, fica evidente que em tempos pandêmicos todas as nossas ideias, ações e quase certezas foram colocadas em cheque e que precisamos dispor de novos óculos, inclusive inusitados, para construirmos uma nova possibilidade de realização de estágio curricular supervisionado em atividades remotas, usando plataformas digitais e com a necessidade de tempos síncronos e assíncronos junto aos estudantes das escolas de educação básica. Reafirmo que não acho nada fácil realizar um trabalho remoto com crianças de 4 e 5 anos, idade das turmas em que as estagiárias realizaram suas atividades nesse ano de 2021. É preciso frisar que foi um trabalho árduo que envolveu de maneira direta as famílias dessas crianças que se dispuseram a acompanhá-las nessa nova trajetória. Também vale um destaque especial para as professoras supervisoras da ESEBA que se empenharam a fazer desse momento inusitado uma experiência importante e fundamental para a aprendizagem dessas crianças, além de aceitarem o desafio de supervisionar as estagiárias, também nesse novo modelo. Os retornos que tivemos das supervisoras foram positivos e elogiosos, no sentido de poderem contar com as estagiárias, inclusive na aprendizagem dessas novas ferramentas digitais. As estagiárias também relataram indignação em relação ao quanto as professoras supervisoras se esforçaram para permitir a participação de todos os discentes. Não era possível imaginar que, com tantas adaptações necessárias, o que gerou uma redução significativa no número total de horas síncronas de atividades entre docentes e discentes, fosse possível criar vínculos que objetivam a construção do processo de

aprendizagem. Se, sem pandemia, as crianças ficavam 20 horas semanais em contato com os docentes nas escolas, nesse momento o contato foi reduzido a, aproximadamente, três horas semanais, sendo duas delas com as professoras regentes e uma delas dividida em dois espaços diferentes: a brinquedoteca e o espaço cultural, no caso da ESEBA, por exemplo. Nas escolas particulares que também tivemos oportunidade de orientar estagiárias, a experiência em termos de encontros síncronos foi semelhante, uma vez que na educação infantil, qualquer tempo além de 30 a 40 minutos diários de forma remota é quase inviável.

Assim, é importante dizer da grata surpresa de o estágio supervisionado poder ter sido realizado de forma remota, sem no entanto, deixar de destacar a árdua tarefa de readequação da atividade docente imposta aos docentes, não só da educação básica, mas também do ensino superior, inclusive em suas concepções e crenças quanto ao conceito de atividades nas escolas-campo de estágio, como das famílias que precisam se desdobrar para garantir o acesso e a permanência de suas crianças nessas atividades realizadas de maneira remota.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP** nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MORA, I. M. L. **Análise dos dados dos respondentes do curso de Pedagogia – Santa Mônica à V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES.** Relatório final de licença capacitação, 2019.

Estágio curricular em tempo de pandemia: avaliação de metodologia para formato remoto

MOURA, Alda Aparecida Vieira[45] – UNIMONTES
SILVA, Huagner Cardoso[46] – UNIMONTES
FINELLI, Leonardo Augusto Couto[47] – UNIMONTES

RESUMO

Durante a pandemia houve a necessidade de readequar todo o processo educacional. Na universidade, grandes foram as demandas para as vivências do Estágio Curricular Supervisionado. As mudanças exigiram a construção coletiva de um novo fazer docente, com o desenvolvimento de novas metodologias, assim como, de novas propostas para a execução do estágio. Esta produção objetivou apresentar uma fração das reflexões produzidas, assim como dos resultados parciais das experiências iniciais de reorganização do estágio. Sua construção se deu a partir de pesquisa reflexiva, de corte transversal, caráter exploratório, e análise qualitativa da experiência desenvolvida com os pares em reuniões, acrescida da experiência da orientação e supervisão de estágios em formato remoto. Os resultados indicaram que houve a necessidade de adaptação do estágio ao formato de ensino remoto. Tal se deu com poucos ganhos, por exemplo, em função do desenvolvimento do letramento digital de acadêmicos e professores, mas também com perdas, em função do despreparo para acolher tais mudanças; de dificuldades de adquirir equipamentos; aprender a operar com recursos, entre outras. Conclui-se que as mudanças demonstraram sucessos e limitações, mas tais abriram campo ao debate a novas possibilidades. E, ainda, as mudanças impostas pela pandemia acentuaram o, já grave, quadro de desigualdades sociais no processo educacional.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Educação Remota; Formação de professores; Teoria e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

During pandemics the entire educational process needed readjustment. At the university, there were great demands for the experiences of the Supervised Curricular Internship. The changes required a collective construction of a new teaching practice, developing new methodologies, as well as new proposals for the execution of the internship. This article presents a fraction of the reflections produced, as well as the partial results of the initial experiences of reorganizing the internship. Its construction was based on reflective research, cross-sectional, exploratory, and qualitative analysis of the experience developed with peers in meetings, strengthened with the experience of guidance and supervision of internships in a remote format. The results indicated that there was a need to adapt the internship to the

[45] Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Contato: alda.moura@yahoo.com.br
[46] Pedagogo. Mestre em Educação. Professor do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Contato: huagnercardoso@yahoo.com.br
[47] Psicólogo e Pedagogo, Mestre em Avaliação Psicológica, Mestre e Doutor em Ciências da Educação, Professor do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Contato: leonardo.finelli@unimontes.br

remote teaching format. This happened with little gain, for example, due to the development of digital literacy of academics and teachers, but also with losses, due to the lack of preparation to accommodate such changes; difficulties in acquiring equipment; difficulties in learning to operate with resources, among others. It concluded that the changes exhibited successes and limitations, but such changes opened the way to debate new possibilities. And even though the changes imposed by the pandemic accentuated the already serious picture of social inequalities in the educational process.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Remote Education; Teacher training; Theory and Pedagogical Practice.

Introdução

Durante o primeiro ano da pandemia, ou seja 2020, houve a necessidade de readequar todo o processo educacional. Tal se deu em função das demandas de distanciamento social e demais medidas de cuidados quanto à contaminação e disseminação do vírus. Nesse sentido, o presente artigo contempla a análise das vivências do Estágio Curricular Supervisionado – ECS – e da ação docente, posta no cotidiano universitário, bem como das escolas campo.

As mudanças exigiram a construção coletiva de um novo fazer docente, com a construção de novas metodologias, assim como novas propostas para a execução do estágio. O clássico modelo presencial, assim como as atividades anteriormente realizadas, mostrou-se pouco adequado para o atendimento remoto dos acadêmicos de licenciatura, em função da situação da pandemia. Nesse sentido, foram produzidas novas reflexões sobre as vivências do estágio em relação às mudanças do "novo real" da prática de supervisão de estágio escolar.

A partir desse contexto, os professores do Departamento de Estágios e Práticas Escolares (DEPE), junto ao Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado (NECS), criaram possibilidades para a execução do estágio. Tais foram necessárias pois entende-se que o ECS é um campo de conhecimento essencial nos cursos de formação de professores, sobretudo diante da organização pedagógica redimensionada a partir do novo contexto educacional desse momento histórico.

O estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade do professor, dos saberes necessários à docência e das posturas específicas ao exercício profissional docente. Assim, esse deve ser, também, compreendido como espaço essencial para compreender o lugar da docência na vida do estagiário (LIMA, 2012). Por isso, o momento de

pandemia, propicia novas aprendizagens, mediante à construção de novas pesquisas no movimento de análise, de reflexão, de criticidade frente à imersão no contexto educacional atípico.

Essa produção é uma fração das reflexões produzidas, assim como dos resultados parciais das experiências iniciais de reorganização do estágio, mediante a sua execução prática em formato remoto. As presentes considerações, para além da experiência desenvolvida com os pares em reuniões, valeu-se da experiência da orientação e supervisão de estágios, no modelo presencial, acrescido de um ano da execução dessa nova modalidade de estágio em formato remoto. Sua apresentação, longe de se colocar como resposta acabada, visa contribuir com os pares no sentido de compartilhar as experiências e ampliar a reflexão sobre sucessos e limitações da proposta, assim como abrir campo ao debate de novas possibilidades.

Levantamento das mudanças

Em um primeiro momento, a partir do Decreto do Governador nº 47.886/2020 (MINAS GERAIS, 2020a), houve a suspensão das atividades presenciais. Tais foram rapidamente reorganizadas para proposta de teletrabalho, de modo a manter o mecanismo do estado em funcionamento, mesmo que parcial. No contexto da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, as atividades foram resguardadas nas Portarias do Reitor nºs 036/2020, 053/2020, e, 072/2020 (UNIMONTES, 2020a; 2020b; 2020c), que estabeleceram suspensão das atividades presenciais de cunho acadêmico em todas as suas unidades, como forma de minimizar o fluxo de pessoas e, consequentemente, o risco de contágio no âmbito da universidade.

Essas mudanças demandaram que a proposta do ECS fosse repensada. A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) não especifica o consentimento de estágio não presencial, assim, assumida a situação atípica, e as novas legislações de enfrentamento da pandemia, reconheceu-se a necessidade de retorno às atividades, tanto laborais quanto de formação acadêmica. Nesse contexto, iniciou-se a adequação de propostas para a realização do ECS com os recursos de ensino remoto que se mostraram como alternativas viáveis para a prática do ensino.

Enfim, no dia 16 de junho de 2020 foi publicada a Portaria do Ministério da Educação nº 544/2020 (BRASIL, 2020a) que regulamenta a oferta de estágio em trabalho remoto, ou seja, com o uso das tecnologias digitais. Tal considera:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
> [...]§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE (BRASIL, 2020a).

Verificou-se que foi concedido às instituições flexibilidade para atuarem, desde que não firam as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, assim como as medidas estejam previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, e sejam aprovados nos colegiados de curso. Tal portaria então viabilizou a execução de atividades de estágios remotamente, não comprometendo o calendário (BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c; MINAS GERAIS, 2020b).

Com as novas legislações (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c; MINAS GERAIS, 2020b), mesmo que temporárias, houve o respaldo legal para o retorno das atividades. Tais legislações possibilitaram a construção de projetos de execução de estágio neste período excepcional de pandemia em trabalho remoto. Assim, foi elaborada uma proposta, obviamente resguardada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, para a execução e supervisão de estágio neste período excepcional.

Método

Esse texto foi produzido como resultado da experiência docente compartilhada a partir das discussões prévias de reestruturação do ECS, assim como da reflexão da prática de execução em formato remoto.

Nesse sentido, assumiu o delineamento de pesquisa reflexiva, de corte transversal, caráter exploratório, e análise qualitativa. Tal pesquisa assumiu a perspectiva proposta por Oliveira e Piccinini (2009) que a entende a partir da análise permanente do(s) pesquisador(es) sobre suas ações que são sujeitas ao exame atencioso, similar ao realizado na análise dos dados, porém, realizado durante todo o processo de pesquisa. Entende-se que tal processo reflexivo é baseado

tanto na observação do assunto de pesquisa quanto na reflexão realizada pelo(s) próprio(s) pesquisador(es).

O Estágio no Contexto da Pandemia

Foi peculiar ver o despreparo mundial frente ao risco de uma pandemia quando os anúncios da emergência de uma nova doença e dos números de mortes começaram a ser veiculados na mídia internacional. Em uma "era de informação", o acesso a essa se tornou extremamente rápido e vasto (PINTO; SILVA, 2017). Porém, reconhecemos também que essa é uma era de "in-formação". Consideramos esse termo "in-formação" no sentido da não formação, ou no sentido da incapacidade de lidar com todo o conteúdo produzido ou acessado, de reconhecer que o excesso de informações inviabiliza a internalização e a reflexão sobre todas essas. Em função dos mais diversos interesses, a era da informação também se torna a era das "*fake news*" (ou notícias falsas), e, nesse sentido, o processo de aprendizagem se torna cada vez mais difícil (OLIVEIRA, 2018).

Interessante reconhecer como o mundo mudou muito e rapidamente. Há trinta anos a frequência das universidades se dava em busca do acesso à informação das bibliotecas e/ou do conhecimento dos professores. Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, os conhecimentos se tornaram populares. O acesso à informação passa, hodiernamente, por dois ou três cliques em qualquer aparato com acesso à internet. Não obstante, vive-se em um mundo sobrecarregado de informação e, assim, a função da escola e da universidade modificou-se deixando de ser a fonte da informação para se tornar o farol que orienta ao porto seguro das informações sociais e cientificamente reconhecidas como mais adequadas (FINELLI; SILVA; MOURA, 2021).

No caso da educação superior, a experiência geral com a Educação à Distância (EAD) e atividades remotas, acrescida dos grandes avanços tecnológicos (em termos das TICs), possibilitou que o mundo se reorganizasse com as práticas de *home office* (compreendido nos conceitos de escritório em casa, trabalho remoto, trabalho a distância ou teletrabalho). Como a

necessidade de mudança foi rápida e impactante, muitos processos foram adequadamente adaptados e outros ainda apresentam limitações que precisam ser superadas.

No Ensino Superior a formação, primordialmente, de jovens e adultos reconhece vasta experiência prévia de aprendizado, mais ou menos, autodidata. Tal, é capaz de se desenvolver com conteúdos ministrados em formato remoto, ou, pelo menos, é capaz de transitar entre os formatos (presencial ou remoto) com relativa facilidade de adaptação.

Não obstante, as questões de desigualdade social foram evidenciadas durante todo o trabalho remoto. Verificou-se também diversos casos de dificuldades econômicas das mais variadas ordens que limitaram o acompanhamento das aulas remotas. Reconheceram-se carências, principalmente econômicas, quanto à utilização de computadores e/ou celulares, assim como quanto ao acesso à internet de qualidade.

A essas dificuldades acrescem-se ainda as limitações sociais que muitos acadêmicos vivenciam (por exemplo, ao habitarem em residências pequenas com espaço diminuto e a convivência com grande grupo de pessoas, que dificulta a organização de um espaço adequado e silencioso para o acompanhamento das aulas síncronas, ou para o estudo de maneira simples do material disponibilizado nas plataformas digitais – Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA –, *e-mails*, aplicativos de comunicação, via celular, *WhatsApp*, etc). Ainda que com maiores (ou menores) limitações, a transmissão do conhecimento tem-se processado de maneira relativamente eficiente, visto que, jovens e adultos, compreendem a importância da formação e dispõem de recursos (cognitivos e de autonomia) para superar suas limitações, ou para buscar apoio para tal superação.

Não obstante, o mesmo não pode ser dito para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Processos de alfabetização e letramento dificilmente funcionam de forma autodidata e precisam, permanentemente, do suporte educacional de um adulto (RIBEIRO *et al*., 2021). Além disso, averiguamos que muitas famílias não dispõem dos recursos para possibilitar o acesso às aulas remotas para seus membros mais jovens em processo de formação escolar. Acrescemos que a escola pública, e mesmo diversas escolas privadas, também não dispõem dos recursos para transição do formato presencial para o formato remoto. E ainda, o mais importante, não se pode perder a dimensão de que esses níveis de ensino lidam com crianças e que essas, em seu processo natural de desenvolvimento, ainda não dispõem das

habilidades necessárias para passar, por exemplo, de uma a duas horas sentadas de maneira disciplinada na frente de um computador ou de um celular e manter o foco da atenção em uma atividade que muitas vezes é maçante e repetitiva.

É importante frisar que, na modalidade do Ensino Infantil, o espaço escolar, além do aprendizado, promove a socialização. O professor, mais do que o mediador do conhecimento, atua com um educador e, assim, promove a organização do comportamento e desejo infantil naturais para aqueles sistematizados, que se adequam às necessidades de seu grupo cultural. Essa tarefa, o professor realiza com "jeitinho", ao organizar tempos de processos educacionais formais com tempos de interação social de brincadeiras. Por meio da utilização do lúdico, sustenta-se a motivação e o engajamento das crianças com o processo educacional.

No atual contexto, a Educação Básica enfrenta inúmeras dificuldades (de acesso ao ensino remoto; de carência de materiais e equipamentos; de dificuldades de lidar com o público que não dispõe dos recursos pessoais necessários para esse tipo de aprendizado autodidata). Sua realidade se modificou com as escolas fechadas, houve necessidade de se propor novas formas de promover os processos educativos, mesmo que com uma série de precariedades[48]. Ainda assim, nesse ano de transição do formato presencial para o formato remoto reconheceu-se diversas experiências exitosas, mas verificou-se também inúmeras experiências que não alcançaram êxito, ou pelo menos que não alcançaram êxito de modo a oferecer a educação a grandes grupos de crianças.

Considerado esse quadro situacional, retoma-se o foco para o ECS de formação de novos professores. A transição das disciplinas "conteudistas", apesar de lidar com suas dificuldades, se deu de forma relativamente tranquila. O uso de recursos das TICs promoveu diversos encontros síncronos que funcionam de modo similar à aula presencial. Há diferenças notórias e é sabido que essa não consegue acolher a todos em função das desigualdades sociais e econômicas.

No entanto, a solução que atendeu a demanda por um lado (disciplinas "conteudistas"), por outro, continuou limitada como no caso das atividades práticas, que se tornaram extremamente complexas, em função da carência de recursos para seu atendimento. Por exemplo, na formação

[48] Tal foi mantida, por exemplo, no contexto da pandemia, por meio de documentos e materiais didáticos produzidos em um programa educacional, o Regime Especial de Atividades Não Presencial – REANP (MINAS GERAIS, 2020c), e pelo Plano de Estudos Tutorados – PET (MINAS GERAIS, 2020d), entre outras estratégias adotadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais.

de um médico, um dentista, de um engenheiro civil, o preparo da formação prática é condição *sine qua non.* Tais acadêmicos precisam colocar a "mão na massa", atender a seu paciente/objeto de estudo de modo a desenvolver a *expertise* sobre a realidade factual os conteúdos teóricos aprendidos. Então, a organização do estágio foi adaptada em acordo com as possibilidades de cada disciplina.

Na formação para as licenciaturas, o ECS trabalha o exercício da prática docente. Nessa, o acadêmico vai a campo para conhecer a realidade do processo de ensino-aprendizagem e experienciá-lo, sob supervisão, com acertos e erros. Primeiramente, tal exercício se dá pela observação; essa é seguida pela problematização, ou reconhecimento das necessidades específicas de cada campo de estágio; e avança para o planejamento e execução de uma prática assistida; que é complementada ou avaliada, mediante reflexão (com o supervisor e pares). Para realização de tal *práxis* adveio um contratempo tenaz, ora, se as escolas de Educação Básica estavam fechadas, como o acadêmico das licenciaturas poderia acessar a experiência docente com alunos reais?

Os programas de ensino desenvolvidos pelo Governo do Estado de Minas Gerais contemplaram a distribuição de cadernos didáticos que apresentam conteúdos e exercícios que foram disponibilizados em via digital, em formato de *e-books,* para as escolas e para o público em geral. Tais foram reproduzidos na escola para uso dos professores de modo a aplicá-los com seus alunos. De modo similar, os próprios alunos, ou seus pais, poderiam "baixar" (fazer o *download*) os cadernos diretamente na internet para seu uso (com impressão ou apenas em formato digital). Além disso, aulas foram repassadas pela "TV Escola" e pelo *site* "Estude em Casa". Os professores e acadêmicos (estagiários) passaram a mediar as aprendizagens por meios de salas virtuais, ou por aplicativos de comunicação síncrona com imagem e som, como por exemplo o *Google Meet* ou *WhatsApp*[49]; e/ou outros síncronos; e/ou assíncronos, com variados recursos, como textos, áudio (*podcasts*), vídeo, etc.

[49]Considerou-se aqui, de modo a evitar a repetição, a apresentação dos aplicativos e programas mais populares no momento. Não obstante, não se exclui a experiência com outros produtos de fabricantes diversos que oferecem serviços similares de comunicação síncrona com disponibilidade de vídeo, como o *Zoom*, o *Skype*, o *Discord*, etc, assim como aqueles que não apresentam vídeo (ou apenas mensageiros, que podem funcionar de forma síncrona ou assíncrona), como o *Telegram*, o *Viber*, o *Messenger*, o *Signal*, etc. Assim, todas as vezes a que esses programas forem referidos, pode-se considerar também a utilização de seus similares.

Não obstante, na realidade das precariedades socioeconômicas da região do Norte de Minas, muitos estudantes, ou suas famílias, não dispõem dos recursos informacionais, computacionais e/ou materiais para acessar e/ou produzir esses cadernos. Nesse sentido, uma das saídas adotadas foi que as próprias escolas imprimissem os cadernos didáticos do PET (MINAS GERAIS, 2020d), ou parte deles, e disponibilizassem o material para os alunos. Com tal, os responsáveis pelos jovens deveriam auxiliar seus filhos no processo de aprendizagem.

O suporte docente passou a se dar de acordo com a possibilidade de cada um, mediante estratégias de ensino remoto. As mais utilizadas foram: utilização de mídias e plataformas de videoconferências para encontros remotos síncronos; criação de grupos de comunicação em aplicativos de mensagem (como o *WhatsApp*); produção de vídeo aulas ou *podcasts* (gravações de áudio) a serem compartilhados com os alunos; ligação para suporte individualizado. Além dessas, houve ainda outras estratégias mais específicas e de aplicação menos frequente.

Observou-se que muitos professores não haviam sido treinados em termos dos usos das TICs. Esses se adaptaram para adquirir os recursos e desenvolver as competências para contactar seus alunos. Porém, apesar da boa vontade e iniciativa, como muitos de seus alunos (ou seus grupos familiares) não dispunham dos recursos para o acesso as estratégias mediadas, limitou o avanço do processo.

Nesse contexto, os acadêmicos das licenciaturas que cursam ECS passaram a lidar com a *práxis* adaptada ao formato remoto. Enquanto grupo, docentes, regentes e acadêmicos apresentaram resistências, o que dificultou a realização dos ajustes de adequação do estágio ao formato remoto.

Por um lado, descobriram-se e criaram-se estratégias inovadoras que repensaram o ECS para o mundo eminentemente tecnológico. Entre temores e expectativas, construiu-se um novo formato de projeto de estágio que considera, por exemplo, a possibilidade da atividade prática do acadêmico para além do espaço escolar formal, com o acolhimento dos novos espaços informais criados (grupos de orientação por *WhatsApp*, AVA educacionais, reforço pedagógico). Por exemplo, os acadêmicos em estágio passaram a acompanhar os regentes da Educação Infantil em seu trabalho remoto, por meio de ligações, ou telereuniões via *Google Meet*, ou ainda, via *WhatsApp*. Passaram também a participar dos grupos de orientação entre professores e pais de alunos, ou de professores e alunos, escutando e acolhendo aqueles que

vivenciam dificuldades nesse novo processo de aprendizagem. Os acadêmicos ainda atuam como mediadores, ocupando, nesses grupos, parte da tarefa do professor no sentido de auxiliar as crianças a se adequarem a essa nova realidade de aprendizagem.

Não obstante, por outro lado, reconhece-se que continuam a existir inúmeros desafios para a adequação a essa nova realidade. Por exemplo, uma pesquisa com a participação de 15.654 professores da Educação Básica das Redes Municipais, Estaduais e Federal, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFMG, em parceria com Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, mostrou que um aumento da jornada de trabalho sem nenhum tipo de remuneração adicional é um dos principais pontos de desconforto destacados pela categoria com a realização de trabalho remoto. Para 82,1% dos entrevistados, houve aumento das horas de trabalho em comparação ao tempo empregado na preparação das aulas presenciais (CNTE, 2020).

De modo similar, houve a imposição do uso das plataformas de "webconferência", mesmo por aqueles que tinham pouca, ou nenhuma, familiaridade com a ferramenta. Verificou-se, ainda, que muitos professores não possuíam recursos tecnológicos para elaboração de aulas não presenciais (como ferramentas de edição de vídeo, som e iluminação; além de recursos tecnológicos). Muitos professores se viram obrigados a adquirir e dominar, ainda que minimamente, equipamentos e ferramentas digitais para o desenvolvimento de suas atividades.

No que tange aos acadêmicos(as), percebeu-se um número considerável de evadidos, ainda nos primeiros meses da pandemia. Os contatos realizados pelos professores relataram como principal fator a dificuldade financeira que estes (ou seus familiares) passaram a enfrentar, dado a crise do desemprego e, por consequente, a necessidade de muitos retornarem às suas cidades de origem, limitando, em muitos casos, o uso de dados de rede para internet móvel.

Ressalta-se o esforço dos professores de ECS para promover um estágio de qualidade com novos momentos formativos. Foi necessário ressignificar a proposta de estágio e pensar o que é, e como fazer uma formação de professores diferenciada à nova proposta de ensino e aprendizagem com base no cenário de pandemia.

Conclusões

O "novo normal", desenvolvido em função da pandemia, impôs questões à tradicional forma de trabalho geral. Nesse sentido, novas formas de labor precisaram ser criadas. Na educação não foi diferente: o tradicional ensino presencial cedeu lugar ao ensino remoto, ou a formatos híbridos, que demandaram adaptações dos moldes tradicionais. Assim também se deu a prática do ECS, e esse, foco da pesquisa, demandou ainda mais modificações, visto que seu campo de *práxis*, a saber, a sala de aula da Educação Básica, também sofreu alterações em função das medidas sanitárias.

O fazer profissional do docente de ECS enfrentou, e ainda enfrenta, questões práticas inimagináveis nos contextos vividos anteriormente à pandemia. Dentre esses figuram, em especial, as aulas e encontros exclusivamente por meio de ambientes virtuais: *Google Classroom, Google Meet, WhatsApp* (e outros), o que forçaram a uma sobrecarga do trabalho do professor, devido à falta de definição da jornada diária de trabalho.

Tais mudanças impuseram a necessidade de reciclar a formação de professores para lidar com momentos de estudos remotos. Tal reciclagem, para alguns, se deu como momento de aprendizados, para outros, promoveu muitas dificuldades em função do baixo letramento digital de muitos professores, assim como das dificuldades econômicas advindas da aquisição de equipamentos (muitas vezes de alto valor agregado).

Quanto aos acadêmicos dos ECS, muitos conseguiram lidar bem com a transição, e se adaptaram às mudanças e uso da tecnologia, outros, como é de se esperar, ficaram à margem do processo, com muitas dificuldades (tanto de letramento digital quanto de disponibilidade de recursos e equipamentos) para acompanhar os estágios.

Ressalta-se que toda a situação pandêmica acentuou desigualdades, em especial, socioeconômicas, incrementando o quadro de exclusão de indivíduos mais carentes. Tanto docentes e professores quanto acadêmicos e alunos tiveram de se adaptar para lidar com as mudanças. Enquanto alguns o fizeram bem e cresceram com as novas situações, a maioria meramente conseguiu se adaptar e, ainda, alguns foram excluídos do processo.

Conclui-se que as mudanças demonstraram sucessos e limitações, mas tais abriram campo ao debate a novas possibilidades. Em um país de tamanhas desigualdades, não é de se estranhar o

despreparo para o enfrentamento de situações atípicas. Por fim, reconhece-se que tal quadro, mesmo com os avanços oriundos de situações pontuais, é inaceitável enquanto proposta educacional de um projeto de nação justo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção: 1, p. 3. Publicado em: 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Edição: 114, Seção: 1, p. 62. Publicado em: 17 jun. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção: 1, p. 62. Publicado em: 01 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de junho de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção: 1, p. 129. Publicado em: 09 jul. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **Trabalho doente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte: Gestrado (mímeo), 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 02 mai. 2021.

FINELLI, L. A. C.; SILVA, H. C.; MOURA, A. A. V. Repensando o estágio em tempo de pandemia. In: ALVES, R. C. **Repensando o Estágio Curricular Supervisionado da Unimontes em tempos de pandemia (Covid -19)**. Montes Claros: Unimontes, 2021, p. 14-40.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAS GERAIS. GABINETE DO GOVERNADOR. DECRETO Nº 47.886/2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). ***Diário Oficial*** **do Estado** - Diário Oficial de Minas Gerais. 15 mar. 2020a. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391035. Acesso em: 01 mai. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação – SEE. RESOLUÇÃO SEE Nº 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. ***Diário Oficial*** **do Estado** - Diário Oficial de Minas Gerais. 22 abr. 2020b. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)**. Belo Horizonte: mímeo (documento eletrônico), 2020c. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20REANP%202021%20%E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Tempo%20Integral%20-%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

MINAS GERAIS. **Plano de Estudos Tutorados – PET**. Sitio oficial do Governo do Estado de Minas Gerais. 2020d. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio. Acesso em: 20 mai. 2020.

OLIVEIRA, S. M. P. Disseminação da informação na era das fake news. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 8, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89-98, mar. 2009.

PINTO, S. L. A.; SILVA, L. C. Tecnologia e Trabalho na Era da Informação. **SCIENTIA IURIS**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 99-124, nov. 2017.

RIBEIRO, J. R. P.; ARÊAS, A. B. M.; FARIA, P. C. A.; SOUZA, T. M. Zona de Desenvolvimento Proximal: Intervenção Docente no Contexto Educacional Pandêmico. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 2, n. 12, p. 1-6, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES. **PORTARIA Nº 036 - REITOR/2020**. Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e dá outras providências. Montes Claros: mímeo, 2020a. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-n%C2%BA-036-Reitor.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **PORTARIA Nº 053 - REITOR/2020**. Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e dá outras providências. Montes Claros: mímeo, 2020b. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2020/04/SEI_GOVMG-13682188-Portaria.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **PORTARIA Nº 072 - REITOR/2020**. Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e dá outras providências. Montes Claros: mímeo, 2020c. Acesso em: 20 mai. 2020.

Estágio remoto na educação infantil

Rayane Otilia Zuba de Oliveira [50]
Universidade Estadual de Montes Claros

Alda A.Vieira Moura[51]
Universidade Estadual de Montes Claros

Wilson Rocha Viana Junior[52]
Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO
Este trabalho objetiva analisar e relatar a experiência do estágio curricular supervisionado feito durante a disciplina Estágio I- Docência na Educação Infantil em que realizei no curso de pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES no 5º período do primeiro semestre do ano de 2021. O estágio é um campo de conhecimento que auxilia a formação inicial dos estudantes, associando/aproximando teoria e prática, no âmbito das interações da formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educacionais. O estágio foi realizado de forma remota via grupo de WhatsApp, Google Meet e E-mail, devido ao momento atual de pandemia do Covid-19 que deu início no Brasil em 2020 e se viu obrigado ao fechamento das escolas em março do mesmo ano. O contexto atual serve ou servirá para que repensemos a educação a partir de das dificuldades surgidas, sem desconsiderar a prática pedagógica, buscando alternativas que visem atender a educação para que seja de qualidade e efetiva utilizando ferramentas diversas para conquistar uma educação de boa qualidade para todos.

Palavras-chave: Estágio; Relato de Experiência; Educação;

ABSTRACT
This work aims to analyze and report the experience of supervised curricular internship done during the Internship I subject - Teaching in Early Childhood Education in which I took part in the pedagogy course at the State University of Montes Claros - UNIMONTES in the 5th period in the first semester of the year 2021. internship is a field of knowledge that assists in the initial training of students, associating/bringing together theory and practice, in the context of training interactions with the social field in which educational practices are developed. The internship was carried out remotely via WhatsApp group, Google Meet and E-mail, due to the current moment of the Covid-19 pandemic that started in Brazil in 2020 and was forced to close schools in March of the same year. . The current context serves or will serve for us to rethink education based on the difficulties that have arisen, without disregarding the pedagogical practice, seeking alternatives that aim to provide education so that it is of quality and effective, using different tools to achieve good quality education for all.

[50]- acadêmica de Pedagogia – *e-mail*: rayanezuba90@gmail.
[51]- professora Drª .– *e-mail*: alda.moura@unimontes.br
[52]- bacharel em direito e acadêmico de Pedagogia – *e-mail*: wilsonjuniior19@gmail.com

Keywords: *Internship; Experience Report; Education;*

Introdução

O estágio curricular da disciplina Estágio I- Docência na Educação Infantil, no curso de pedagogia durante o 5º período na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES foi realizado de forma remota via tecnologias como o aplicativo WhatsApp, Google Meet e E-mail, devido a pandemia do Covid-19 em que se viu obrigado o fechamento das escolas em março ano de 2020 sendo possível apenas aulas por meio virtual.

A partir tanto do contato com a disciplina curricular quanto com a vivência em estágio fui instigada à compreensão efetivada processo do fazer pedagógico docente na Educação Infantil, sob nova perspectiva que envolve os conteúdos apreendidos na academia, acrescidos das demandas/ações na esfera educacional (ambiente de estágio), sem desconsiderar o momento atual, que trouxeram outros tantos desafios. Ainda assim resta evidente tratar-se de processo dinâmico, em que exista a teoria e prática, indissociáveis na mediação para a construção do conhecimento.

A Educação Infantil é a fase que há o despertar na criança o gosto pela leitura, escrita e para a Matemática, entre outros, que dependerá de como a criança será estimulada, incentivada. Logo, é imprescindível que essa fase seja marcada pelo prazer em aprender, na qual o lúdico será essencial para o aprendizado infantil. Com as alterações nas rotinas, inclusive educacional, ocasionadas pela pandemia, com o advento das aulas on-line e outros agravantes, tornou o ensino-aprendizagem menos atrativo, mais difícil e cansativo para a criança.

A escola que realizei essa experiência foi uma CEMEI do município de Montes Claros, que atende aproximadamente uma demanda de 300 crianças de 0 a 5 anos (Maternal I – 2 anos, Maternal II – 3 anos, 1º Período – 4 anos e 2º Período – 5 anos). É mantido pela Prefeitura Municipal de Montes Claros-MG. Os horários das aulas são no matutino – das 7h às 11h15min e no vespertino – das 13h às 17h15min.

O estágio na Educação infantil feito durante a pandemia do Covid-19, trouxe-nos desafios haja vista o quão difícil é para os professores interferirem, interagirem e mediarem

ensino-aprendizagem às demandas dos alunos, outros elementos somam-se aos obstáculos que prejudicam os objetivos no ensino remoto, tais como: desigualdades sociais que interferem no acesso, adaptação e permanência na referida modalidade de ensino, com destaque para a exclusão digital, faltam às famílias equipamentos tecnológicos, internet e organização familiar (disponibilidade de tempo e recursos, financeiros inclusive) que amparem o ensino remoto e promova resultados satisfatórios à educação.

A contexto do estágio remoto

Meu primeiro contato foi um vídeo de apresentação para os alunos em que me apresento e digo que irei acompanhá-los durante algum tempo. Realizei um vídeo em que conto a história "O cabelo de Lelê" solicitado para o dia do livro, também foi repassado aos alunos no mesmo dia. As aulas começam às 07h10min e vão até às 11:15min. E como esta aula, todas as outras seguiam o mesmo modelo. Sempre começa com uma mensagem de bom dia e um vídeo animado que informa aos alunos a data do dia, esse modelo de vídeo foi enviado em todas as aulas durante o tempo em que estive no estágio. A professora sempre mandava vídeos do YouTube referentes às atividades para facilitar o entendimento dos alunos e em todo o período de monitoria colaborei com pesquisas de vídeos complementares das atividades, contação de histórias e músicas em aula e outros mais apoios que a professora solicitou.

Apesar de áudio e vídeos serem mandados por grupo de WhatsApp, as atividades que eles realizam eram enviados via e-mail e posteriormente recolhidos os cadernos dos alunos para a correção e verificação, porém, os alunos devem postar fotos no grupo do WhatsApp mostrando que estão realizando as atividades. Algumas aulas são realizadas via Google Meet para que haja um contato com os alunos e estas aulas são monitoradas pelos pais. As organizações das aulas eram feitas por um cronograma semanalmente pela professora e enviada no e-mail da turma, indicando as atividades que iriam acontecer no decorrer da semana e seu material didático era apenas os vídeos e atividades.

Embora as amplas tecnologias do site disponibilizado para os estudos, a turma em que realizei o estágio (1º ano) não utilizavam essas ferramentas do *site* e sim se adaptaram apenas em

WhatsApp, e-mail, YouTube e Google Meet, devido à praticidade para o dia a dia, a grande utilização de memória nos celulares e os horários dos pais em relação aos programas de TV, por exemplo.

Pode-se perceber que no lugar dos PETS (PLANO DE ESTUDOS TUTORADOS) a escola fundamentava suas propostas de ensino/aprendizagem com amparo das coletâneas disponibilizados pelas respectivas Secretária de Educação, como a coletânea "Matemagicamente", obedecendo a hierarquia institucional/educacional, efetuando possíveis adaptações com intuito de manter as crianças conectadas com seu ambiente escolar. Essa conexão é feita por meio de vídeos criativos do YouTube ou gravados e outros recursos tecnológicos que possibilita tal interação.

Tivemos momentos de, na condição de estagiários elaborarmos e aplicarmos atividades, a partir da produção de vídeos que prendessem a atenção das crianças, substituindo os canais de TV, logicamente, sob as orientações e aprovação das professoras regentes e coordenação, criar atividades e pesquisar vídeos complementares. Já as tecnologias de contato e reclamações eram feitas diretamente com as professoras em um *chat* privado via WhatsApp ou a ligações para a coordenação da escola.

A secretaria faz uma coletânea de atividades e estas são repassadas para a professora que encaminha para a turma, em alguns momentos as professoras criam outras atividades além destas que ela já recebe pronta. As atividades são feitas de acordo com o projeto que é disponibilizado pela secretaria, respeitando as habilidades que precisam e devem ser trabalhadas de acordo com cada faixa etária. São atividades simples, quase sempre para desenhar ou pintar e sempre relaciona com nomes conhecidos da turma, usando nome de colega como atividade para aprender alguma letra ou usando o próprio nome do aluno para o aprendizado, ou seja, usando materiais e situações do cotidiano e sua vivência para atividades. As aulas de educação física e de artes eram administradas pela professora regente já que os professores específicos só foram contratados posteriormente e inseridos nas aulas.

Já no meu período de Regência se deu entre os dias 28/04 à 15/05 com 40 horas de carga

horária e desde o primeiro dia fiz vídeos e criei atividades no Word para repassar aos alunos, algumas das atividades foram para o projeto "Matemagicamente" em que ensinei uma centopéia mágica e os alunos realizaram as atividades e mandaram no grupo de WhatsApp para retorno.

Outras atividades de minha autoria foram: "Sorteio Geométrico", contação de história e atividades no Word, montagem de vídeos com fotos, fichas personalizadas de alfabeto e números com o nome de cada aluno da sala, pesquisa de livros e vídeos para temas específicos e projetos como Trilha da Leitura e todos com o auxílio e aprovação da professora. Essas atividades eram encaixadas nos projetos para que não alterassem os cronogramas propostos.

Considerações Finais

Diante de todas as análises de teoria e vivencias de práticas é notório que reconheçamos todos os esforços para que a Educação Infantil, com as devidas reservas e cuidados, retomasse ainda que por meio remoto os estudos utilizando tecnologias e adaptações, com recursos possíveis, tanto para a escola quanto para os alunos e pais.

O contexto atual serve ou servirá para que repensemos a educação a partir de suas engrenagens administrativas inerentes ao Estado, sem desconsiderar a análise sobre a práxis pedagógica, apontando alternativas que visem aperfeiçoar a educação para que seja de qualidade, que seja ferramenta para reconstrução do sujeito para que este seja agente ativo para promoção de um Estado efetivo que reduza desigualdades, por vias de princípios para conquistar uma educação de boa qualidade para todos.

No entanto só o tempo, com pesquisas e análises indicativas, poderá nos dar a dimensão dos avanços ou déficits que as aulas remotas representarão para o desenvolvimento das crianças/alunos. É fato que, das vivências no estágio, podemos conjecturar que há muitos percalços, muito por fazer, pois, as fragilidades advindas com a Covid-19 serviram para expor desigualdades sociais, destacar exclusão digital de boa parcela da população, recursos materiais, tecnológicos e humanos, insuficientes no campo educacional para minimizar

quaisquer prejuízos/atrasos no desenvolvimento em prol do conhecimento e autonomia dos sujeitos, com foco na cidadania.

Por fim, fica claro que o ensino remoto não foi e nem é a melhor opção se levado em conta as experiências, porém a tecnologia nos auxiliou nesse período de dificuldades e as escolas fizeram o possível para passar por cima dos obstáculos procurando adaptar ou criar atividades em prol de uma educação eficaz.

.

Referências

Documento Digitalizado

KAMII, Constance. **Regimento Escolar Educação Infantil Cemei Dona Ivone Silveira: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a educação com escolares de 4 a 6 anos- 11ª ed**. – Montes Claros, MG: Papirus, 2020

CEMEI DONA IVONE SILVEIRA. **Regimento Escolar Educação Infantil**. Montes Claros, 2020

KAMII, Constance. Projeto Matemagicamente: **Implicações educacionais da teoria de Piaget para a educação com escolares de 4 a 6 anos- 11ª ed.** – Montes Claros, MG: Papirus, 2021

Publicação On-line – Internet

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Estude em Casa, 2021. Página Inicial. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio. Acesso em 30 de mar. de 2021.

Estágio supervisionado durante a pandemia

Isadora Nascimento da Silva[53]

Resumo
Além de consolidar a unidade teoria-prática, os estágios supervisionados também compreendem e sentem os desafios e possibilidades da sua atuação na prática de intervenção, de forma a terem uma nova perspectiva sobre a carreira futura dos acadêmicos. O presente estudo refere-se a uma parte da síntese reflexiva desenvolvida por meio da realização do Estágio Supervisionado na Escola Eurico Silva, de forma remota. O Relatório do Estágio Supervisionado II trata-se do relato formal de experiência adquirida durante o período de Estágio e além disso, possui a intenção de contribuir para a qualificação dos alunos que realizaram boa parte do curso estudando e estagiando em condições especiais, em tempo de pandemia do vírus nomeado como Covid-19.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estágio. Docência na pandemia.

Introdução

Devido ao Covid-19 as instituições escolares estão trabalhando de forma remota e especial, momento em que os alunos estão tendo acesso ao conhecimento e as aprendizagens através das atividades do Plano de Estudos Tutorados – PET, que são disponibilizados pela prefeitura e pelas escolas para seus alunos. Sendo assim, os alunos estão estudando de forma remota e não presencial o que também está acontecendo com os estagiários; além do que, algumas escolas estão com o sistema de rodízio, ou seja, os alunos vão para a escola uma semana sim e outra não.

Em função dessa realidade excepcional, o estágio, nesse ano, aconteceu de uma forma diferente. As escolas estão vazias, as crianças não correm para todos os lados, não brincam, não vêm à sala de aula. Mas os profissionais da educação estão lá, vivendo essa nova realidade que é assustadora, trabalhando duro para manter o ambiente em ordem, para atender a necessidade de cada aluno, para direcionar o caminho a ser seguido, auxiliar os pais e para arquitetar novas oportunidades de aprendizagem. Contudo, muitas vivências que são importantes foram

[53] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia

perdidas. A oportunidade de conhecer o ambiente escolar a fundo e ver de perto a sua realidade, foi totalmente limitada.

Esse relatório vai apresentar de forma geral, as atividades exercidas no Estágio em Educação Fundamental, bem como as etapas que aconteceram nesse processo de acordo com os conhecimentos adquiridos durante as aulas; o objetivo é relatar de forma sistemática o processo de formação do Pedagogo na realidade escolar específica da pandemia. A instituição em que realizei meu estágio foi a Escola Eurico Silva no Bairro São Jorge; neste relatório, irei contar sobre a minha experiência como estagiária da escola nesse período.

Metodologia

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram selecionadas as notas do diário de campo e realizadas a análise do PPP da instituição escolar, de videoaulas e de PETs do Programa Escola em Casa.

Base teórica e conceitual

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no art. 5º deixa claro que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. Nesse sentido, é necessário recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

Nos currículos escolares, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Sendo assim, o professor é responsável por promover experiências que despertem a curiosidade e que valorize as diversas manifestações artísticas e linguagens corporais, verbais, sonoras e digitais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa perspectiva, o professor exerce um papel muito importante no desenvolvimento, sendo o mediador do processo de aprendizagem. Isso significa que a relação entre aluno e professor tem a mesma potencialidade que as relações sociais, pois é a partir dessa relação que se compreende as necessidades e as estratégias adequadas. As ações pedagógicas são traçadas por objetivos que correlacionam os saberes e possibilitam experiências e vivências no processo educativo.

Análise e discussão

A história da Escola Eurico Silva pode ser contada desde a sua fundação em 1191 e a sua inauguração em 1992. Eurico Silva é um professor de grande prestígio social na cidade. A escola está localizada em Uberlândia (MG) e, além de oferecer ensino por meio do EJA e do PMAJA, também oferece ensino regular para o ensino fundamental I e II, integrando disciplinas como idiomas, matemática, humanidades e ensino religioso.

O PPP mostra o conteúdo do trabalho de todas as séries do ensino fundamental, separadas por estágio e nível. Ele também mostra uma tabela de distribuição de alunos por classe, gênero, raça e localização. O PPP também falou sobre as condições sociais da escola, enfatizando a importância da educação crítica e transformadora para cultivar cidadãos compassivos, éticos, críticos e justos.

Sendo assim, para dar continuidade ao processo de ensino nesse momento atípico, o plano de ensino a distância do ensino fundamental I baseia-se na integração de ações de ensino. Portanto, as videoaulas precisam integrar esses componentes para que a literatura e a linguagem existam em todos os componentes, às vezes, o foco deve ser apenas o cultivo da leitura e da escrita.

Todos os materiais são produzidos e / ou organizados por professores online que aceitaram o convite para se reinventar e criar alternativas para reduzir o impacto desta situação atípica. A plataforma é organizada de acordo com notas, níveis e métodos de ensino para facilitar o acesso pelo navegador.

No início de 2021, cada professor é responsável por pensar, organizar e realizar as atividades de acordo com os conteúdos exigidos pelo planejamento. As atividades acontecem de forma síncrona e assíncrona. No momento da sincronização, acontecem encontros online com os alunos para tratar de determinado conteúdo. Já o momento assíncrono acontece através do "Programa de Tutoria-PET", que está disponível no portal da prefeitura e da escola, sendo realizado uma vez por semana. No segundo semestre de 2021 os alunos começaram a ingressar novamente na sala de aula e o acompanhamento começou a ser mais de perto. Porém, os Pets ainda continuaram a ser disponibilizados.

As atividades realizadas no Estágio Supervisionado foram vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica. Juntamente com a orientadora e preceptora tiveram várias atividades para complementar os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do curso. Dentre elas, as oficinas "O ensino da adição e da subtração no primeiro ano do ensino fundamental", ministrada pelas professoras Mariana Martins Pereira (ESEBA/UFU) e Fabiana Fiorezi de Marco (FAMAT/UFU). A oficina "Alfabetização e ensinos de estratégias de leituras uma conversa sobre possíveis caminhos", com a ministrante Renata Peixoto, que trouxe para a oficina algumas estratégias de leitura e escrita e explicou como usá-las na sala de aula. Aconteceram também as oficinas: "Gravação de videoaula on-line e off-line", ministrada por Cleber Ferreira Oliveira; "Ensino de Matemática na perspectiva histórico-cultural", ministrada pela professora Flávia Pimenta de Souza Carcanholo (Eseba/UFU); "Alfabetização discursiva na perspectiva histórica cultural", ministrada pela professora Márcia Martins de Oliveira Abreu. Além disso, teve minicursos das Ferramentas Jambord, Padlet e Canva e entre outras atividades.

Considerações Finais

O estágio supervisionado permite vivenciar e refletir sobre a realidade da escola. Conseguir ver todas as dificuldades, desafios, conquistas e vontade de fazer tudo da melhor forma, me fez compreender o papel do educador como mediador do conhecimento na sociedade.

Realização: Unimontes
Parceria: Universidade Federal de Uberlândia, UnB

Entendo que as oportunidades de estágio exigem muito trabalho. Lidar com os documentos legais, vivenciar a realidade da educação e refletir sobre todo o processo, não é fácil. Porém, faz parte da formação do pedagogo, para que futuramente, seja bem qualificado e possa vencer as dificuldades com estratégias e foco.

Tive dificuldade de realizar o estágio, principalmente pela falta da vivência física com as crianças. Entretanto, alunos e futuros professores precisam entender que o espaço e materiais nem sempre estarão disponíveis, então, é preciso se reinventar. Sendo assim, tive contato com as crianças virtualmente e acompanhei as atividades de seu processo de evolução desde o começo do ano.

Nesse período de pandemia, no qual a realidade escolar modificou-se totalmente, o tempo no qual se vive é diferente de todos os outros. Conhecer as dificuldades dos professores e o processo de reinventar nesse período foi muito dignificante para o meu processo de formação docente.

Referências

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira . A importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **Ciência, Reflexividade e (In)certezas**. n. 1, p. 1-4, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Orientador Ensino Híbrido e atividades não presenciais**. Uberlândia: Prefeitura de Uberlândia, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 001/2020**. Uberlândia: Diário Oficial do Município, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EURICO SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Uberlândia, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/ Acesso em 05 set. 2021.

PORTAL ESCOLA. Disponível em https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home .Acesso em 11 set. 2021

O ensino remoto da rede estadual de ensino: Experiências no Programa Residência Pedagógica

Carla Emanuelly Alves Santos[54] Universidade Estadual de Montes Claros
Jemyma Donato Pereira[55] Universidade Estadual de Montes Claros
Viviane Rodrigues[56] Universidade Estadual de Montes Claros
Luiz Henrique Gomes Silva[57] Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar a implantação e desenvolvimento do ensino remoto na rede estadual de ensino de Minas Gerais, assim como analisar o comportamento dos alunos com o uso de tecnologias e aplicativos para fins escolares, como o whatsapp, google classroom, youtube, plataformas para o ensino virtual, entre vários outros meios digitais utilizados; os quais passaram a compor a metodologia de ensino das instituições escolares, especificamente as escolas estaduais de Minas Gerais, partindo da experiência vivenciada em uma escola localizada no norte de minas. Para a realização deste trabalho foi observado o comportamento dos alunos do segundo ano do ensino médio, os quais apresentaram uma participação inconsistente nas aulas on-line, atraso na realização de atividades e dificuldades de acesso e compreensão dos conteúdos transmitidos através das plataformas virtuais. Como fonte de pesquisa e embasamento teórico para justificar a análise foram consultados artigos sobre o ensino híbrido; tecnologia na educação; didática; prática de ensino e políticas educacionais. Percebeu-se que os resultados do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica está associada as habilidades de professores e alunos, ao auxílio do ato de educar pelos familiares, aos reflexos econômicos e à assistência do Estado.

Palavras-chave: Ensino remoto; Tecnologia.

ABSTRACT

This work intends to present the implementation and development of remote teaching in the Minas Gerais state education system, as well as to analyze the behavior of students with the use of technologies and applications for school purposes, such as whatsapp, google classroom, youtube, platforms for the virtual teaching, among several other digital media used; which started to compose the teaching methodology of school institutions, specifically state schools of Minas Gerais, based on the experience lived in a school located in the north of Minas Gerais. To carry out this work, it was observed the behavior of second-year high school students, who presented inconsistent participation in online classes, delays in carrying out activities and difficulties in accessing and understanding the contents transmitted through virtual platforms. As a source of research and theoretical basis to justify the

[54] Graduanda em Letras Português – *e-mail*: carlaemanuelly13@gmail.com
[55] Graduanda em Letras Português – *e-mail*: jemymadonato@hotmail.com
[56] Mestre em Estudos Literários – *e-mail*: viviliteratura@gmail.com
[57] Doutor em Estudos Linguísticos – *e-mail*: henrique.gomes@unimontes.br

analysis, they were consulted articles on hybrid teaching; technology in education; didactics; teaching practice and educational policies. It was noticed that the results of the use of technologies as a pedagogical tool is associated with the skills of teachers and students, with the help of the act of educating by family members, with economic consequences and with assistance from the State.

Keywords: *Remote teaching; Technology.*

Introdução

Com o cenário do ano de 2020 e 2021, é possível afirmar que os impactos da pandemia afetaram o mundo com formas inimagináveis. Desde março de 2020, a maior parte dos países se propuseram a combater o vírus da covid-19, através de diferentes estratégias, principalmente com o isolamento social. Sendo assim, no que se refere à esfera da educação, ocorreu o fechamento das instituições escolares e com isso, as aulas passaram a acontecer de forma remota com a necessidade de desenvolver novos métodos de ensino para que os alunos continuassem a estudar, ainda que de uma maneira diferente à qual estavam acostumados.

Nesse contexto, ocorreu o processo de adaptação ao ensino remoto em que as escolas públicas estaduais de Minas Gerais adotaram o REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais), articulado pela Secretaria de Estado de Educação, que organizou as diretrizes de ensino para o período da pandemia. Com a implantação do REANP, toda a comunidade escolar teve que se adaptar as atualizações e mudanças que ocorreram do ensino presencial para o ensino remoto, em tempo recorde, objetivando que a educação, nesse período, não estagnasse e não prejudicasse o aprendizado dos alunos.

Nesse cenário, os professores tiveram que “driblar” as adversidades e aprender juntos com os estudantes que as aulas on-line poderiam ser executadas de uma maneira dinâmica e eficiente, para isso, a Secretaria de Estado da Educação de Minas disponibilizou diversas ferramentas digitais.

Uma dessas ferramentas midiáticas de maior alcance e que faz parte do REANP é o programa “Se Liga na Educação”, que foi adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Este é um programa de TV, transmitido na Rede Minas, em Belo Horizonte e na Região Metropolitana, no canal 9 da TV aberta, de segunda-feira a sexta-feira, pela manhã.

Através deste canal, os estudantes assistiram as aulas explicativas sobre os assuntos tratados no PET (Plano de estudo tutorado), que é um material didático com conteúdo organizado por área de conhecimento, como linguagens (português, inglês, literatura, arte e educação física; ciências humanas (história e geografia); ciências da natureza (biologia, química e física) e matemática. Após ocorrer as transmissões, os vídeos são disponibilizados pelo canal do programa "Se Liga na Educação" no youtube, para acesso posterior.

O youtube tornou-se uma plataforma conhecida desde de 2006, por isso, não foi uma novidade para a maioria dos alunos e professores, assim, como não apresentava grande dificuldade de acesso, por este motivo, o site de compartilhamento de vídeos passou a ser utilizado como meio facilitador para desenvolver aulas criativas e de fácil acesso aos estudantes, além disso, a ferramenta possibilita que os vídeos gravados pelos discentes permaneçam disponíveis pelo tempo que for necessário para todos que fazem o uso da ferramenta.

Para viabilizar o trabalho remoto, a secretaria estadual organizou as turmas nas salas virtuais, no Google Classroom, para isso, tornou-se necessário a criação de usuários com o e-mail institucional da educação de Minas Gerais, para que os docentes e discentes pudessem ter acesso amplo à plataforma e os professores tornassem criadores e editores da mesma. Isso possibilitou que somente os professores da instituição acessassem as aulas, impedindo que pessoas não autorizadas comparecessem as mesmas e interferissem no processo de ensino-aprendizagem.

O Google Classroom é uma plataforma livre de anúncios, que pode ser acessada através do smartphone, computador e tablets, essa ferramenta possibilita a postagem de conteúdos escolares como: slides, PDF, links para vídeos, sites e exercícios, além disso, proporciona a interação de estudantes e professores acerca das disciplinas lecionadas. Tudo isso com o objetivo de organizar o conteúdo proposto e as respostas dos alunos aos mesmos, permitindo que todos os materiais disponíveis fossem acessados por cada usuário autorizado.

As turmas organizadas no Google Classroom estão conectadas pelo aplicativo da secretaria estadual, o app Conexão Escola 2.0, que se tornou um meio digital de comunicação oficial para todos os professores do estado de Minas Gerais, fornecendo aos estudantes formas de

aprendizado através de apostilas, no formato digital, como o PET (Plano de Estudo Tutorado), que interligou professores e alunos, fornecendo exercícios para serem solucionados e corrigidos posteriormente. Dispõe também de vídeos-aulas relacionadas ao conteúdo da disciplina em questão e ainda possibilita a reciprocidade entre os estudantes e seus mestres, através dos chats, que propiciam o diálogo.

Outro aplicativo de uso diário para facilitar a comunicação entre docentes e discente é a rede social WhatsApp, em que os professores atendem as demandas dos alunos, por meio desse canal, respondendo algumas questões e sanando, por hora, suas respectivas dúvidas, através de mensagens instantâneas, com o intuito de relembrar o horário de aulas, reforçar orientações, informar sobre eventos e demais atividades elaboradas.

É sabido que, mesmo com os principais recursos disponibilizados para realizar o ensino remoto, outros desafios também surgiram, como o fato de muitos estudantes não terem acesso a equipamentos tecnológicos, internet, ou até mesmo sinal de celular.

Apesar dos desafios, os alunos tiveram que submeter-se à nova modalidade de ensino, por meio das plataformas on-line disponíveis e para aqueles que não conseguiram em hipótese alguma, a escola disponibilizou o acesso à internet e todos os materiais utilizados nas plataformas (mencionadas em conteúdos impressos), buscando diminuir as desigualdades e promover o conhecimento. É importante ressaltar, todavia, que, o aluno que não tive acesso aos meios digitais – o material foi impresso pela escola e disponibilizado aos alunos, que, após concluirem as atividades devolveram para a escola repassar aos professores.

A partir da análise do comportamento dos estudantes, na escola observada, compreende-se que o número de participantes nas aulas on-line, realizadas através do google meet e do conexão escola, é muito inferior ao número correspondente à quantidade total dos alunos da classe, isso acontece, segundo relatos dos próprios alunos, porque os mesmos, entretanto, não tem acesso a uma internet de boa qualidade e também não possuem smartphones, computadores ou tablets. Sabe-se que boa parte desses alunos, por sua vez, são oriundos dos bairros mais pobres da cidade em que vivem e não possuem condições financeiras suficientes para arcar com os gastos referentes as essas ferramentas tecnológicas.

Outro ponto desfavorável, que os alunos argumentaram, é o fato de não terem em casa um responsável com os conhecimentos necessários para auxiliá-los, nas atividades enviadas pelos professores. Além disso, na visão dos discentes, os exercícios se mostravam muito mais difíceis, uma vez que, o contato de forma remota dificultava o entendimento, fazendo com que, os educandos, não compreendessem de forma significativa o conteúdo, como compreenderia se a aula fosse realizada presencialmente.

Além desses problemas citados, a secretaria estadual ao perceber que alguns educadores não possuíam entendimento suficiente de computação ou domínio da tecnologia para transmitirem o conhecimento de maneira eficiente, viu a necessidade de oferecer capacitação para o uso da tecnologia digital, por meio de cursos pontuais e objetivos, para auxiliar muitos professores que tiveram que enfrentar os desafios que se impuseram frente a modalidade do ensino remoto, ao trabalhar com os discentes, a partir das famosas “telas”, Almeida (2008) garante que:

> As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) requerem do educador novas formas de organização de trabalho, articulação dos saberes, transdiciplinaridade, interdisciplinaridade e a consideração de que o conhecimento tem um valor precioso nesse processo de organização (ALMEIDA, 2008, p.2).

Com isso, entende-se que o educador teve a necessidade de mudar toda sua metodologia de trabalho, a começar pela forma de contato com o discente, ocorrendo via whatsapp, com um vocabulário associado ao campo midiático, através da inclusão de figurinhas, e-mojis e linguagens como o internetês, objetivando atrair a atenção dos estudantes por meio da adequação a essa nova modalidade e visando envolver mais participantes nas aulas.

Ainda que muitos profissionais da área educativa no Brasil tenham se atentado aos meios tecnológicos como aliados no processo de ensino-aprendizagem, somente após a situação pandêmica, a ideia do uso frequente dessas tecnologias como meio de ensino tornou-se uma realidade. Segundo Vergnano-Junger (2009),

> Assumindo que a escola tem como um de seus papéis favorecer a ampliação do horizonte de conhecimentos de seus alunos, é preciso fomentar reflexões críticas sobre o lugar e as implicações do computador em nossa sociedade e sobre os recursos que ele oferece (VERGNANO-JUNGER 2009, p. 31).

Pode-se entender que tais tecnologias quando são de fácil acesso podem ser utilizadas a qualquer momento, em praticamente todos os lugares, favorecendo o ensino escolar em todas as disciplinas, objetivando que os discentes interpretam aquilo que os cercam, seja textos, números, formas e imagens, tanto presencialmente quanto virtualmente.

É importante destacar que além do profissionalismo do educador é necessário também o acesso a bons equipamentos e um serviço de internet eficaz, disponibilizado pelo setor público para professores e alunos, principalmente alunos de baixa renda, para que as aulas remotas apresentem bons resultados, quando comparadas ao ensino presencial. Uma vez que, mesmo após a pandemia, possivelmente será adotado o método de ensino híbrido, que apresenta uma metodologia que mescla atividades on-line e presenciais.

Ao acompanhar as atividades de ensino, por meio da oportunidade de aprendizagem no Programa Residência Pedagógica, percebe-se que alguns alunos que estavam ausentes, desde que iniciou a modalidade de ensino remoto, ainda permanecem, revelando que há barreiras que separam estes estudantes daqueles que possuem auxílio familiar, acesso à internet e tem bons equipamentos digitais; por isso, continuam à margem do processo de aprendizagem.

Portanto, para melhorar o acesso à educação é necessário o auxílio efetivo de familiares, assim como, melhorar os investimentos em equipamentos tecnológicos, especificamente para atender o ensino. Bem como, é de fundamental relevância que o Estado promova intervenções, por meio de políticas públicas, que visem oferecer aos discentes e docentes programas digitais de aprendizagem, que sejam permanentes nas escolas, para conectar todos os agentes do processo educativo, através de plataformas digitais que venham contemplar os alunos em qualquer esfera, seja no ensino remoto, híbrido ou presencial.

Referências

ALMEIDA, N. R. **A atuação do educador e as tecnologias: uma relação possível? Eixo Temático: Tecnologias: Pra que te quero?** 2008, p.1-7. Disponível em: http://livrozilla.com/doc/1691082/a-atua%C3%A7%C3%A3o-do-educador-e-astecnologias. Acesso em: 17 de out. de 2020.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. "Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental". In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.

BRENNAND, Edna G. G. "Hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de forma-ção". IN: SILVA ET AL (Org.) XIII ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: **repercussões so-bre a didática e as práticas de ensino. Recife**: ENDIPE, 2006.

COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possi-bilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, Ivanilson. **Novas Tecnologias. Desafios e Perspectivas Na Educação**. 1º Ed. Clube dos Autores 2011.

VERGNANO-JUNGER, C.S. "Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga". In: SOTO, U. et al. **Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 25-33.

O estágio supervisionado na formação do pedagogo

Ana Carolina Neves de Souza[58]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, tendo como foco a prática educativa em tempos de pandemia de Covid-19. Em relação aos procedimentos metodológicos, foram selecionadas as notas do diário de campo e realizadas a análise do PPP da instituição escolar, de videoaulas e de PETs do Programa Escola em Casa. Como resultados pode-se inferir que as estratégias e metodologias de ensino precisaram ser reestruturadas no decorrer da pandemia, por meio da adoção de alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Estágio Supervisionado. Docência. Pandemia. Covid-19

ABSTRACT

This article aims to problematize the experiences lived during the Supervised Internship, focusing on the educational practice in times of the Covid-19 pandemic. Regarding the methodological procedures, the notes from the field diary were selected and the PPP of the school institution, video classes and PETs of the Escola em Casa Program were analyzed. As a result, it can be inferred that teaching strategies and methodologies needed to be restructured during the pandemic, through the adoption of alternatives for the development of remote school activities.

Keywords: Educational practices. Supervised Internship. Teaching. Covid-19. Pandemic.

Introdução

No contexto da formação inicial para a docência, existe uma etapa fundamental, compreendida como atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente: o Estágio Supervisionado que configura-se como uma atividade importante no debate acerca da formação de professores, assumindo, conforme a legislação vigente, um componente curricular obrigatório que deve ter como eixo a pesquisa da prática pedagógica, envolvendo a organização e gestão de processos educativos escolares e não escolares. Por meio do Estágio Supervisionado amplia-se a compreensão da realidade educacional numa relação direta com a escola e a docência (CARVALHO et al, 2003). Considerando esse pressuposto, o presente texto tem como objetivo problematizar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, tendo como foco a prática educativa em tempos de pandemia de Covid-19. É importante destacar que a

[58] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia

realização do estágio supervisionado aconteceu durante a pandemia por COVID-19, período em que houve modificações nas formas de ensinar e a prática docente precisou ser reinventada.
Em relação aos procedimentos metodológicos, foram selecionadas as notas do diário de campo e realizadas a análise do PPP da instituição escolar, de videoaulas e de PETs do Programa Escola em Casa.

O Estágio Supervisionado na Formação do Pedagogo

O professor é responsável por promover experiências que despertem a curiosidade e que valorize as diversas manifestações de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor exerce um papel muito importante no desenvolvimento, sendo o mediador do processo de aprendizagem. Isso significa que a relação entre aluno e professor tem a mesma potencialidade que as relações sociais, pois é a partir dessa relação que se compreende as necessidades e as estratégias adequadas. As ações pedagógicas são traçadas por objetivos que correlacionam os saberes e possibilitam experiências e vivências no processo educativo.

Segundo Silva e Gaspar (2018), o Estágio Supervisionado deve ser compreendido como um lócus de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, sendo reconhecido como um campo de conhecimento indissociável da prática. Além disso, o Estágio Supervisionado deve ser concebido como "práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais" (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206). Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado permite que o discente aproxime-se do espaço escolar, vivenciando as experiências que fazem parte do cotidiano da escola, oportunidade de reflexão sobre o contexto institucional, a partir das disciplinas vivenciadas durante o curso de formação.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), o Estágio Supervisionado implica em um exercício de imersão, de participação e de reconhecimento do lugar do estagiário na escola, para além de uma tarefa burocrática a ser cumprida, mas compreendida como uma relação dinâmica, profissional e de possibilidades parcerias e de trocas. Seguindo essa lógica, Barreiro e Gebran (2006) destacam que o Estágio Supervisionado não pode ser entendido apenas como um lugar para o cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, mas, sim um espaço

para que o futuro professor possa refletir sobre sua formação e sua ação, consolidando seus conhecimentos e compreendendo o seu papel e o papel da escola no contexto social.

Nessa aproximação destaca-se o papel do professor supervisor de estágio que acompanhará as atividades do estagiário e esse momento de imersão no cotidiano da escola. Assim, o papel do professor supervisor de estágio é imprescindível para que possibilite, ao estagiário, oportunidades para observar, participar e problematizar as situações que fazem parte da realidade da docência. Permitir que o aluno em formação para docência observe, experimente e participe do ambiente escolar, colocando-o diante de situações que o desafiem a problematizar a docência.

Assim, o presente resumo expandido tem como foco o Estágio Supervisionado entendido como lócus de articulação teoria e prática e como tempo e espaço de construção de conhecimentos, um movimento de realizar a práxis educativa.

A experiência do Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Como proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFU, o Estágio 2 tem como intuito proporcionar experiências de iniciação profissional ao inserir o licenciando no cotidiano de escolas, possibilitando o aprofundamento teórico-prático a partir da problematização sobre a docência e gestão nos anos iniciais do ensino fundamental. A experiência com o Estágio 2 aconteceu ao longo do ano de 2021, a partir das orientações da professora do componente curricular em questão e a supervisão de uma professora da escola campo.

As atividades do Estágio Supervisionado foram realizadas de forma remota, diante do contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus). A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia mundial em março de 2020 e desde então foram feitas orientações para a contenção do avanço da propagação do vírus, dentre elas a recomendação do isolamento social. Diante da realidade da pandemia, as atividades realizadas durante o estágio aconteceram de forma remota, com a presença, auxílio e debates da professora regente da escola campo de da professora orientadora da universidade.

As atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado buscavam assegurar o movimento da pesquisa no estágio, tendo como intenção mobilizar estudos para a aproximação com a realidade da escola, para a investigação dos vários aspectos imbricados na docência e na gestão nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as atividades realizadas, destaca-se a observação do espaço escolar, tendo como objetivo a coleta e o registro de dados, um movimento de investigação que se utilizou como recurso os registros no diário de campo e a pesquisa documental. Essa observação aconteceu de forma remota por meio de encontros semanais com a professora regente e a participação de aulas síncronas com os estudantes de turmas 2º ano do ensino fundamental. As aulas síncronas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Além da observação das aulas síncronas, foram realizadas atividades de planejamento (elaboração de planos de aula) e atividades de regência (ministrar conteúdos em sala de aula com acompanhamento da professora regente e da professora orientadora da universidade).

Paralelamente às atividades de observação, planejamento e regência, foram realizadas outras atividades com o intuito de oportunizar momentos de problematização da docência, em especial no contexto de pandemia. Nessa direção, foram promovidas durante o estágio supervisionado rodas de conversas e oficinas com professores convidados que atuam com a docência no ensino fundamental, tendo como foco as seguintes temáticas: alfabetização na perspectiva discursiva, matemática, direitos humanos, BNCC e ensino remoto. Todas as atividades realizadas durante o estágio supervisionado tiveram como preocupação a mobilização de estudos que ofereçam elementos para a análise do contexto escolar, em especial no contexto de ensino remoto. Em suma, as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado tiveram a preocupação de "[...] ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática ou de aprender a passar a matéria. [...] ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formuladas". (ALMEIDA; PIMENTA, 2012, p. 46).

Vivenciar o estágio supervisionado, mesmo de forma remota, é essencial para criar significado e dar sentido às aprendizagens arrecadadas durante o curso, que foram voltadas para a educação crítica, libertadora e instrumento de mudança social. Assim, os encontros semanais

possibilitaram a reflexão de novas práticas, por meio de metodologias já conhecidas adaptadas a um novo contexto e que irão refletir no modo de ensinar a partir dessa realidade de forma crítica e concreta, contemplando saberes que foram adquiridos ao longo da formação docente. Além disso, aprender sobre novas ferramentas, plataformas e meios de comunicação, proporcionou um conhecimento imprescindível para o exercício da experiência e da atuação de professores preocupados com a educação diante de mudanças nos contextos sociais.

Considerações finais

A experiência do estágio proporcionou vivências importantes e que serviram como preparação para a docência, permitindo refletir sobre realidade, em especial no contexto de pandemia, que está sendo conhecida progressivamente, como resultado de uma situação social inesperada. Dessa forma, experienciar esse cenário propiciou pensar de forma crítica e inovadora sobre as práticas docentes, diante da mudança educacional. Futuramente, esses ensinamentos farão mais sentido ainda, no sentido de estar a frente da sala de aula, ensinando por meio de métodos que foram praticados no estágio.

Referências:

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

O processo da leitura no contexto da pandemia: reflexões de duas estagiárias

Débora Cristina Reis Silva [1] – Universidade Federal de Uberlândia

Nycolly Silva Alves Cordeiro [2] – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho possui o objetivo de relatar como o processo da leitura se transformou com o surgimento da pandemia, buscando a descrição aguçada nos modos de olhar, sentir e entender a importância da leitura na vida e no aprendizado da criança. Nesse sentido, no presente artigo, relatamos as experiências vivenciadas por duas estagiárias, com o trabalho com a leitura conforme propõe Antunes (2020), Bajard (2001), Martins (2006), Cosson (2014), Geraldi (2004), Bamberg (1995), Pereira; Col (2012), Alves (2008), Bandeira (2015), Bakhtin (1992). Para desenvolver um ensino de qualidade, o docente necessita de metodologias para descobrir maneiras de despertar a curiosidade do aluno, a atenção e o prazer pela leitura. Em nosso país, infelizmente poucas crianças têm acesso à literatura, restrito apenas à escola, para a maioria das crianças. A função do professor enquanto mediador é exercer uma leitura com novas perspectivas para a criança, a fim de que se torne leitor na escola e dela para o mundo e para a vida, desenvolvendo seus horizontes A importância deste relato se dá na medida em que é preciso ter experiências e socialização do uso de livros literários bem como outros recursos didáticos indispensáveis à prática pedagógica, formando bons leitores e permitindo o acesso e ampliação a diferentes práticas de leitura, dentro e fora dos muros da escola. Esta prática pedagógica requer estudo e desenvolvimento de estratégias de leitura voltadas para o ensino e aprendizagem que articulem teorias da linguagem ao ensino.

Palavras-chave: Escola; Leitura; Pandemia.

ABSTRACT

This work aims to report how the reading process has changed with the onset of the pandemic, seeking a sharp description in the ways of looking, feeling and understanding the importance of reading in the life and learning of children. In this sense, in this summary, we report the experiences lived by two interns, working with reading as proposed by Antunes (2020), Bajard (2001), Martins (2006), Cosson (2014), Geraldi (2004), Bamberg (1995), Pereira; Col (2012), Alves (2008), Bandeira (2015), Bakhtin (1992). In order to obtain quality teaching, the teacher needs dialogues and other methodologies to discover ways to awaken the student's curiosity, attention and pleasure in reading. In our country, unfortunately few children have access to literature, where most of them only have knowledge at school. The teacher's

[1] Débora Cristina Reis Silva - Graduação em Pedagogia em andamento - debora.reis@ufu.br

[2] Nycolly Silva Alves Cordeiro - Graduação em Pedagogia em andamento - nycolly.cordeiro@ufu.br

role as a mediator is to exercise a reading with new perspectives for the child, so that he/she becomes a reader of writing and of it for the world and for life, developing their horizons. Reading opens doors to understand the world around us. The importance of this report is given to the extent that it is necessary to have experiences and socialization of the use of literary books as well as other teaching resources indispensable to pedagogical practice, forming good readers and allowing access and expansion to different reading practices, inside and outside the school walls. This pedagogical practice requires the study and development of reading strategies aimed at teaching and learning that link language theories to teaching.

Keywords: School; Reading; Pandemic.

INTRODUÇÃO

A escolha por apresentar estes relatos se deu pela vivência da prática no ensino remoto, especificamente no Ensino Fundamental I, em função da pandemia da Covid- 19, em relação à importância das novas descobertas ao conhecer o universo dos livros, sejam eles didáticos ou literários. A leitura, cotidianamente, está presente na nossa vida, na sala de aula, em supermercados, shoppings, lojas, outdoors, televisão, tablets, celulares, ruas e avenidas. Alguns alunos demonstravam muito interesse pela leitura apresentada pela professora, já para outros parecia não fazer diferença, ou não gostavam do que estava acontecendo.

Em dezembro de 2019 surgiu o primeiro caso de infecção por um novo virus, denominado de Coronavírus. Após um crescimento exponencial de casos e óbitos, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto da doença COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

A COVID-19 é uma doença respiratória viral, altamente contagiosa e pode ser transmitida de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo, por meio de gotículas respiratórias, principalmente, quando uma pessoa tosse ou espirra; secreções respiratórias provenientes do compartilhamento de utensílios, ou contatos semelhantes; contato pessoal, ao abraçar ou apertar as mãos; tocando em uma superfície ou objeto contaminado, pode transmitir letalmente o vírus – devendo evitar o contado da mão com o rosto e o nariz.

No Brasil, foram adotadas diversas medidas pelos estados e municípios, como o fechamento de escolas e comércios. Os trabalhadores foram orientados a desenvolver suas atividades em

casa (home office), ou seja, os municípios e estados encerraram-se seus expedintes. Autoridades públicas, locais, chegaram a decretar bloqueio total (*lockdown*), com punições para estabelecimentos e indivíduos que não se adequassem às normas estabelecidadas. As restrições social são medidas efetivas para evitar a disseminação da doença e "achatar" a curva de transmissão do Coronavírus.

De acordo com Antunes (2020):

> A crise econômica e a explosão da pandemia do Coronavírus, na inter-relação que há entre elas, têm gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. Em parcelas enormes desse contingente, como nos desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia. (ANTUNES, 2020, p. 10).

A pandemia da COVID-19 trouxe muitos desafios no campo da educação, mas trouxe também inúmeras possibilidades de mudanças, no modo de pensar, ensinar e a aprender a ouvir as questões dos pais e alunos. A jornada de trabalho se tornou intensa e extensa, todos querendo dar o seu melhor, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações, e também de muita entrega. A função da equipe pedagógica foi de acolhimento e apoio, buscando aprender com o ensino remotamente o ensino, compreender os caminhos para esse novo modo de se relacionar com os alunos e a comunidade escolar.

O cenário da COVID-19 causou uma profunda mudança na forma que os professores e alunos veem a educação e nas atividades escolares. Em razão da urgência e da necessidade de retorno aos estudos, foram desenvolvidos vários mecanismos vinculados ao uso da internet para o ensino-aprendizagem, como abordaremos no desenvolvimento, a seguir.

DESENVOLVIMENTO

A Escola de Educação Básica (ESEBA), espaço onde ocorreu nossas atividades práticas do Estágio Supervisionado II, no curso de graduação da Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujas 300 horas previstas foram disponibilizadas para as atividades

práticas realizadas na modalidade síncrona e assíncrona, através do ensino remoto; a escola está localizada no bairro Nossa Senhora Aparecida, e o estágio aconteceu numa turma do 2° ano, com crianças de sete e oito anos.

A ESEBA se disponibilizou a utilizar recursos tecnológicos para a continuidade do ensino remoto ao longo de 2021. As aulas são administradas através de apresentações em *Powerpoint*, compartilhadas com os alunos, não havendo, entretanto, quadro negro ou lousa branca. Sendo assim, a comunicação ocorre através de aparelhos eletrônicos, sendo mais frequente o uso de microfone ou do chat do canal, havendo espaços para os esclarecimento de dúvidas dos respectivos alunos. As aulas síncronas se iniciam às 14h:05min e finalizam às 15h:10min e são realizadas nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras, pela plataforma *TEAMS*.

Em abril de 2021, tivemos a nossa primeira reunião com a professora regente para conhecermos a turma em que faríamos o estágio; neste encontro, tivemos a oportunidade de conhecer o seu trabalho e as metodologias utilizadas por ela: a alfabetização contextualizada, a estratégia de texto e a descoberta do texto.

A partir dos nossos acompanhamentos das aulas do segundo ano do Ensino Fundamental I começamos a nos indagar: como seria o processo da leitura com o surgimento da pandemia? Como as professoras iriam se adaptar para dar continuidade na aprendizagem da leitura ao longo do segundo ano? Qual é a importância da leitura na vida do ser humano? Como utilizar a leitura de maneira estratégica com a ajuda de recursos tecnológicos?

Ao longo das nossas observações, principalmente durante as aulas, percebemos que os alunos ficavam atentos nos momentos em que a professora contava e fazia a leitura de diferentes histórias durante as aulas síncronas, eles demonstravam muito interesse ao ter a oportunidade de ler e mencionar algumas palavras que descobriram, na história, indicada por ela. De acordo com Bajard (2001),

> Propor uma situação de leitura supõe evidentemente que se prepare a aparição do texto, estimulando a criatividade da criança, despertando a sua atenção, ativando a sua memória para interação com o material escrito. [...] Por isso, é indispensável propor sempre novos textos às crianças, facilitando a implantação de diferentes situações de leitura. (BAJARD, 2001, p. 72).

É sabido que o ensino remoto dificultou o trabalho das professoras em relação ao momento da

alfabetização; por isso, a descoberta do texto foi uma estratégia utilizada pela professora, para verificar o nível de desenvolvimento da leitura de cada aluno. A língua é, indiscutivelmente, constitutiva do ser humano. Para Bakhtin (1992), viver é participar do grande simpósio universal, no qual as práticas discursivas dão sentido à existência. Para compreender isso, a melhor maneira, é pela via inversa, isto é, pela consideração da condição humana na eventual ausência de comunicação e interação entre as pessoas (BAKHTIN, 1992).

Geralmente, em uma sala de aula, têm alunos que não gostam de ler e isso pode estar relacionado a algum trauma, que dificulta a inserção dele no mundo da leitura. Nesse sentido, o aluno precisa ver a leitura como algo mágico e prazeroso e, não apenas, como uma obrigação – e na maioria das vezes, ela (a leitura), é imposta pelo professor ou familiar. Sabemos que é necessário, primeiramente, uma boa didática para incentivar o aprendizado; somente assim, o aluno buscará apreender e compreender o que está sendo ensinado a ele.

Através da leitura, as crianças descobrem o mundo, em grupos ou sozinhas, fazem suas descobertas, suas experiências e emoções, despertando o prazer na leitura. Para Martins (2006),

> [...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvimento de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 2006, p.33).

A leitura nos primeiros anos de escola, chega para fornecer ao aluno uma base segura de informações, que facilitará o aprendizado no decorrer dos anos; esse contato inicial com a leitura abre caminhos para que o professor possa avaliar as ações e reações que os alunos irão sentir ao refletir sobre o que estão lendo. De acordo com Cosson (2014),

> […] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p.36)

O hábito da leitura oferece vários benefícios para a mente e para o corpo, pois quem lê é estimulado a conhecer novos assuntos e lugares, sendo uma ótima forma de se desenvolver novas habilidades de compreensão, encontro com o imaginário e renovando o já conhecido com o desconhecido, um encontro com o presente e o passado. Ao ler um livro, o indivíduo

descobre várias palavras para expandir o seu vocabulário, enriquecendo ainda mais a sua gramática.

Em relação ao trabalho com a leitura, uma das tarefas da escola é tornar o ato de ler um hábito. Conforme afirma Geraldi (2004):

> Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – como mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 2004, p.40).No Brasil temos conhecimento que pouco mais da metade da população têm acesso a leitura; esta, na verdade, não é uma prática constante em muitos lares.

> Segundo Bamberger (1995),f alar sobre leitura não é um assunto devassado uma vez que no nosso país a leitura não é consolidada, a falta ou a precariedade de fatores como as escolas, as bibliotecas, a família, bem como as políticas públicas, não tem garantido que as crianças e jovens se tornem leitores. “O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir.” (BAMBERG, 1995, p. 9)

Nos primeiros anos de vida, o ambiente familiar procura ser o primeiro influenciador do desenvolvimento da leitura para a criança e posteriormente a escola auxilia neste processo; este momento é marcado por grandes descobertas e transformações. Conforme os relatos de Pereira e Col. (2012),

> O trabalho realizado com leitura infantil tem como possibilidade de resultado a formação de leitores/escritores competentes. Tem como objetivo formar crianças que não somente leem, mas que compreendam o que foi lido; por que compreender é transmitir aos demais tudo o que foi entendido de uma história através das figuras, ilustrações e objetos que possa transformar um texto em uma leitura agradável e prazerosa a quem ouve; que possa aprender a ler o que está escrito em entre linhas; que saiba que vários sentidos e várias visões podem ser atribuídos a uma onde se possa imaginar, criar e reinventar. (PEREIRA E COL, p. 2, 2012).

A partir das nossas observações nas aulas do segundo ano do Ensino Fundamental I, percebemos o quanto algumas crianças possuem dificuldades com a leitura. Ao fazer a leitura de um livro para uma criança, diversas emoções podem ser reveladas como a tristeza, a alegria, a raiva, o medo, o pavor, a insegurança e a paixão. De acordo com Alves (2008),

> [...]... se aquele que lê não domina a técnica, se ele luta com as palavras, se ele não desliza sobre elas – a leitura não produz prazer: queremos que ela termine logo. Assim, quem ensina a ler, isso é, aquele que lê para que seus alunos tenham prazer no texto, tem que ser um artista. (ALVES, 2008, p. 43)

Ao longo do nosso estágio, nos deparamos com famílias que estão presentes no mundo da leitura, pois identificamos que elas possuem vários tipos de literatura em casa, estimulando assim, as suas crianças, com resultados satisfatórios para todos da família. Porém, reconhecemos que existem também famílias que precisam do apoio da escola para incentivar o aluno a ler, cotidianamente; por esta razão, a professora regente, disponibiliza na plataforma

toda semana, leituras deleite, desenvolvendo atividades para a compreensão do texto, resultando na produção de significados e com interação dos conteúdos com os pequenos leitores. Na visão de Bandeira (2015), Família e escola são pontos de apoio ao ser humano, ambos precisam afinar seus discursos e aproximar os objetivos. Quanto melhor for a parceria entre as duas instituições, mais positivos serão os resultados na formação do educando. Vida familiar, vida escolar e sociedade são indissociáveis. (BANDEIRA, 2015, p. 13)

A professora, em suas aulas, buscou estimular o interesse dos alunos para a leitura, com a integração de novos livros durante a aula; toda semana ela levava propostas com a descoberta do texto e a estratégia de leitura para a compreensão deles. De acordo com Bajard (2001),

> Propor uma situação de leitura supõe evidentemente que se prepare a aparição do texto, estimulando a criatividade da criança, despertando a sua atenção, ativando a sua memória para interação com o material escrito. [...] Por isso, é indispensável propor sempre novos textos às crianças, facilitando a implantação de diferentes situações de leitura. (BAJARD, 2001, p. 72)

Estas propostas que eram levadas pela professora, favoreceram, a nosso ver, o processo de ensino-aprendizagem para a aproximação dos alunos com o mundo da leitura, mesmo que alguns ainda tivessem dificuldades para ler. Para termos leitores no futuro, o incentivo à leitura precisa ser dado às crianças de hoje, ampliando as possibilidades do conhecimento amanhã. A leitura, portanto, fornece uma diversidade de conhecimento, na verdade, ela é uma porta que, uma vez aberta, irá oferecer riquezas de detalhes para o intelecto de um indivíduo, que irá formar uma nova mentalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar ao aluno o contato com a leitura, antes de tudo, é uma responsabilidade do professor e da família que estão formando um cidadão para o futuro. O aluno, ao ser incentivado a fazer diferentes leituras (enquanto absorve as informações contidas em um livro), tem sua capacidade de compreensão aumentada, consideravelmente, e seu intelecto passa a se desenvolver de maneira significativa.

No decorrer do acompanhamento das aulas, verificamos que todos os alunos que estavam presentes nas aulas síncrona já possuíam conhecimento do que é a leitura, a sua importância e

já liam, quando solicitados. Alguns alunos apresentavam facilidade para fazer a leitura, compreendendo os sinais de pontuação que existem na língua portuguesa; já outros ainda demonstravam um pouco de insegurança ao fazer a leitura, durante a aula, mas se dispunham a realizar esta tarefa com vontade de aprender.

O ensino remoto nos mostrou que a relação entre a escola e as famílias é essencial para o desenvolvimento da leitura das crianças. O apoio da família para a continuidade dos estudos, se fez primordial, durante a pandemia, pois quando os estudos se realizam em casa podemos perceber a dificuldade de alguns alunos para acessar a plataforma e assim realizar as atividades propostas.

Durante muito tempo a educação na escola foi definida por uma metodologia pedagógica baseada em processos de informações de maneira uniforme, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade de cada estudante. Essa forma de ensinar, chamado simplesmente de "tradicional" perdeu o seu sentido em um tempo em que a informação está ao alcance de um ou dois toques, na palma da mão. É fato que a Pandemia do COVID-19 causou a alteração das atividades escolares e uma mudança profunda na forma como os estudantes e os professores das escolas veem a educação, além de um aumento principal na curva de aprendizagem da cultura digital. O contato com a escola-campo ofereceu um maior entendimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e o relacionamento professor-aluno, teoria e prática. O estágio conduziu para maior compreensão do quanto é necessário o educador adotar algumas normas práticas para a direção da classe, entre elas o fato de que é preciso compreender os problemas de cada criança.

Nesse sentido, é preciso refletir e examinar as crianças, além de conhecer o grupo para organizar o espaço educativo, que proporciona atividades constantes de ação e determinação da sistematização do planejamento que apresentem suas respectivas intencionalidades. A aprendizagem das crianças acontece em diferentes contextos sociais em que elas estão inseridas.

O estágio fortaleceu-se dentro dos objetivos gerais da escola que é de assegurar a formação do

indivíduo em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nas atividades propostas durante o estágio instigou-se sempre a desenvolver e alcançar os objetivos. As aulas foram interativas, na qual as atividades e brincadeiras permitiram que as crianças tivessem liberdade para criar, inventar, errar e responder.

Portanto, o acompanhamento do desenvolvimento da leitura dos estudantes, foi um desafio para as professoras, neste ensino remoto, porque apenas o momento em que ocorriam as aulas síncronas, usadas para a observação da evolução da leitura dos estudantes, era insuficiente. Verificamos também que ficou mais evidente durante a pandemia que muitos destes não possuem acesso à literatura, seus familiares não possuem condições para adquirir livros ou não incentivam seus filhos a leitura.

A procura de livros para a estratégia de leitura, a descoberta do texto na sala de aula e as leituras deleite que ocorriam em momentos posteriores a aula síncrona, foi trabalho ininterrupto da professora para que os estudantes desenvolvessem e consolidassem o que havia sido adquirido no primeiro ano. A união entre os familiares, estudantes e a professora se tornou fundamental para a evolução da apreciação da leitura no cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

Livros

ALVES, Rubens. **Conversando com quem gosta de ensinar: (mais qualidade total na educação).** Campinas SP. Ed.Papirus 2000- 10ª edição 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5. ed. [São Paulo]: Ática, [1991]. p. 7 - 106.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Ática: 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006 – (Coleção primeiros passos; 138.

Dissertações e teses

BANDEIRA, C.D. **Família na escola**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – Especialização em Gestão Escolar – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2015.

Artigos de periódicos

PEITRARÓIA, C. C. **O descobrimento do texto**, Elie Bajard. Linha D'Água, *[S. l.]*, n. 15, p. 69-73, 2001. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i15p69-73. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37235. Acesso em: 10 set. 2021.

PEREIRA, E. J; Frazão. G. C;Santos. L. C. **Leitura Infantil: O valor da leitura para formação de futuros leitores**. Janeiro 2012.

Publicação On-line – Internet

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book.

Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Pan-americana da saúde (OPAS). Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em:<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 17.Abril. 2021.

O processo de individuação e a inclusão dos surdos – Literaturas em perspectiva

Carlos Ranieny Pereira Rocha [59] – UNIMONTES
Hélen Cristina Pereira Rocha[60] – UNIMONTES
Joeli Teixeira Antunes [61] – UNIMONTES

RESUMO

Neste artigo, abordaremos a relevância da Língua de Sinais Brasileira para a inclusão dos surdos, a utilização da Literatura Surda com recurso pedagógico bem como o processo de individuação do surdo. Logo, este texto trará informações acerca da surdez; discussões sobre as leis, diretrizes e proposta de políticas públicas direcionadas a educação e inclusão de alunos surdos; reflexões sobre a Literatura Surda aliada ao processo de individuação, conforme pontuado por Carl Gustave Jung. Assim sendo, tem-se por objetivo aqui discutir as possibilidades reais de inclusão do indivíduo surdo no universo escolar por meio da literatura, uma vez que esta configura-se como real fonte desencadeadora de interesse nesses sujeitos. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa de cunho bibliográfico e utilizamos como postulados teóricos autores como Carl Gustave Jung, no que tange a Individuação, bem como a Ana Cristina Guarinello e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda para nos embasar quanto ao universo literário do surdo.

Palavras-chave: Literatura surda; Individuação; Libras; Jung.

ABSTRACT

In this article we will address the relevance of Brazilian Sign Language for the inclusion of deaf people, the use of Deaf Literature as a pedagogical resource, as well as the process of Individuation of the deaf. Therefore, this text will bring information about deafness; discussions on laws, guidelines and proposals for public policies aimed at education and inclusion of deaf students, reflections on Deaf Literature combined with the Individuation process as pointed out by Carl Gustave Jung. Therefore, the objective here is to discuss the real possibilities of inclusion of the deaf individual in the school universe through literature, since this is configured as a real triggering source of interest in these subjects. In order to do so, we resorted to a bibliographical research and we used as theoretical postulates authors such as Carl

[59] - Graduado em Sistemas de informação pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES e Especialista em LIBRAS (FAVENORTE) – *e-mail*: ranieryc@yahoo.com.br

[60] - Doutoranda em Literatura brasileira (UFU); Mestre em estudos literários (UNIMONTES); graduada em Letras/Português (UNIMONTES) – *e-mail*: cryshuck@yahoo.com.br

[61] - Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Mestre em Estudos literários – PPGL/UNIMONTES e Especialista em Libras com Ênfase em Interpretação (UNIMONTES); Doutoranda em Literatura brasileira (UFU) – *e-mail*: joeliteixeiraantunes@yahoo.com.br

Gustave Jung, regarding Individuation, as well as Ana Cristina Guarinello and Cristina Broglia Feitosa de Lacerda to base us on the literary universe of the deaf.

Keywords: *Deaf Literature; Individuation; Pounds; Jung.*

Introdução

O presente estudo aborda a relevância da Língua de Sinais Brasileira para a inclusão dos surdos e também a utilização da Literatura Surda com recurso pedagógico a ser utilizado nas salas de recursos multifuncionais. Logo, este texto trará informações acerca da surdez, ou seja, histórico da surdez no Brasil e no mundo; discussões sobre as leis, diretrizes e proposta de políticas públicas direcionadas a educação e inclusão de alunos surdos e reflexões sobre a Literatura Surda e sua utilização como recurso pedagógico.

Para tanto, recorreu-se aos seguintes autores: Alves (2012) Guarinello (2007), Lacerda (1998), Mazzota (1999), Mori e Sander (2015) Quadros (1997), Redondo e Carvalho (2000), dentre outros. Utilizou-se nesta proposta uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, a qual foi realizada de forma coerente e estruturada por meio de um conjunto de estratégias. Este estudo é capaz de contribuir de forma concreta e eficaz para profissionais de educação, familiares, amigos de alunos surdos e demais simpatizantes da Libras.

LIBRAS E LITERATURA: CAMINHOS POSSÍVEIS

1.1 Abordagem social

Ao abordar surdez, é necessário trazer para a discussão os modelos de abordagem da deficiência presentes na literatura mundial, aos quais são: o modelo médico e o modelo social. O primeiro, conservador e ainda hegemônico, e o segundo, progressista, que surgiu em oposição ao modelo médico.

Ao descrever sobre a abordagem do modelo médico, França (2013) relata que:

O Modelo Médico (ou biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio

de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (FRANÇA, 2013, p. 02).

No mesmo sentido, Bampi; Guilhem e Alves (2010) afirmam que o modelo médico:

[...] aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre lesão ou doença e a experiência da deficiência. A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010, p. 15).

Os autores afirmam ainda que a abordagem médica "reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturais sociais para a sua opressão e marginalização" (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010, p. 15).

Assim, na visão da abordagem médica, o desemprego, a falta de acessibilidade e inclusão, o baixo nível educacional e outros problemas sociais que afetam majoritariamente as pessoas com deficiência são decorrentes das desvantagens sociais provocadas pelas lesões. O que pode ser feito nessa abordagem é, no máximo, fazer intervenções médicas para minimizar tais desvantagens e nada mais.

Como dito inicialmente, há um segundo modelo de abordagem da deficiência, isto é, o modelo de abordagem social. Surgiu nos anos de 1960 na Inglaterra e provocou reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar dos indivíduos a origem da desigualdade e transferi-la à sociedade.

Com a adoção do modelo social, a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010).

É relevante afirmar que essa mudança de perspectiva considerou ainda a importância dos avanços biomédicos para o tratamento ou melhoria do bem-estar das pessoas deficientes, e novas técnicas de tratamento proporcionadas pelos avanços biomédicos foram bem-vindas.

Realizadas as considerações acima, faz-se novamente relevante trazer as elucidações de Bampi, Guilhem e Alves (2010) ao dizer que:

> A deficiência é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da sociedade... a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010, p. 17).

Nessa linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional, falta de acessibilidade ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades. Ou seja, a falta de políticas públicas capazes de inserir socialmente pessoas com algum tipo lesão, propiciando trabalho, educação, acessibilidade, autonomia, participação social, etc. (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010).

Assim, na abordagem social da deficiência, lesões não são causas primárias de desigualdade, nem de desvantagem. As causas primárias de desigualdade e desvantagem aos indivíduos acometidos por lesões é a ineficácia da sociedade de gerar mecanismos de inclusão social (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010).

Fazendo uma associação especifica sobre surdez (ao qual é abordada diretamente neste trabalho) aos modelos de abordagem da deficiência, obteve-se a seguinte conclusão: o modelo de abordagem médico procuraria de toda maneira buscar soluções para realizar o tratamento de determinado nível de surdez na tentativa de “reinserir” na sociedade determinado indivíduo sem nenhuma desvantagem para si. Todavia, se não atingisse o tratamento, nada mais poderia fazer por essa pessoa. Seria um problema individual e natural do indivíduo, que teria que conviver com essa desvantagem para sempre. Já na concepção da abordagem social, não se exclui o tratamento, porém, a problemática da pessoa surda não é individual, é coletiva.

Assim sendo, a sociedade, os movimentos sociais e os próprios envolvidos devem buscar soluções para produzir inclusão. Nesse caso, o desenvolvimento de políticas públicas que privilegie a Libras é de fundamental relevância para esse processo.

1.2 Literatura Surda: evidenciando a identidade e a cultura surda

A população mundial que possui algum nível de surdez é composta por algumas centenas de milhões de pessoas. Para ser mais preciso, a revista Exame aponta que o número é de 360 milhões de pessoas. Embora distribuídas em diversos países e cidades, as diversas comunidades surdas apresentam concepções em comum. Seus projetos, suas bandeiras, suas reivindicações são multinacionais.

O advento da tecnologia avançada contribuiu fundamentalmente para interações e trocas comunicativas entre surdos que se localizam geograficamente distantes. A internet, os aplicativos de celulares, dispositivos de partilha de vídeos que permitem a troca de informações em língua de sinais ou tradução desta para a língua oral tornaram-se preponderantes para lutas e articulações sociais da comunidade surda de forma global.

Atualmente, as diversas comunidades surdas espalhadas pelo mundo têm uma grande luta em comum, como a reivindicação da valorização e reconhecimento das línguas de sinais, principal fator de identidade cultural para as comunidades surdas.

Neste sentido, Nakagawa (2012) afirma que a língua de sinal é:

> Um bem simbólico que marca um processo de descolonização face aos esforços de oralização e imposição da fala, ao mesmo tempo em que é um elemento de pertença identitária que resgata a autodeterminação dos grupos Surdos em relação ao jugo ouvintista, as línguas gestuais, nas mãos das comunidades surdas, fizeram-se (e fazem-se) bandeira política das mais valiosas no que diz respeito à diferença. Entre movimentos de mãos e expressões faciais, partilhados em ambiente linguístico comum, redefinem-se aos poucos os territórios simbólicos ocupados pela surdez (NAKAGAWA, 2012, p. 37).

Sabe-se que muitas visões equivocadas sobre as línguas de sinais já foram superadas no meio científico e hoje ela é comprovada pelos linguistas como sistema linguístico legítimo, longe de ser um amontoado de gestos ou conjunto de mímicas, como muitos ainda pensam. “Os estudos demonstrados por Stokoe, em 1960, comprovaram que a Língua de Sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentença” (QUADROS; HEBERLE, 2006, p. 87).

A legitimação das pesquisas acadêmicas em relação às línguas de sinais em harmonia com as lutas sociais das comunidades surdas nas últimas décadas do século XX, em diferentes países

ocidentais, possibilitou uma série de reivindicações pela comunidade surda na defesa da língua de sinais. Nesse sentido, os movimentos sociais da cultura surda reivindicam educação bilíngue de qualidade, intérpretes de línguas de sinais em diversos ambientes culturais, espaços de formação e ensino de línguas de sinais e maior participação e inclusão nas produções culturais.

Assim, por meio das línguas de sinais espalhadas pelo mundo, a cultura surda vem sendo enriquecida e ganhando espaço nos meios de produção cultural. Nos tempos atuais, deve-se eliminar de vez a ideia de que os surdos apenas devem se relacionar com os membros familiares, profissionais da educação ou grupos religiosos, pois surgem novos espaços como ponto de entretenimento, relacionamento e promoção da cultura surda. Assim, bares, restaurantes, casas noturnas, literatura, artes plásticas, cinema, teatro, TV e outras atividades culturais estão se reinventando para atender as especificidades e demanda da cultura surda, sendo que diversas iniciativas procuram promover também as línguas de sinais e as práticas de comunidades surdas com o público ouvinte (NAKAGAWA, 2012). Existem diversas "baladas" ou *raves* pelo mundo que são promovidas especialmente para pessoas surdas. Isso é possível devido às características especiais de vibração sonora e iluminação.

Na literatura, o advento das plataformas virtuais transformou fortemente as relações com essa produção cultural. As diversas possibilidades de registro, armazenamento e divulgação de material de vídeo, assim como a comunicação imediata, permitiram aos surdos novas formas de comunicar elementos de suas culturas. Com isso, as produções em línguas de sinais podem muito bem ser registradas, divulgadas e postadas no *Youtube* para que todos possam visualizar a qualquer momento (NAKAGAWA, 2012).

Dessa forma, poesias, contos e romances podem sair dos textos em língua de sinal e alcançar a linguagem visual em plataformas digitais para surdos ou para ouvintes. O teatro é outra manifestação cultural de destaque que vem sendo fortemente utilizada nas comunidades surdas. Em relação ao teatro surdo, Nakagawa (2002) descreve que:

> A dramaturgia de Surdos é extremamente rica, feita em diversos países do mundo. Textos que narram momentos das histórias dos Surdos, outros que narram causos do cotidiano; adaptações de clássicos universais; peças sobre os mais variados temas, direcionadas para todos os tipos de público... todas essas, e muitas outras, variantes compõem a amálgama das artes cênicas surdas (NAKAGAWA, 2012, p. 78).

Nas artes plásticas, muitos artistas surdos expressam suas vivências por meio de pinturas, esculturas, fotografias e artesanatos. As lutas sociais da comunidade surda ao longo das décadas, as opressões, as respectivas línguas de sinais, as expressões visuais e seus costumes são o combustível gerador dessas obras, as quais são produzidas por diferentes técnicas.

Os filmes, documentários e outras produções audiovisuais são componentes culturais cada vez mais praticados e socializados entre os indivíduos surdos. Aqui, mais uma vez, a tecnologia é o elemento fundamental para tais produções. A acessibilidade aos equipamentos de filmagem e edição – como celulares –, permite que muitos surdos realizem essas produções culturais em redes sociais, alcançando um número cada vez maior de espectadores.

A internet, maior responsável pela disseminação em massa da cultura surda, não poderia deixar de ser retratada. Por meio dela, é possível o compartilhamento e armazenamento de materiais audiovisuais aqui relatados. É ela que propicia as comunicações instantâneas tão eficazes. Também é nela que se encontram centenas de *sites* e *blogs* com conteúdos para e sobre os sujeitos surdos. Com isso, temas de diversas áreas, como política, culinária, esportes, jogos, encontros, estética, atualidades, turismo, etc., são facilmente acessados, multiplicando e enriquecendo os participantes e simpatizantes da cultura surda (NAKAGAWA, 2012, p. 37).

Portanto, percebem-se, por alguns exemplos citados acima, que a cultura surda é composta por riquíssimas produções culturais e simbólicas próprias, elementos primordiais quando se pensa na literatura surda, pois ela evidencia a identidade e a cultura surda. Hoje se tem uma intensa literatura com vários materiais, pois diversos grupos surdos disseminam a sua cultura por meio de teatro, poesia visual, narrativas, piadas, ou seja, produzem literatura por meio da língua de sinais.

As produções em vídeos representam uma forma muito forte de registro das literaturas surdas e possibilitam a sua disseminação por meio de materiais impressos que circulam promovendo acessibilidade tanto para a leitura como para as publicações dos surdos em escrita de sinais. A literatura surda tem o papel de difundir a cultura e a identidade surda

1.3 Literatura surda na sala de recursos

Ao se pensar no surdo em sala de aula pode-se afirmar que o ensino-aprendizagem acontece de forma lenta, apesar de o surdo ter o acompanhamento do intérprete (direito garantido pela lei 10.436/02). Geralmente, isso acontece devido ao fato de muitos surdos em idade escolar saberem apenas o básico da Libras, por isso não conseguem acompanhar de forma satisfatória as interpretações realizadas pelos intérpretes e, consequentemente, não têm a aquisição plena do conhecimento. Uma das formas de amenizar tal problema seria trabalhar a Literatura Surda na sala de recursos multifuncionais, com o objetivo de desenvolver a conversação em Libras e, assim, possibilitar uma melhoria na interação dos alunos surdos com os intérpretes e, consequentemente, os alunos teriam uma melhor aquisição dos conteúdos em sala de aula.

Para se ter uma educação de qualidade para todos, é necessário compromisso e envolvimento do aluno e também do corpo docente da escola. É preciso pensar em alternativas que melhorem a participação e o desenvolvimento do aluno. Sem a aquisição da fluência na Libras, mesmo tendo a presença do intérprete, dificilmente o aluno surdo terá acesso ao conhecimento de forma plena, pois a presença do profissional de Libras pode minimizar as dificuldades de comunicação em sala de aula. Entretanto, para que isso aconteça, o aluno surdo precisa entender a tradução. Daí, a relevância de se utilizar a Literatura Surda em situações nas quais o exercício da encenação e da teatralização possam produzi reações, interação e aquisição da Libras. Lembrando que quando essa aquisição acontece de forma tardia é necessário a escolha de metodologias que promovam a aproximação com essa língua, facilitando as compreensões a respeito, tanto de conteúdo, quanto de sua sistematicidade e estrutura.

A prática pedagógica, nesse contexto, deve acontecer em um processo de ensino-aprendizagem das diferentes linguagens em um ambiente em que a pessoa surda se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, de modo que ela possa trabalhar, de forma adequada, suas emoções e lidar com seus medos e ampliando seu vocabulário na Libras. A sala de recursos é o melhor lugar para se trabalhar atividades que possibilitem alcançar aos objetivos, haja vista que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento das necessidades educacionais especiais. No caso do aluno surdo, trabalhando metodologias que envolvam a Literatura Surda.

As Literaturas Surdas podem ser definidas como "aquelas que são contadas em língua de sinais, sejam frutos de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com surdos ou não". Ela não precisa ser contada exclusivamente em língua de sinais, ou seja, ela também pode ser escrita, porém, o tema deve ser relacionado aos surdos (MORGADO, 2011, p. 21). Temos como exemplos de Literatura Surda: Tibi e Joca (Bisol, 2001); A cigarra e as formigas (Oliveira; Boldo, 2003); Kit Libras é Legal (2003); O Som do Silêncio (Cotes, 2004); Cinderela Surda (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003); Rapunzel Surda (Silveira; Rosa; Karnopp, 2003); Adão e Eva (Rosa; Karnopp, 2005); Patinho Surdo (Rosa; Karnopp, 2005).

A Literatura Surda tem como principal objetivo trabalhar a cultura e a identidade surda. Narrar contos, lendas e histórias é um hábito tão antigo quanto a civilização. Contar anedotas é um ato que se refere a todas as civilizações. Daí a importância de o surdo ter também suas histórias sinalizadas e/ou escritas. As histórias, os contos, lendas, em geral informam a experiência das pessoas surdas no que diz respeito direta ou indiretamente à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações provocadoras ou solidárias de aceitação ou de opressão do surdo.

Fica evidente que a Literatura Surda é importante na aprendizagem do aluno surdo, por isso é necessário desenvolver atividades de interação em libras tendo como recurso pedagógico a Literatura Surda, buscando estratégias que promovam a aquisição da Libras em um nível avançado. Pensar a educação de pessoas surdas "requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais" (SOUZA e MOURÃO, 2012, p.31). Acredita-se que por meio da Literatura Surda é possível amenizar problemas detectados no dia a dia escolar, possibilitando, assim, uma melhor interação entre o intérprete e o aluno surdo e, consequentemente, na aquisição do conhecimento em sala de aula.

Quando se pensa na Literatura Surda existem várias possibilidades, a saber: a tradução para a Libras de poemas, contos, fábulas, narrativas, romances oriundos da literatura brasileira; as adaptações de histórias já conhecidas que passam a ter uma nova roupagem trazendo personagens surdos, exemplificando a cultura e a identidade surda; criações surdas, histórias criadas por surdos para mostrar o estilo de vida e as dificuldades dentro da sociedade e da família, e o relacionamento entre surdos e ouvintes.

Para Basso *et al* (2009), a finalidade do ensino de Libras como primeira língua é desenvolver a competência comunicativa dos alunos surdos, mas para que esse objetivo seja alcançado, é preciso estipular quais procedimentos de ensino são mais adequados e eficazes, bem como os recursos a serem utilizados. Seguindo essa proposta, é fundamental que sejam pensados projetos para serem aplicados nas salas de recursos utilizando os seguintes gêneros literários da Literatura Surda: narrativas, poemas, contos, fábulas e lendas.

A construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental relevância para o desenvolvimento da coletividade. As diferenças culturais, individuais e sociais são importantíssimas para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos de qualquer que seja o país. No Brasil, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), são 10 milhões de pessoas surdas ou com deficiência auditiva identificadas no Censo Nacional realizado no ano de 2010. Com isso, vê-se que uma parte significativa da população brasileira possui esse tipo de deficiência e, portanto, exige do poder público e da sociedade civil como um todo, políticas públicas e privadas para a inclusão socioeducativas dessa população.

Em se tratando do âmbito escolar, Mozzota (1987) afirma que "a finalidade da educação escolar da criança surda deve ser a de criar condições para que ela se desenvolva em todas as áreas, cognitiva, afetiva, física e social, criando [...] situações de educação capazes de transformar ou de lhe permitir transformar-se" (MOZZOTA, 1987, p. 33). Daí a importância de o professor pensar estratégias que possam alcançar esse público e, certamente, a Literatura Surda pode ser utilizada como recurso pedagógico nesse processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de; SILVA, Luzia Márcia Resende. **Língua brasileira de sinais no estado de minas gerais:** movimentos sociais e os registros que antecedem o documento nacional. Agosto de 2018.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras** – L1. Florianópolis: UFSC, 2009.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009, p. 2.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-republicacao-134290-pe.html. Acesso em: 09 outubro 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 08 outubro 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 outubro. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001, p. 50.

COELHO B. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2004.

CRUZ, Samara R.; ARAUJO, Doracina A. C. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? In: *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio/ago. 2016. Acesso em: 11 out 2018.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. **Rompendo a barreira do silêncio:** interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** São Paulo: Artmed, 2003.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência:** uma ferramenta sociológica para a emancipação social. 2013.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2.** Florianópolis: UFSC, 2010.

GODOI, P; SANTOS, M. F; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilingue.** Tupã, 2013. 38 p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) – Faculdades FACCAT.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. **Literatura Surda.** Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-176, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. NAKAMURA, H. & LIMA, M.C. (Orgs) **Fonoaudiologia:** surdez e Abordagem Bilíngue, São Paulo, Plexus, 2000.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; Sander, Ricardo Ernani. **História da Educação dos Surdos no Brasil.** São Paulo: Plexus, 2015.

MOURA, M.C. **O Surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Maria A. Amin de; Et Al. **Um mistério a resolver**: O mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Editora, 2008.

OLIZAROSKI, Iara Mikal Holland. **Trajetória histórica do sujeito surdo e reflexões sobre as políticas públicas que regem a educação do surdo no brasil.** Porto Alegre: Mediação, 2016.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, RM, KARNOPP, LB. **Língua de Sinais Brasileira** – Estudos Linguísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004.

QUADROS, Ronice de Muller. **Educação de Surdos:** Aquisição da Linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, Ronice de Muller. **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice de Muller. **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice de Muller. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina:** espaço de negociações. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000200003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 11 out. 2018.

QUADROS, Ronice de Muller; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice de Muller; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

ROSA, F.S. **Literatura Surda:** o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais -LIBRAS. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas., Pelotas, 2011.

SCLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças, Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagem socio antropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VIEIRA, Sheila Rodrigues; BONDEZAN, Andreia Nakamura. **A criança surda:** causas, prevenção e educação escolar. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes; **As Políticas Educacionais e a Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

O programa residência pedagógica: Contribuições para a formação docente

Priscila Dantas Ferlin[62] – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Vilma Aparecida de Souza[63] – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

RESUMO

O estudo tem como objetivo problematizar as experiências do subprojeto Pedagogia, inserido no Programa Residência Pedagógica (RP), vivenciadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) de escola municipal de Uberlândia/MG. Os desafios diante da pandemia da COVID-19 remetem à necessidade do professor como incentivador e mediador e de problematizar a prática educativa diante das situações adversas. Como resultado pode-se inferir que as atividades do subprojeto Pedagogia contribuíram na formação inicial do estudante de Pedagogia, sendo possível problematizar a docência, em especial, no contexto do ensino remoto, além de destacar a necessidade deste futuro docente em renovar constantemente seus conhecimentos, usar a criatividade para se adaptar a desafios e utilizar os recursos disponíveis, dominar ferramentas tecnológicas, além de estimular o comprometimento de todos os envolvidos na formação da criança e, consequentemente, uma sociedade mais funcional, com pessoas consciente de seus direitos e deveres com mais igualdade, moral e ética bem desenvolvidas.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Docente. Prática Educativa.

ABSTRACT

The study aims to problematize the experiences of the Pedagogy subproject, inserted in the Pedagogical Residency Program (RP), experienced in a class of the 2nd year of Elementary School (ES) of a municipal school in Uberlândia/MG. The challenges faced by the COVID-19 pandemic refer to the need for the teacher as a supporter and mediator and to problematize the educational practice in the face of adverse situations. As a result, it can be inferred that the activities of the Pedagogy subproject contributed to the initial training of the Pedagogy student, making it possible to problematize teaching, especially in the context of remote education, in addition to highlighting the need for this future teacher to constantly renew their knowledge, use the creativity to adapt to challenges and use available resources, master technological tools, in addition to encouraging the commitment of all those involved in the education of children and, consequently, a more functional society, with people aware of their rights and duties with more equality, morals and well-developed ethics.

Keywords: *Pedagogical Residence. Teacher Training. Educational Practice.*

Introdução

A experiência aqui relatada é fruto da atuação no subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica (PRP) que têm como foco o trabalho interdisciplinar entre as áreas da leitura, escrita e pensamento lógico matemático, tendo como público-alvo os estudantes do

[62] - Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – *e-mail*: prisciladf@ufu.br

[63] - Doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – *e-mail*: vilmasouza@ufu.br

primeiro e segundos anos do Ensino Fundamental, de escolas públicas da rede municipal. O PRP tem por objetivo aperfeiçoar a formação teórico/prática no curso de licenciatura em Pedagogia, promovendo aos discentes a imersão na escola de educação básica, uma aproximação com a escola de Educação Básica, a partir de um olhar mais amplo da docência. Essa aproximação oportuniza uma atitude investigativa, sendo possível problematizar os diversos aspectos que rodeiam o cotidiano escolar.

A situação emergencial provocada pela pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021 impôs que as atividades acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade de Uberlândia – UFU fossem remodeladas de modo que ocorressem de forma remota. Nesse contexto, as atividades do subprojeto de Pedagogia foram realizadas de forma remota, por meio de reuniões semanais on-line com as professoras das escolas de Educação Básica (preceptoras) e docentes orientadores da universidade, que colaboraram para que, mesmo com a distância física, problematizássemos os desafios do cotidiano da escola pública e da alfabetização, foco do nosso subprojeto. Além das reuniões semanais com as preceptoras e os professores orientadores, foram realizadas atividades de observação do espaço escolar, tendo como objetivo a coleta e o registro de dados, um movimento de investigação que se utilizou como recurso os registros, no diário de campo e a pesquisa documental. Essa observação aconteceu de forma remota por meio de encontros semanais com a professora regente e a participação de aulas síncronas com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental. As aulas síncronas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Metodologia

Em relação aos procedimentos metodológicos foram selecionadas as notas do diário de campo e realizadas a análise do PPP da instituição escolar, de videoaulas e de PETs do Programa Escola em Casa.

Base teórica e conceitual

Segundo Veiga (2014), a formação é um processo que conduz à emancipação e desenvolvimento profissional, estando vinculado à história de vida do indivíduo, o que remete à

importância de se repensar a formação inicial. Já Pimenta e Lima (2017) destacam a relevância de a formação inicial conceder aos discentes a oportunidade para aprender sobre sua futura profissão: a docência, ajudando-os a rever seus conceitos e vivências. Essa oportunidade aproximação e observação da escola permitem a problematização da organização do trabalho pedagógico da instituição escolar, uma apreensão da realidade escolar que evidencia a necessidade de aprofundamento de conhecimentos e de intervenção pedagógica (LIMA, 2012).

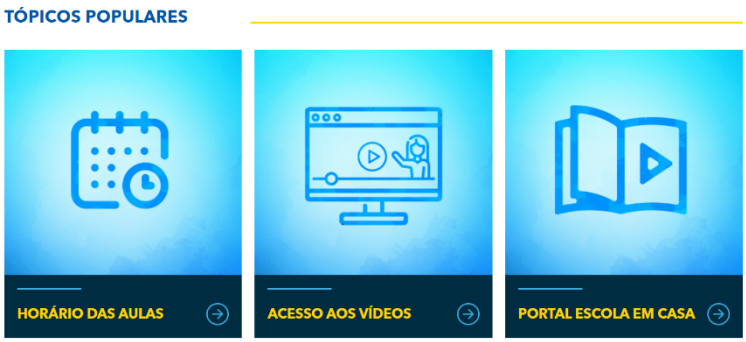
Januário (2008) declara que os processos de prática docente permitem ao futuro profissional enxergar a educação de maneira crítica-reflexiva, compreendendo a realidade da escola, o comportamento dos alunos, professores e demais profissionais que a compõe. Desta forma, é possível entender o funcionamento da instituição onde se atua, aprimorar as práticas que envolvem o processo interdisciplinar e, conforme Arroyo (2000), otimizar as metodologias para favorecer a aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Nessa direção, o Programa de Residência Pedagógica (RP) apresenta-se como uma rica possibilidade de emancipação e desenvolvimento profissional, por meio da aproximação dos estudantes em formação nos cursos de licenciatura com a realidade da escola. O Programa Residência Pedagógica tem como um de seus objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, por meio da relação entre teoria e prática profissional docente, a partir da imersão no cotidiano da escola e com a mediação de professores orientadores das Universidades e acompanhamento de professores da Educação Básica.

Análise e discussão

A pandemia do Covid-19 trouxe desafios para a sociedade, fez com que o distanciamento social fosse uma das melhores formas de conter a transmissão do vírus. Por isso as escolas, em Uberlândia, suspenderam as aulas no dia 03/03/2020. A Prefeitura de Uberlândia lançou, no dia 06/04/2020, o Programa Escola em Casa, no qual há materiais didáticos e pedagógicos, que atendem, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. A plataforma é de fácil acesso, organizada por ano, nível e modalidade, sendo o aluno direcionado ao canal da Prefeitura de Uberlândia, no YouTube.

Fotografia 1



Fonte: Ferlin (2021)

O Programa Escola em Casa disponibiliza videoaulas elaboradas pela equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e da Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Uberlândia. Os coordenadores do CEMEPE convidaram uma equipe de professores para elaboração e apresentação das videoaulas, que foram gravadas e disponibilizadas para toda a Rede Municipal de Ensino. As videoaulas duram entre 25 a 30 minutos.

Fotografia 2

Fonte: Ferlin (2021)

O Programa Escola em Casa tem como foco o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no cenário pandêmico, tendo como objetivo assegurar a continuidade dos estudos dos alunos e diminuir os prejuízos no desenvolvimento escolar (UBERLÂNDIA, 2021). Além das videoaulas, o Programa Escola em Casa conta com os Planos de Estudos Tutorados (PETs)

elaborados pela SME e pelas escolas. De acordo com o Documento Orientador ***Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais***, o PET

> [...] consiste em um recurso de aprendizagem que visa permitir ao estudante, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada. E assim, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária das atividades desenvolvidas (UBERLÂNDIA, 2021, p. 6).

Diante desse contexto de ensino remoto, as atividades do PRP procuraram acompanhar, analisar e problematizar essa reestruturação pedagógica advinda com o ensino remoto. Para isso foram realizadas reuniões com residentes, preceptores e coordenadores. Os encontros acontecem por meio das ferramentas RNP e Google Meet, marcados por diálogos entre os professores coordenadores/orientadores da universidade, preceptores e residentes, envolvendo temas importantes para as práticas que virão.

Participamos de rodas de conversas com convidados externos que atuam na área da educação, como professores, supervisores, coordenadores e diretores de escolas, os quais partilharam diversas experiências, no intuito de desmistificar conceitos, além de encorajar os residentes nesta trajetória da formação profissional. Este processo nos ajudou na fase de ambientação e imersão nas escolas campo.

Nessa perspectiva, foram realizados grupos de estudo para tratar de assuntos acerca da alfabetização, suas linguagens, possibilidades e limitações, assim como utilização de recursos digitais, a partir das experiências, no contexto da pandemia, além do estudo de autores marcantes na Pedagogia Histórico-Crítica. Além dos grupos de estudos, fomos incentivados a participar de seminários, palestras, oficinas e minicursos dentro das temáticas mencionadas, o que nos ajudou a articular melhor durante os encontros e nos prepararam para o momento da regência.

As regências foram realizadas a partir de temas/disciplinas (língua portuguesa, matemática e direitos humanos), utilizando diversas ferramentas interativas como: Google Meet, Zoom, Jambord, Padlet, Canvas, além de outras de fácil acesso. Realizamos regências a partir da produção de videoaulas e dos PETs para alunos do 2º ano do ensino fundamental, sendo apresentadas nos encontros para todos os residentes e preceptores.

Considerações Conclusivas

Reconheço que a participação no Programa Residência Pedagógica propiciou atividades significativas no processo de formação docente, permite ao licenciando um olhar crítico sobre a docência que logo enfrentará como profissional, sendo capaz de identificar barreiras nos processos de ensino-aprendizagem, mesmo antes de se formar, preparando-o para ser um apoiador e facilitador no ambiente escolar, ajudando cada criança a descobrir seu potencial e melhorar sua realidade. As experiências contribuíram de forma significativa na formação inicial do estudante de Pedagogia, sendo possível problematizar várias dimensões da docência, em especial, no contexto do ensino remoto, em decorrência do cenário da pandemia que enfrentamos.

Pode-se afirmar, portanto, que o Programa Residência Pedagógica vem alcançando seus objetivos, uma vez que, por meio da aproximação do licenciando com a realidade da escola pública, em especial, no contexto atual da pandemia, se apresentou como momento ímpar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional.

Referências

Livros
ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

Legislação, documento jurídico
UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal De Educação. **Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**. Impresso, 2021.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)
JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: Seminário de história e investigações de/ em aulas de matemática, 2, 2008, Campinas. **Anais**: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

Publicação On-line – Internet
VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai/ago.2014. Disponível em: http://dx.doi.org.br/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01. Acesso em 02 de set. 2021.

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS) no contexto educacional em tempo pandêmico

Gabryella Alves Raposo[1] – Universidade Estadual de Montes Claros

Ivanise Melo de Souza[2] – Universidade Estadual de Montes Claros
Bernarda Elane Madureira Lopes[3] – Universidade Estadual de Montes Claros
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira [4] – Universidade Estadual de Minas Gerais

RESUMO

Este presente artigo tem como tema: "O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) no contexto educacional em tempo pandêmico" e relata as observações realizadas no Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Montes Claros-MG, no curso de Pedagogia. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como procedimento o levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. O presente estudo tem como objetivo geral investigar as mudanças no processo educativo decorrentes do isolamento social e os desafios e possibilidades educativas propiciadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino remoto. Como problema norteador da pesquisa, temos a seguinte questão: Quais são os desafios e as possibilidades educativas ocasionadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) nas escolas em meio ao isolamento social causado pelo novo coronavírus COVID-19? No desenvolvimento, a descrição e análise descrevem a observação das ações realizadas pela professora regente de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino fundamental na Educação Básica, realizadas durante o Estágio Supervisionado III. Como resultado pode-se concluir que neste período de observação no Estágio Supervisionado na escola em meio à pandemia, foi possível observar situações significativas de aprendizagem no exercício ativo e reflexivo da teoria e prática, discutidas na universidade e vivenciadas na escola-campo e compreender que as dificuldades enfrentadas em sala de aula, seja no ensino remoto ou presencial, precisam ser solucionadas coletivamente com a participação da comunidade escolar e da sociedade em geral. Afirmando-se ainda ser possível apesar dos desafios enfrentados pelos professores e alunos, construir várias possibilidades de aprendizagens com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) na sala de aula.

[1] - Acadêmica em Pedagogia – *e-mail:* gabyraposo15@gmail.com
[2] - Pedagoga. Mestre em Educação – *e-mail*: meloivanise7@gmail.com
[3] - Pedagoga. Doutora em Educação – *e-mail*: elanemadureira@yahoo.com.br
[4]- Pedagoga. Mestre em Educação – *e-mail*: cristiana.castro@uemg.br

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Tecnologias da Informação e Comunicação. Ensino remoto.

ABSTRACT

This present article has as theme: The use of Information and Communication Technologies (TICS) in the educational context in a pandemic time where it reports the observations made in the Supervised Internship of the State University of Montes Claros/MG in the Pedagogy course. This is a qualitative research, having as a procedure the bibliographical survey and field research. This study aims to investigate the changes in the educational process resulting from social isolation and the challenges and educational possibilities provided by Information and Communication Technologies (ICTs) in remote education. As a guiding problem the following questions: What are the challenges and educational possibilities caused by the use of Information and Communication Technologies (TICS) in schools amidst the social isolation caused by the new COVID-19 coronavirus? As development, description and analysis, we describe the observation of the actions carried out by the teacher in charge of a class of the Initial Years of Elementary Education in Basic Education carried out during the Supervised Internship III. As a result, it can be concluded that in this period of observation in the Supervised Internship at school amid the pandemic, it was possible to observe significant situations of learning in the active and reflective exercise of theory and practice, discussed at the university and experienced in the field school, and to understand that the difficulties faced in the classroom, whether in remote or face-to-face teaching, need to be collectively resolved with the participation of the school community and society in general. Still claiming to be possible despite the challenges faced by teachers and students, build various learning possibilities with the use of Information and Communication Technologies (TICS) in the classroom.

Keywords: Supervised internship. Information and Communication Technologies. Remote teaching.

Introdução

O presente trabalho originou-se de interações pedagógicas realizadas na disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) denominada Estágio III - Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante as discussões realizadas nas aulas ministradas na universidade e observações realizadas no Estágio Supervisionado na escola-campo que possibilitou o estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto mediado pelas Tecnologias de

Informação e Comunicação (TICs) e as questões que emergem do cotidiano da sala de aula, partindo da relação dialógica entre teoria e prática.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 56) "o estágio é uma atividade teórica e prática de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, é no contexto escolar da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá". O Estágio Supervisionado, nos cursos de formação de professores, possibilita a articulação entre a universidade e a sociedade, pois é o primeiro contato que o acadêmico tem com seu futuro campo de atuação. Lima (2012, p. 80) ressalta que

> A escola campo é para os professores a oportunidade de apropriar-se de sua história de vida, ressignificando-a com os olhos o presente e, para os estagiários, uma oportunidade de aproximação com a realidade da profissão, seus profissionais e os seus processos de formação de professores. Para os estagiários, é ainda uma oportunidade de um contato direto com a relação teoria/prática e com os discursos das professoras, sobre a escola, as crianças, as compensações e os desafios enfrentados.

Neste viés, Andrade (2010) ressalta que o Estágio Supervisionado constitui um componente curricular fundamental no processo de formação de professores, dando oportunidade aos acadêmicos o exercício da atividade profissional na realidade em que atuará. O Estágio Supervisionado "deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão" (ANDRADE, 2010, p 16). Já Pimenta & Lima (2004, p. 43) afirmam que "[...] o estágio possibilita aos futuros profissionais aproximarem-se da escola, ajudando-os a compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativas no preparo para sua inserção profissional".

Em razão da pandemia provocada pelo Novo Coronavírus COVID-19, todas as atividades do Estágio Supervisionado foram realizadas remotamente em turma dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal configuração possibilitou analisar a importância da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional e, ao mesmo tempo, perceber os desafios enfrentados pelos alunos e professores no ensino remoto, em meio à pandemia. Morais (2020, p. 05) define o ensino remoto emergencial como processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TICs

> O Ensino Remoto Emergencial é um formato no qual o processo de ensino e aprendizagem se efetiva por meio da mediação tecnológica; sendo assim, a relação professor e aluno acontece a partir de interações virtuais, que podem inclusive ser de natureza síncrona. A adjetivação de Emergência associada a esse formato de ensino se justifica na medida em que vem sendo planejado e implementado no contexto de excepcionalidade gerado pela pandemia; portanto, em uma perspectiva transitória.

O ensino remoto traz em si desafios e possibilidades na continuidade das atividades em sala de aula. Sobre isso Ortega e Rocha (2020) afirmam que "no entendimento de boa parte dos gestores de escolas, o ensino virtual pode ser muito conveniente, não apenas em uma situação epidemiológica, mas também numa possível mudança na concepção de processo educativo." Enquanto que outros autores como Galvão e Saviani (2021, p. 39), afirmam que em relação ao ensino remoto

> O que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabam arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

O ensino remoto foi adotado abruptamente pelas instituições educacionais mediante a imposição do isolamento social e suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades. No ensino remoto, os professores e alunos enfrentam muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, nas escolas mesmo com a utilização de metodologias diferenciadas mediadas pelas Tecnologias digitais, por meio de

dispositivos eletrônicos que se utilizam da internet, como computadores, tablets, smartphones e demais recursos didáticos disponibilizados pela escola, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos constituem-se um desafio. Cani et al, (2020, p. 24) ressaltam que

> Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias.

Neste contexto, considerando a emergência com que os recursos tecnológicos foram assumidos nas escolas sem que houvesse infraestrutura e formação profissional compatíveis, justifica-se a discussão do tema: O uso das Tecnologias de informação e Comunicação (TICS) no contexto educacional em tempo pandêmico como se propõe esse artigo. Neste sentido, este estudo surgiu a partir da seguinte questão: Quais são os desafios e as possibilidades educativas ocasionadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) nas escolas em meio ao isolamento social causado pelo novo coronavírus COVID-19? Assim, este estudo teve como objetivo investigar as mudanças no processo educativo decorrentes do isolamento social, os desafios e possibilidades educativas propiciadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino remoto. Para tanto, foi realizada pesquisa de natureza qualitativa, com um levantamento bibliográfico sobre o tema e pesquisa de campo. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública estadual situada no município de Brasília de Minas/MG, no período de maio, abril e maio de 2021.

Mediante os desafios e possibilidades do ensino remoto mediado pelas tecnologias, a pertinência desta investigação se baseia nas potencialidades educacionais

proporcionadas pelas TICs, visto que a pandemia tem provocado uma revisão do paradigma educacional brasileiro, e apontando as fragilidades provenientes do difícil acesso ao ambiente digital, mesmo com essa dificuldade a tendência é que as pessoas se insiram cada vez mais no mundo digital utilizando-se da internet, pela facilidade de acesso a informações apenas por um clique. Bruzzi (2016, p. 480) considera que

> Uma tecnologia educacional como o computador ou a internet, por meio de recurso de rede interativas, favorecem novas formas de acesso à informação e comunicação, e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, criando novas concepções dentro da realidade atual, abrindo espaço para a entrada de novos mecanismos e ferramentas que facilitem as ligações necessárias a fim de atender ao novo processo cognitivo do século XXI.

As Tecnologias de Informação e Comunicação correspondem na visão de Oliveira, Moura (2013, p. 89) a "um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira etc". Dessa forma, pode-se afirmar também que, na Educação, as TICs podem ser denominadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sendo utilizadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas remotas. Para Almeida; Nunes; Silva (2021, p.06) este novo cenário na educação meio a pandemia, fez com que muitos professores tivessem de reinventar suas aulas

> Cada professor precisa compreender as novas perspectivas e/ou estratégias de ensino apresentadas e as mudanças advindas para saber trabalhar com o novo, percorrendo junto com seus alunos cada degrau da modernização do mundo e suas dimensões, procurando aprender, manejar as ferramentas e tecnologias inovadoras, socializando-se e dominando essas ferramentas de comunicação, considerando as alternativas e novidades tecnológicas existentes que podem ser utilizadas na área educacional, implantando-as em seu cotidiano e orientando os alunos em sua utilização e usando-as a favor do ensino.

Nesse sentido pode-se concordar com Kenski (2008) quando destaca as potencialidades no uso de recursos tecnológicos digitais em sala de aula, dentre elas: a interação entre

pares transcende as barreiras geográficas, proporcionando trocas culturais e educacionais significativas e o estímulo à pesquisa ética e consciente, uma vez que a rede oferece acesso a uma miríade de ferramentas e elementos. É preciso ensinar aos alunos a utilidade de selecionar informações pertinentes; a importância da construção de portfólio virtual, que permite ao professor avaliar o progresso de cada aluno com maior precisão e praticidade, para que cada um possa redimensionar o próprio processo de aprendizagem com mais autonomia no seu desenvolvimento intelectual e sócioemocional. Com esse trabalho o aluno se percebe como centro no processo educativo, realizador, descobridor, debatedor. A consolidação da mediação pedagógica se dá a partir de planejamento coeso, contemplando desde a sondagem de conhecimentos prévios por meio das TICs, desenvolvimento das atividades virtuais até a conclusão a partir da avaliação realizada pelos professores com a participação dos alunos. Kenski (2008, p. 46) ressalta a importância do uso das tecnologias na escola:

> Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

A partir das observações realizadas e ações desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado de forma remota, pode-se constatar que os professores da escola utilizaram diversos recursos tecnológicos digitais, para ministrarem suas aulas no ensino remoto, tais como: Google meet, WhatsApp, Conexão Escola, YouTube e LiveWorkSheets. Góes e Cassiano (2020) ressaltam que no ensino remoto nas escolas os professores tiveram que utilizar métodos e estratégias de ensino diferenciadas como a gravação de vídeoaulas, preparação e envio de atividades diferenciadas pelo WhatsApp,

videoclipes, assim como a utilização de plataformas digitais, como Google Meet, Zoom, Skype e Google Classroom, que tiveram papel preponderante no processo de ensino aprendizagem no "novo normal" nas escolas.

Na utilização da plataforma Google meet pela professora regente em sala de aula, durante o Estágio Supervisionado, as intervenções pedagógicas tiveram novo formato, pois os alunos puderam ter uma noção mais ampla de como realizar as atividades propostas a partir das demonstrações feitas pela professora em tempo real, o que possibilita a interação professor aluno via videoconferência. No entanto, muitos alunos não conseguiram participar das aulas on-line devido à falta de internet e equipamentos adequados para o acesso, além do fato de que muitos professores tiveram que aprender a utilizar as plataformas digitais no atendimento às novas demandas no ensino remoto. Como exemplo, citamos o uso da plataforma digital Google Meet como ferramenta de aprendizagem, possibilitando o processo de interação entre os professores e alunos, promovendo atividades mais colaborativas e associadas com as diversas outras ferramentas digitais em sala de aula. Para Oliveira (2020, p. 39)

> Com o ensino *on-line*, o professor precisou se reinventar. As tradicionais aulas expositivas passaram a ser dadas em vídeo, ou mesmo em tempo real, síncronas, com explicações gravadas, permitindo ao aluno reproduzi-las quantas vezes for preciso. Nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Através da observação realizada dos grupos no aplicativo do WhatsApp na escola, foi possível verificar que os professores utilizaram WhatsApp como à principal ferramenta de interação e comunicação no ensino remoto no acompanhamento das atividades propostas para as turmas e a comunicação entre escola e família. Os professores utilizaram os recursos disponíveis no WhatsApp para o envio de material de estudo,

acompanhamento e correção de atividades encaminhadas para os alunos. Costa (2011, p. 99) enfatiza que "o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos". No grupo do WhatsApp da turma foram socializadas ainda informações aos responsáveis a fim de aperfeiçoar o aprendizado das crianças, sendo compartilhados links enriquecedores, sugeridas nas reuniões pedagógicas, além da apresentação dos materiais adotados no regime não presencial e recursos disponíveis para resolução e correção de atividades, dentre eles o aplicativo Conexão Escola.

O aplicativo Conexão Escola também foi utilizado pela professora em sala de aula como ferramenta de ensino. De acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2021), o aplicativo Conexão Escola é composto por chamada diária, lista de exercícios desenvolvidos e materiais destacados pelo Governo, e tanto alunos quanto professores acessam-no através de e-mail institucional gerado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. O aplicativo Conexão Escola reúne os materiais de estudo do Plano de Estudo Tutorado- PET, as vídeoaulas e slides apresentados no Programa Se liga na Educação, que são disponibilizadas numa plataforma digital custeada pelo Governo de Minas. O aplicativo pode ser acessado gratuitamente em aparelhos celulares e computadores.

Durante a observação no Estágio Supervisionado, constatou-se que os professores utilizaram também vídeos educativos do YouTube que constitui uma plataforma de publicação e compartilhamento de vídeos. Os vídeos exibidos foram utilizados na apresentação de valores éticos e morais, complementação na introdução das letras cursivas, ilustração da execução de dobraduras, aprofundamento dos conteúdos abordados nas disciplinas e na contação de histórias. Para Maltempi e Mendes (2016, p. 10) "utilizar as Tecnologias Digitais em sala de aula é ser coerente com o tempo em que vivemos".

Além da plataforma Youtube, os professores utilizaram a plataforma LiveWorkSheets que permite transformar os trabalhos tradicionais em atividades interativas, com auto-correção direta do próprio site que é centrado na produção de jogos pedagógicos por educadores de várias partes do mundo. Sendo este um recurso tecnológico que possibilita a interatividade entre os usuários e os alunos que aprendem ludicamente e, assim, estabelecem conexões cognitivas mais significativas. No site LiveWorkSheetsos professores trabalharam, dentre outros conteúdos, a invasão portuguesa no Brasil, sequenciamento de números e quantidades, formação de palavras, hábitos saudáveis ligados à natureza e aspectos socioemocionais da convivência.

O potencial interdisciplinar e dinâmico dos recursos tecnológicos citados neste estudo foi evidenciado no ensino remoto nas escolas, pois estimula a descoberta, a tomada de decisões, a reorganização de saberes, utilização de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e resolução de problemas articulados à realidade dos alunos. A utilização destes recursos convida progressivamente ao desenvolvimento de competências digitais e autonomia dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes metodológicos e avaliativos do professor.

Freire (1996, p. 22) corrobora com a assunção da autonomia pelo educando quando afirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A utilização das ferramentas digitais associadas à educação é motivadora do “descobrir e do aprender” com autonomia e incentiva o progresso dos estudantes, conforme o seu ritmo particular de aprendizagem e ao mesmo tempo em que descentralizam o processo educativo da figura do professor, sendo a dialogicidade fortalecida no processo educativo no contexto escolar.

Nesta perspectiva, com o uso das TICs nas escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui um dos documentos norteadores da educação básica, destaca como uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica o

desenvolvimento de letramento digital é:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09).

A BNCC enfatiza ainda o uso crítico e responsável das tecnologias digitais e a necessidade do desenvolvimento das habilidades por parte dos professores e alunos para o uso das TICs e destaca as possibilidades pedagógicas advindas do uso de recursos digitais enquanto redimensionadores didáticos e metodológicos no contexto educacional. Neste contexto, Moran (2018, p. 13) ressalta que:

> A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

O desenvolvimento de letramento digital é fundamental no processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto e/ou presencial. O ensino remoto mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilitou a continuidade das atividades escolares, no entanto, muitos são os desafios enfrentados pelos alunos e professores, que vão desde a falta de acesso regular da internet, falta de equipamentos adequados para planejamento e execução das atividades pedagógicas mediadas pelas TICs, a necessidade de desenvolvimento de competências digitais imprescindíveis para realização das atividades propostas remotamente, a falta de habilidades para articular conteúdos pedagógicos e tecnológicos. Aliado a tais fatores, tem-se a falta de verbas para a manutenção de softwares e hardwares, e ainda a falta de promoção de momentos coletivos de reflexão na escola. Esses fatores podem prejudicar a integração de alunos, professores, e desenvolvimento de competências e habilidade necessárias no processo de

ensino aprendizagem na educação básica.

Desse modo, compreende-se que a mudança paradigmática em meio à pandemia oferece desafios, pois o ensino remoto demanda uma série de decisões econômicas, políticas, sociais e educacionais para ser efetuado com sucesso. A falta de acesso à internet e de ferramentas digitais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem podem afastar alunos e professores das atividades escolares, à medida que a pandemia se estende. E ainda que materiais impressos sejam entregues nas instituições de ensino, muitos pais não conseguem se locomover até a escola ou não podem pagar pelas xerox das atividades enviadas nos grupos do WhatsApp.

Contudo, as possibilidades de que dispõe o ensino remoto mediado pelas TICs são evidenciadas na ampliação do contato entre professores e alunos de diferentes localidades, na produção de conteúdos didáticos e sua socialização on-line e utilização de estratégias de ensino diferenciadas mediadas pelas TICs; o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma vez que precisará desenvolver competências que direcionam sua própria aprendizagem. Para tanto, o letramento digital requer a compreensão e utilização consciente de tecnologias digitais, a autorregulação que envolve administrar tempo e tarefas a executar, atribuição de sentido e aplicabilidade aos conceitos apreendidos e o desenvolvimento da criticidade no processo educativo.

A partir de inserção e interações em grupo do WhatsApp da turma destacada na realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificou-se que mesmo em isolamento social, devido à pandemia, foi possível vivenciar situações significativas de aprendizagem no exercício ativo e reflexivo da teoria e prática abordadas na universidade e escola campo e compreender que as dificuldades enfrentadas em sala de aula, seja no ensino remoto ou presencial, precisam ser solucionadas coletivamente, com a participação da comunidade escolar e da sociedade.

A educação desempenha um papel relevante enquanto instrumento de esperança, através da qual se

tem acesso aos conhecimentos necessários para efetiva participação no desenvolvimento político, tecnológico, econômico e social do nosso país. A educação traz em si a possibilidade de mudanças e transformação da sociedade e, nas palavras de Freire (2000, p. 67), "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Agradecimentos

-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

-Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

-Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

-Escola Estadual Mestra Bila

Referências

ALMEIDA, A.; NUNES, L. F.; SILVA, V. T. **Educação em tempos de isolamento social: o ensino via Google Meet e Google Forms**. .Pesquisa e Ensino, vol. 2, 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete GerlâniaCaron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. **Educação e Covid-19**: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem "prioritariamente" pelas TDIC. Revista IfesCiência, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484. Acesso em: 22 jun. 2020

COSTA,Ivanilson. **Novas Tecnologias**. Desafios e Perspectivas na Educação. 1. ed. Joinville: Clube dos Autores 2011.

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

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. **Educação na pandemia:** a falácia do "ensino" remoto. Covid 19-trabalho e saúde do docente. ANDES-SN. Janeiro 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
.

MINAS GERAIS**.** Secretaria de Estado de Educação. SEE/MG. Aplicativo Conexão Escola. Disponível em: Aplicativo Conexão Escola. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11396-aplicativo-conexao-escola-proporciona-interacao-segura-entre-alunos-e-professores-durante-o-ensino-remoto. Acesso em setembro de 2021

MORAIS. I R. D. **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para o estágio supervisionado em curso de licenciatura. Ione Rodrigues Diniz. ET AL. Natal: SEDIS/UFRN. 2020.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audivisuais e telemáticas.** In: Moran, J. M. l; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 ed., Papirus. 2018.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. **Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia.** Pedagogia em ação, v. 13, n. 1: Belo Horizonte, 2020.

ORTEGA, Lenie Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. **O dia depois de amanhã-** na realidade e na mente- o que esperar da escola pós-pandemia?Pedagogia em *Ação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1(1 sem-2020)

PIMENTA, S. G; Lima, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

Os inéditos viáveis na formação de professor (es) da educação básica: os saberes e princípios éticos freireanos

Camila Lima Coimbra[1] – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO
Este trabalho relata as experiências vivenciadas na práxis educativa da disciplina Princípios Éticos Freireanos, uma disciplina optativa para os Cursos de licenciatura e ofertada pelo Núcleo de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Esta práxis foi ancorada em algumas categorias da filosofia freireana de educação, a partir das palavras geradoras criadas pelas turmas que participaram de seu desenvolvimento. Assim, torna-se objetivo deste relato revelar os "inéditos viáveis" que foram construídos nessa práxis. Como romper com uma lógica disciplinar? O que pensar em tempos e espaços universitários tão fragmentados? Quais os desafios para uma práxis freireana? Como aprender a teoria e a prática em uma perspectiva freireana? Como vivenciar uma práxis freireana em uma estrutura tão rígida? Quais "inéditos viáveis" construídos? Problematizações que foram perseguidas ao longo dessa práxis educativa, a fim de justificar as categorias trabalhadas: politicidade, comprometimento, eticidade, democracia e dialogicidade, além das relações com uma práxis educativa desenvolvida coletivamente. Também foi abordada a necessidade de uma práxis compartilhada em um exercício docente rigoroso e amoroso, em busca de perspectivas para a formação de professoras (es) para a Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Relato de Experiência; Inéditos viáveis; Práxis educativa.

ABSTRACT
This work reports the experiences lived in the educational praxis of the Freirean Ethical Principles discipline, which is optional for the Licentiate Courses and offered by the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia. This praxis was anchored in some categories of Freire's philosophy of education, from the generative words created by the classes that participated in its development. Thus, it becomes the objective of this work to reveal the "viable novels" that were built in this praxis. How to break with a disciplinary logic? What to think about such fragmented times and university spaces? What are the challenges for a Freirean praxis? How to learn theory and practice from a Freirean perspective? How to experience a Freirean praxis in such a rigid structure? What "viable novels" built? Problematizations that were pursued throughout this educational praxis, in order to justify the worked categories: politics, commitment, ethics, democracy and dialogicity, in addition to the relationships with an educational praxis developed collectively. The need for a shared praxis in a rigorous and loving teaching exercise, in search of perspectives for the formation of teachers for Basic Education, was also addressed.

Keywords: *Teacher training; Experience Report; Viable unpublished; Educational praxis.*

[1] Doutora em Educação pela PUC/SP. – *e-mail*: camilima8@gmail.com

Introdução

A disciplina Princípios Éticos Freireanos foi criada para a aprendizagem das contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, especialmente na formação de professoras (es) da Educação Básica. Para tanto, a teoria crítica de currículo, dentro da pedagogia progressista, em uma perspectiva libertadora, apresenta alguns princípios éticos que contribuem para a compreensão do perfil profissional e humano imprescindível na formação de professoras (es).

Nesse contexto, alguns conceitos freireanos dão sustentação a uma práxis educativa que busque a construção do conhecimento, a concretização de "inéditos viáveis", a oportunidade de aprender junto por meio do diálogo, a reinvenção das leituras de mundo e a transformação desse mundo em um lugar humano, solidário e ético. O conceito que assume essas características do Projeto pela palavra é o conceito de práxis. "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1970, p. 38). Acrescentaria, em tempo, de homens e mulheres. Esta releitura assumindo o poder da linguagem, Paulo Freire faz em "Pedagogia da Esperança", de 1992.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos, mulheres e homens, tornando-se seres de transformação, e não da pura adaptação ao mundo, passaram a ter, no sonho, também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...)Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 1992, p.91 e 97)

Sustenta-se, assim, uma concepção de educação freireana em que os processos educativos trazem novos significados tanto para educadoras (es) quanto para educandas (os).

Nesta perspectiva, não podemos nos furtar de rever o papel da educação a partir do contexto escolar que tem vivenciado, ao longo dos tempos, uma história de exclusão e, muitas vezes, de reprodução da sociedade injusta e desigual. Por isso e com isso, justifica-se alguns princípios já anunciados em Coimbra (2017): ética nas relações

humanas, a democracia, o diálogo, a corporeificação das palavras e respeito pelo contexto cultural. Claro que tais princípios estão ancorados na concepção de ser humano freireana, como uma concepção de sujeito inacabado. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p. 55)

Por isso, transformar, formar, transcender, ampliar, dialogar, comunicar, criar, circular, contribuir, compreender, pensar, articular, provocar, realizar, mediar são verbos utilizados ao longo dessa práxis e que em sua coerência conceitual buscam as formas e propriedades do movimento. Movimento enquanto atitude. Atitude enquanto ação humana. Ação humana que significa curiosidade. Curiosidade que é intrínseca aos protagonistas dessa história. História que faz parte de um tempo. Tempo que se materializa pelas palavras. Palavras que expressam o mundo. Mundo que exige sujeitos. Sujeitos que transformam e se formam.

Os saberes curriculares

Os conteúdos curriculares, em uma perspectiva freireana, são transformados em saberes necessários à prática educativa, como Freire (1996) anuncia em “Pedagogia da Autonomia”. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Essa ideia de transformar a práxis em um processo permanente e contínuo de aprendizagens trouxe a materialização de alguns conteúdos, os quais foram trabalhados no campo teórico, mas também e conjuntamente no campo da vivência da disciplina, o que materializou-se, assim, na práxis. Ao serem apresentados, eram identificados e materializados de alguma forma para que aprendentes pudessem experienciar cada um dos conteúdos e saberes. Por isso, os conteúdos foram organizados a partir de alguns dos saberes necessários à prática educativa.

1. Ensinar exige respeito aos educandos, criticidade, estética e ética.

Responsabilidade e compromisso ético-político: diz respeito ao compromisso de cada um de nós com a formação de professoras (es), não só com a disciplina e aprendentes, mas com o exercício profissional que exige um posicionamento crítico e um

compromisso social, em uma sociedade tão desigual como a nossa. Esse olhar sensível, crítico e ético foi compreendido como um dos conteúdos importantes a serem trabalhados.

2. Ensinar exige saber escutar.

Diálogo: ser transparente nas intenções, ações e comunicações, ouvindo e falando, respeitando e reconhecendo os sujeitos aprendentes. Condição para a existência do Círculo.

3. Ensinar exige autonomia ao ser do educando.

Autonomia e respeito às diferenças: o que nos diferencia (nossas experiências de vida, nossos saberes, nossas reflexões, nossos valores, etc.), por isso várias formas de registro. Procurar valorizar o que cada um traz em sua experiência de vida, em suas reflexões, para ampliar o aprendizado do coletivo. Valorizar os diferentes saberes trazidos pelos aprendentes para uma construção coletiva do processo de ensino-e-aprendizagem-e-avaliação. Essa compreensão fez com que, mesmo com objetivos (pré)-definidos, cada turma desse o contexto e a forma como estes objetivos seriam alcançados.

4. Ensinar exige liberdade e autoridade

Participação: envolver todas (os) no processo de decisão e escolha dos livros para leitura, bem como a forma de materializar nossas leituras. O desenvolvimento e as decisões sobre o que e como são compartilhadas. Alguns princípios foram assumidos em todas as turmas: a) ler, no mínimo, um livro de Paulo Freire; b) conhecer uma instituição educativa do município; c) criar uma forma de materialização da leitura e d) construir, coletivamente, a síntese das aprendizagens coletivas.

5. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

Avaliação formativa: pedagogia do diálogo e conflito – a avaliação aconteceu ao longo do processo, de forma diversificada, entre as (os) aprendentes. Cada um aprendeu de uma forma e isso não foi traduzido por meio de notas. Nos combinados iniciais da disciplina, alguns critérios éticos foram definidos coletivamente. a) Fazer a crítica de forma respeitosa e apontar propostas (denúncia/anúncio); b) Cumprir as suas responsabilidades como aprendente da turma. c) Refletir sobre o ponto de partida e o ponto de chegada (individual e coletivo). d) Esperançar sair melhor do que entramos e,

para isso, estarmos abertos às críticas e, principalmente, às propostas de aperfeiçoamento. e) Ouvir o outro. O envelope para guardar as "coisas importantes" e os registros por aula demonstra o que-fazer de cada um, para que as reflexões e as provocações sejam efetivamente os diálogos mediatizados pelo mundo e pelo outro.

6. Ensinar exige consciência do inacabamento. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado.

Reconhecer que somos seres inacabados e incompletos. "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". As visitas às histórias de cada aprendente instalam esta possibilidade concreta de um vínculo afetivo importante em um processo de ensinagem.

7. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

O círculo, como forma de organização da sala de aula, rompe com uma estrutura hierarquizada de ensinagem e faz com as pessoas, os conhecimentos, as experiências circulem entre nós. Por isso, Freire denominava Círculo de Cultura. O lugar do encontro.

8. Ensinar exige alegria e esperança

Os chás compartilhados. Uma mesa coletiva é montada no centro da sala/círculo com a participação de todos/as. Parece algo tão insignificante/simples aos olhos de quem não está imerso no processo, mas quem está envolvido compartilha os sabores, os tempos e os momentos de degustação da aprendizagem. Não há tempo cronológico para a aprendizagem e a troca feitas em sala de aula. Por isso, começamos e terminamos um processo, em que o chá que esquenta é o mesmo que mobiliza os afetos e os conflitos necessários à práxis educativa. Cria-se um vínculo afetivo com aquilo que faz sentido para a Turma. Por isso, instalamos uma mesa com chás diversos e água quente no centro do círculo, para uso permanente e irrestrito. Qual o vínculo que pode ser estabelecido com cada turma?

9. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo Ampliação da leitura de mundo ou de sua visão inicial para a visão ampliada com

a visão do outro e a construção do conhecimento que se realiza "a superação de uma

maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo". (FREIRE, 1996, p. 46) As problematizações criadas propiciaram algumas mudanças, transformações? Por quê? Em quê? Como? Quais leituras foram feitas? Por quê? Quais diálogos foram realizados?

10. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige rigorosidade metódica.

Assunção de seu lugar no mundo e de suas concepções também configuram um espaço/tempo importantes. Vale destacar o movimento, as reflexões e críticas realizadas, em uma perspectiva de construção do conhecimento. O papel da formação também é de ampliar conceitos, possibilitar fundamentação, avançar e não permanecer apenas no senso comum, por isso a importância dada ao conhecimento científico produzido pela sociedade. O ponto de partida é o que sabem, mas o ponto de chegada não pode ser o mesmo. Há, necessariamente, que acontecer aprendizagens no campo científico.

Os saberes metodológicos

A disciplina foi desenvolvida em 4 (quatro) momentos ao longo do semestre, o que percorre um ciclo formativo. Um primeiro momento em que ocorre o encontro dos aprendentes: quem somos e o que queremos? Este momento do ciclo, denominamos de "Identidades". O segundo momento, em que trabalhamos com alguns conceitos importantes para compreensão dos princípios freireanos, denominamos de "Conceitos". O terceiro momento, para a reconstrução desses conceitos, a fim de significá-los, denominamos de "Refazendo". Por fim, o quarto momento do ciclo, caracteriza-se como movimento de "Síntese". Quais aprendizagens construídas? Quais conhecimentos produzidos? Talvez a explicação ficasse melhor se as letras assumissem a forma de um círculo para dar o movimento e a interação necessárias.

A organização neste ciclo de formação ou de desenvolvimento humano traz o sujeito da aprendizagem, com todas as suas dimensões, para o centro do processo educativo. Nessa perspectiva, os ciclos visam introduzir na organização curricular uma temporalidade que leva em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação dos aprendentes.

No primeiro momento, Identidades, foram utilizadas as primeiras três semanas, em que as perguntas foram: o que conheço e o que gostaria de conhecer sobre Paulo Freire? Quais perguntas tenho sobre o que sei e o que mais pretendo conhecer? A partir desse movimento, construímos nossos desenhos-identidade e nos reconhecemos nas turmas, para chegarmos a algumas palavras geradoras: alfabetização de adultos, educação popular, educação bancária, autonomia, formação de professoras (es), academia/universidade, cultura, escola/comunidade, e visão/leitura de mundo. As palavras são diferentes para cada Turma. Ainda neste primeiro momento, construímos a linha do tempo do Paulo Freire de seu nascimento até a sua morte, passando pelo exílio e sua extensa bibliografia. Fizemos um mapeamento das obras em cada momento histórico. Essas obras foram apresentadas e a partir dela, compreendemos o itinerário, a vida e a obra de Paulo Freire para que as escolhas de leitura pudessem ser feitas. Ao mesmo tempo que aprendemos a história do Paulo Freire, também construímos a linha do tempo dos/as aprendentes. Quais fatos são significativos em cada história? Como nos vemos sujeitos/protagonistas da história?

No segundo momento, Conceitos importantes foram trabalhados a partir das palavras geradoras, criadas desde o primeiro momento e ampliadas neste momento com: politicidade, práxis, dialogicidade, conscientização, libertação, “inédito viável”, educação popular, autonomia, utopia e alegria. A cada aula, dois conceitos eram tratados no Círculo, na roda de conversa, entremeados às nossas histórias, às poesias, às músicas, a dados da realidade que chegavam por meio de cada um. Nesse movimento, foi possível que cada um buscasse o seu interesse de leitura: qual livro de Paulo Freire gostaria de ler, frente ao que já conheceu? Não houve uma referência única para a leitura, mas cada um escolheu o seu livro frente aos seus desejos e necessidades. A única exigência da mediadora é que fosse do próprio Paulo Freire. Este segundo momento é caracterizado pelo estudo aprofundado das palavras geradoras, por meio da aula expositiva dialogada como meio de realização deste estudo.

No terceiro momento, Refazendo, debatemos as palavras geradoras e criamos as reinvenções. Momento de partilha. Convidamos educadoras para a troca, o

compartilhamento. Para cada turma, pessoas e visitas diferentes, a depender das demandas apresentadas pelas(os) aprendentes. Nesse contexto, também criamos palavras em um exercício de rever os conceitos que consideramos fundantes em uma prática educativa progressista. Das palavras que foram trazidas ao grupo, acrescentamos: coragem, respeito, compreensão, leitura, reciprocidade, perseverança, escuta, fronteira, vazio, humanização e empatia. Com essas, criamos: leitura, perseverar, esvaziar, esvaziar, compromicidade, emanizar, dentre outras. Este momento da reconstrução, do refazer dentro do ciclo formativo, objetiva construir a partir de nossa identidade, a relação com o outro, mediatizados/as pelo diálogo.

No quarto momento, denominado Síntese, cada aprendente faz a socialização de sua leitura e a respectiva materialização. Nessa ocasião, cada aprendente faz a escolha de um livro de Paulo Freire para a leitura da palavra e do mundo de Paulo Freire. A partir da leitura, aproximada aos saberes de cada um, fazemos a socialização e a respectiva materialização. Os livros escolhidos nas duas Turmas foram: “Educação e Mudança”; “Pedagogia do Oprimido”; “Política e educação”; “Educação na cidade”; “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”; “Educação como prática da liberdade”; “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”; “A importância do ato de ler”; “Medo e ousadia: o cotidiano do Professor”; e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. As materializações são o momento criativo do processo. Acontece de forma individual, em um primeiro momento e, depois, coletivamente. Qual leitura do mundo e da palavra trago para a turma? Qual síntese podemos fazer destes conhecimentos e aprendizagens construídas?

Os saberes da avaliação

Como forma de materializar esses diálogos, ao longo do ciclo formativo, para todos os momentos, criamos os seguintes “inéditos viáveis”.

1. Um caderno de registro: Ensinar é... aprendi o quê?

As perguntas mobilizadoras para esse registro foram: o que aprendemos com o outro? Quais valores? Quais atitudes? O que importa? O que me move? A ideia é que nesse registro, possamos escrever ou registrar os valores, o que aprendemos por meio dos

exemplos e das pessoas que tivemos a oportunidade de conviver. Um princípio para esse registro foi a compreensão de nossos saberes que são oriundos de nossas experiências, vivências, decepções, amores, rancores e trajetórias pessoais e sociais. São valores que nos constituem, que são importantes para a prática educativa, que não aprendemos no sistema regular de ensino, mas com a avó, com o vizinho, com a tia, com os pais, dentre outros.

2. Um caderno de registro: o que a aula plantou em você?

Um exercício de reflexão individual de registro livre e criativo. Essa atividade não é simplesmente a descrição de todas as atividades que aconteceram na aula, mas a forma como cada um/a sentiu/viveu/experenciou/plantou aquela aula. A riqueza dos registros de cada um e sua forma de aprender a disciplina. Músicas. Reflexões. Paixões. Vivências expressas de diversas formas que podemos registrar. O escutar e o olhar sensíveis foram o princípio. Cada participante registrou a seu modo, com sua ternura e sua cor, a partir do que cada aula significava/plantava. Foram registros sérios, alegres, encantadores, representativos de um grupo que foi se constituindo. Cada momento desse, respeitado como único no meio do universo de coisas que eu gostaria de conviver e ver ainda em minha relação comprometida com o educar. Cada palavra, gesto, emoção e canção registrados sob olhar diversos em busca de nos tornarmos “mais gente”.

3. Nosso bonsai: inspirações

Como mediadora, levo um Bonsai no primeiro dia. Iniciamos, desde a primeira semana a esperança em não nos tornarmos “jabuticabeiras”. O rodízio de cuidados ao longo do semestre com o bonsai, pode significar o que esquecemos de fazer com o outro. Cada um que o leva, traz uma informação sobre o bonsai para o nosso círculo de cultura. Ao final, plantamos o bonsai na Universidade com uma placa criada e produzida por cada uma das turmas. Cada turma nomeou seu Bonsai de forma diferente. Para a Turma Pitangueira, "Paulinho". Para a Jabuticabeira, “Elza”.

1. Podcast Pelejantes

Na turma Pitangueira, ao final da disciplina, criamos a ideia de produzir e gravar um "podcast" com as aprendizagens realizadas ao longo do semestre. O nome Pelejantes foi definido pelos aprendentes.

Cada passo, cada planejamento e cada prática educativa foram construídas pelas (os) aprendentes, com a mediação da professora que solicitou à Rádio Universitária o estúdio para a gravação do programa. Foram gravados cinco programas, a partir das palavras geradoras e de um cordel: Autonomia, Inédito viável, Liberdade, Alegria e Utopia. Para cada Programa de uma palavra geradora criamos um roteiro coletivo.

5. Linha do tempo musicada

Na turma Jabuticabeira, o primeiro momento, da linha do tempo freireana e das (dos) aprendentes foi muito significativa e decidimos criar outra forma de síntese coletiva: a criação de uma linha do tempo musicada.

Para síntese das aprendizagens, construímos linhas do tempo de significados em nossas trajetórias e, a partir disso, identificamos as músicas que fizeram parte dessas memórias e tempos vividos. Cada aprendente construiu a sua trilha sonora no Youtube e compartilhou com a turma. No dia do "Amigo Desapego", cada aprendente levou uma das músicas importantes em sua trajetória para nosso dividir com a turma. O que é o dia do amigo desapego?

A partir de uma coerência epistemológica, a avaliação formativa, como parte de uma prática educativa, corresponde a um processo de ensinagem, implica em uma lógica includente, reflexiva e processual. Isso coaduna com os princípios já expressados em relação à função da educação e à compreensão da sala de aula como espaço de formação, interação e aprendizagens.

Para esta compreensão de avaliação formativa, é fundamental a compreensão de que o processo não deve ser avaliado apenas ao final, mas ao longo dele. Para isso, a diversificação de métodos é fundamental para a percepção e apropriação por parte dos aprendentes daquilo que está sendo realizado. De diversas formas e em diversos momentos, a avaliação apresenta-se como um meio de refletir, analisar e propor ações que visem a aprendizagem.

Reiteramos, assim, que a avaliação formativa existe para promover as aprendizagens. Isso acontece no aprimoramento do trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade das (os) aprendentes definirem as formas de avaliação juntas (os), com o intuito de criar possibilidades diferentes no processo de ensinagem. Portanto, não há distinção entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, pois todos os meios estão voltados para o mesmo fim: aprender.

Considerações Finais

Formadora que forma e, ao mesmo tempo se transforma, reflete sobre a sua prática, sobre a sua história, sobre as suas limitações. Como participante deste mundo, desta concepção crítica, compreendo-me como uma constante e permanente aprendiz. Esta disciplina foi a certeza de que uma nova lógica na formação de professores é possível, por isso precisamos repensar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, que são muito enrijecidas, em função de muitos componentes obrigatórios e sem sentido aos aprendentes.

É urgente o repensar de nosso projeto de formação de professoras (es) e, consequentemente, o nosso projeto de sociedade. Paulo Freire aponta alguns saberes importantes para esta transformação. Fico imaginando, um currículo organizado a partir dos saberes da “Pedagogia da Autonomia”, ou da “Educação como prática da liberdade”, para promover uma educação que liberte, uma educação que tenha a práxis como eixo educativo e que os limites fragmentados das disciplinas sejam rompidos, a partir dos “temas geradores” e de “inéditos viáveis” construídos em experiências como esta da disciplina Princípios Éticos Freireanos. Enfim, educar não é criar uma fórmula mágica, única, mas sim criar um espaço e um tempo para que a criação, a autonomia e a sensibilidade humanas possam co-existir no trabalho pedagógico comprometido com a transformação.

Referências

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo**. *Educação e mudança***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Regência na residência pedagógica: contribuições para a formação acadêmica e profissional

Ângela Nunes Siqueira[64] – Unimontes
Laiza Rodrigues Alves [65] – Instituição
Mânia Maristane Neves Silveira Maia[66] – Unimontes

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo apresentar o Programa Residência Pedagógica. Ele tem 18 meses de duração que são divididos em 3 módulos de 6 meses. Este programa propicia aos acadêmicos que estão na metade do curso de Pedagogia vivenciar a teoria na prática da sala de aula, por meio de intervenções e regência na educação básica. Esses momentos de prática no ambiente escolar são acompanhados pelo professor regente e supervisionado pela preceptora e coordenadora do programa. Assim o acadêmico tem experiências de regência ainda na universidade e tem uma ideia de como será sua vida profissional. A regência na docência na educação básica em sistema remoto tem por objetivo observar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos para que o ensino aconteça e compreender as contribuições dessa regência principalmente em momento de crise global, para o processo formativo, pois, é um momento em que se encontra muitos desafios para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Palavras-chave: Programa Residência pedagógica. Ensino Remoto. Regência.

ABSTRACT
This work aims to present the Pedagogical Residency Program, which is divided into 3 modules of 6 months totaling 18 months of duration and through it the academics who are in the middle of the Pedagogy course experience theory in classroom practice. Interventions and regency are carried out in basic education, where students work with the help of the regent teacher and supervised by the preceptor and program coordinator. Report the Regency through the Pedagogical Residency Program, because, through the program, the academic can experience the school environment while still at the university and get an idea of what his professional life will be like. The regency in teaching in basic education in a remote system aims to observe the difficulties faced by teachers and students for teaching to happen and to understand the contributions of this regency, especially at a time of global crisis, for the training process, as it is a time when that there are many challenges for the teaching-learning process to happen satisfactorily.

Keywords: *Pedagogical Residency Program. Remote Teaching. Regency.*

Introdução

[64] - Graduanda em Pedagogia pela Unimontes – angelaptu22@hotmal.com
[2] - Preceptora do Programa Residência Pedagógica em Paracatu – *e-mail*: laizzara19@gmail.com
[3] - Coordenadora do Programa Residência Pedagógica em Paracatu – e-mail: mania.maia@unimontes.br.

[65]
[66]

A atividade do Programa Residência Pedagógica - PRP consiste em proporcionar aos estudantes de Licenciatura bolsas para intervenção docente nas escolas, com orientação de Universidades e sob a supervisão dos educadores dessas instituições preceptoras. Através do EDITAL Nº 01/2020, PROCESSO Nº 23038.018770/2019-03, o Programa Residência Pedagógica teve início no mês de outubro do ano de 2020, sendo dividido em 3 módulos de seis meses no qual o primeiro se encerrou dia 01 de abril de 2021. Em seu cronograma deve ser cumprido alguns estudos de documentos que regem a escola e algumas atividades propostas pela preceptora. Também tem a Regência na residência com carga horária de 40 horas, onde deve ser realizado por parte do residente intervenções e auxílio aos alunos sempre acompanhados do professor regente. Neste trabalho será relatado o processo de regência em uma turma de 5° ano, onde foram realizadas intervenções e a elaboração de um jogo pedagógico para uma criança com laudo.

O que é o Programa Residência Pedagógica?

O Programa Residência Pedagógica – PRP é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. A atividade consiste em proporcionar aos estudantes de Licenciatura bolsas para intervenção docente nas escolas, com orientação da faculdade e sob a supervisão dos educadores das instituições preceptoras. Desde 2018 essa residência faz parte do modelo brasileiro de formação de professores, apesar de ser uma prática que já vinha sendo aplicada informalmente há mais tempo em algumas regiões do país. Podemos dizer que a residência pedagógica é uma espécie de aprimoramento do estágio em Pedagogia, visto que ela oferece ao estudante mais oportunidades de exercer características básicas da docência — o que não ocorre com os estágios tradicionais, pois, muitas vezes, eles são dotados apenas de observação.

Com a residência é diferente, já que a pessoa tem a chance de planejar e de executar aulas, fazer experimentações e, o mais importante, refletir sobre a prática, as dificuldades do ensino e as possíveis soluções para melhorias na educação brasileira. Com ideia real

de como será o seu futuro profissional enquanto docente, muito mais preparado para a atuação. O programa de Residência Pedagógica visa, entre outras coisas, conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

Seu maior objetivo é aperfeiçoar, fortalecer e promover uma relação positiva e frutífera entre professor, aluno e escola. Entre um dos maiores benefícios está a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar ainda na faculdade. Isso ajuda a evitar que estudantes cheguem ao mercado de trabalho sem experiência e vivência na área, o que também acarreta frustração e arrependimentos advindos de falsas expectativas. Além dessa chance de conhecer de perto o dia a dia da profissão antes da conclusão da graduação ou da formação pedagógica, a residência também carrega um enorme peso no currículo**.**

A Regência na Residência: 1º módulo

Conforme proposto no projeto os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade, assim a Regência teve início no dia 23 de março de 2021. O residente foi apresentado aos pais e alunos ficando à disposição de todos para auxiliar nas atividades. O professor regente solicitou sugestões para fazer com que as aulas ficassem mais compreensíveis e agradáveis aos alunos. A professora deu total liberdade para que o residente pudesse sugerir e auxiliar seus alunos. No privado a professora e residentes trocavam experiências em busca de metodologias que pudessem alcançar a necessidade dos alunos, ideias de como elaborar aulas interessantes.

A regência foi realizada em uma turma do 5° ano no turno matutino. A turma é composta por 22 alunos, sendo 13 meninos e 9 meninas. A professora atua na área há 38 anos assim, tem um amplo tempo de experiência, porém ainda não havia trabalhado no sistema remoto, por isso encontrou bastante dificuldade em manejar aplicativos do mundo

tecnológico. Apesar das dificuldades encontradas diante das tecnologias, a professora sempre busca um modo de incentivar a turma a participar.

Suas aulas acontecem no turno da manhã e ainda assim, todos os dias sem falta pontualmente as 07:00hs da manhã ela deixa seu bom dia no grupo, seguido das atividades e explicações via áudio. Nota-se que a família tem sido bastante participativa e compreensiva, importante dizer que esse momento enfrentado não é fácil para as famílias como também não é para os professores. A residente ficava à disposição para o auxílio de alunos com mais dificuldades, dando uma atenção especial para os que possuem laudo, haja vista que por estar em sistema remoto não tem o professor de apoio. Foi sugerido pela professora da turma e pela preceptora que a residente confeccionasse jogos pedagógicos para a criança de laudo. Assim foi elaborado um jogo de adição com prendedores de roupas para um aluno autista, aluno esse que ainda não é totalmente alfabetizado. O jogo foi entregue na escola para ser repassado ao aluno junto ao Plano de Estudo Tutorado - PET 2021.

Regência na Residência Pedagógica: 2° módulo

No segundo módulo as aulas ainda foram realizadas no sistema remoto, pois a pandemia ainda perdurava. A acadêmica já se encontrava adicionada no grupo do whatsapp da turma que faz o acompanhamento, mesmo fora da regência, para fazer observações no desenvolvimento das aulas. Nessa regência foi solicitado às acadêmicas residentes que criassem um plano de aula dentro das normas da BNCC, desde que fosse seguindo um modelo escolhido no PET. Assim optou-se pela elaboração de um plano de aula utilizando o tema Gêneros Textuais, para tanto escolheu-se como texto uma Crônica, cuja temática trazia reflexões sobre as desigualdades sociais e a partir dele elaborou-se algumas atividades.

Primeiro o plano foi apresentado para a preceptora e outras residentes. O plano foi executado em uma sexta-feira pelas acadêmicas residentes, com o auxílio da professora regente, em uma aula pelo google meet, onde foi feita uma leitura compartilhada do texto e as ideias discutidas em roda de conversa. Após a aula no google meet foi enviado no

grupo da turma no whatsapp, o texto e as atividades para serem realizadas pelos alunos que não participaram da aula no meet.

Por ser realizado em momento de pandemia muitos são os desafios encontrados, dentre eles o fato de muitos alunos terem dificuldades de participar das atividades uma vez que, alguns pais trabalham e não há tempo suficiente para auxiliar os filhos, outros alunos não possuem aparelhos celulares e precisam utilizar os aparelhos dos pais. As aulas pelo google meet acabam tendo pouca participação.

Essa regência foi muito importante para as acadêmicas residentes, pois contribuiu para a formação acadêmica. Momento em que o residente tem a oportunidade de vivenciar a teoria na prática adquirindo conhecimentos através do acompanhamento e assistência do professor regente. Mesmo com as dificuldades enfrentadas devido estar em sistema remoto por causa da pandemia covid-19 o trabalho foi realizado com sucesso e trouxe bastante contribuições ao residente, pois, vivenciar a prática em um momento de desafios e poder contribuir com o processo ensino aprendizagem é um importante diferencial para a formação acadêmica e profissional.

Considerações Finais

Diante disso afirma-se que a regência na residência é de suma importância na formação do residente, pois, através dessa troca de experiência com o professor regente o acadêmico residente vivencia na prática o que é visto na sala de aula. Assim o acadêmico tem a oportunidade de refletir sobre seu futuro profissional.

Nota-se que o professor enfrenta as dificuldades encontradas em seu caminho a fim de levar até seu aluno aquilo que é proposto é necessário para o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. Assim conclui-se que o acadêmico que tem a oportunidade de participar do programa Residência Pedagógica leva para sua vida profissional uma experiência que nada poderá tirá-lo.

Referências:

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf. Disponível em 20 de maio de 2018. Acesso em 09/10/2021.

BRASIL. Edital CAPES 1/2020. Uniderp. **O que é residência pedagógica e qual é sua importância?** Disponível em:
< https://blog.uniderp.com.br/residencia-pedagogica/>. Acesso em 19/09/2021.

Relato de experiência de estágio núcleo formativo V FAE/BH - UEMG

Bernarda Elane Madureira Lopes[67] – Unimontes

Cristiana Fonseca de Castro Oliveira [68] – Uemg

Ivanise Melo de Souza [69] – Unimontes

RESUMO

Este trabalho é o Relato de Experiência de Estágio Núcleo Formativo V FaE/BH-UEMG, ações realizadas conforme exigência do Estágio Supervisionado na Faculdade de Educação/ Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais - FaE/BH-UEMG. O presente estudo tem como objetivo geral discutir as ações desenvolvidas no Estágio através da socialização e a proposta montada pelo Centro de Ensino para o desenvolvimento desse Estágio, aprovado pelo Colegiado do Curso, em conformidade com: Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020; Resolução COEPE/UEMG nº 292, de 15 de março de 2020, para o curso de Pedagogia em condições de excepcionalidade, devido à pandemia da COVID-19. Nosso problema foi norteado pelas seguintes questões: é possível desenvolver o Estágio nesse momento atípico, ou seja, na modalidade remota? Quais estratégias o curso de Pedagogia pode desenvolver para que esse Estágio efetive? Como desenvolvimento, descrição e análise, narramos as ações desenvolvidas por um grupo de alunos/estagiários através de um Projeto de Extensão, contado como horas de Estágio Obrigatório. Como resultado, pode-se concluir a viabilidade da realização do Estágio Supervisionado no Núcleo Formativo V, desenvolvendo 30 horas de regência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se o crescimento, desenvolvimento de habilidades pelos alunos e o quanto eles contribuíram para a aprendizagem dos alunos da escola que participou desse Projeto/Estágio Supervisionado e o quanto esse Estágio e a socialização deste possibilitou como reflexão e ampliação dos conhecimentos discutidos e adquiridos pelos acadêmicos.

Palavras-chave: Estágio; Núcleo Formativo V; Projeto de Extensão.

ABSTRACT

This work is the Experience Reporto of the Training Nucleus Internship V FaE/BH–UEMG actions were carried out as required by the Supervised Internship at the Faculty of Education / Belo Horizonte, State University of Minas Gerais - FaE/BH-UEMG. The present study has as general objective to discuss how actions developed in the Internship through socialization and a proposal put together by the Teaching Center for the development of this Internship approved by the Collegiate of the Course, in accordance with: CEE Resolution No. 475, of July 14, 2020; COEPE / UEMG Resolution No. 292, of March 15, 2020, for the Pedagogy course in remote exceptionality due to the COVID-19 pandemic. Our problem was guided by the following questions: is it possible to develop the Internship at this atypical moment, that is, in the remote modality? What pedagogy course methods can be developed to make this internship effective? As development, description and analysis, we narrate the actions developed by a group of students / interns through an Extension Project, counted as hours of Mandatory Internship. As a result, it is possible to realize the viability of carrying out the Supervised Internship in Training Nucleus V, developing 30 hours

[67] - Pedagoga; Dra. em Educação – *e-mail:* elanemadureira@yahoo.com.br

[68] - Pe

[69] - Pe

of conducting in the early grades of Elementary School, highlighting the growth, development of skills by students and how much they contributed to learning of the student students of the school who participated in this Project / Supervised Internship and how much this Internship and its socialization enabled reflection and expansion of knowledge discussed and acquired by academics.

Keywords: *Format. Paper. Academic and Scientific Production. XIII EIFORPECS.*

Introdução

O trabalho apresentado neste Relato de Experiência foi elaborado a partir das aulas realizadas e da socialização do Estágio com os acadêmicos do Núcleo Formativo V do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Belo Horizonte da Universidade do Estado de Minas Gerais - FaE/BH-UEMG, juntamente com os demais docentes do Núcleo. O curso de Pedagogia da FaE/BH-UEMG acontece em formato único, onde a teoria e prática de estágios são orientadas dentro de um componente curricular chamado de Atividade de Integração Pedagógica-AIP. Desta forma, todos os docentes de cada Núcleo Formativo são responsáveis pelo desenvolvimento do Estágio.

A proposta prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008-2011) do Curso de Pedagogia da FaE/BH-UEMG, propõe um trabalho interdisciplinar, integrado, com base em princípios democráticos, onde a formação acadêmica deverá permitir ao educando uma coerência entre a formação oferecida e a futura prática profissional. Para que essa proposta desafiadora aconteça, as aulas/componentes curriculares são organizados/divididos em oito eixos temáticos e, estes, orientam todas as temáticas de cada componente curricular, de cada um dos oito Núcleos Formativos (períodos), incluindo temas sobre políticas públicas, organização curricular, gestão educacional, práticas educativas na Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo seus contextos e sujeitos.

Os Núcleos formativos se organizam da seguinte forma:

> NF I - Contextos sociais, culturais e educacionais.
> NF II - O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais.
> NF III - O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
> NFIV - O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
> NF V - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
> NF VI - Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

> NF VII - Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
> NF VIII - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (PPP, 2008-2011, p. 24)

A partir desses Núcleos Formativos é desenvolvido os conteúdos dos respectivos componentes curriculares. Esses, por sua vez, acontecem de forma integrada com outros componentes curriculares e todos juntos na AIP onde são desenvolvidas as Práticas Pedagógicas.

Dessa forma as Práticas Pedagógicas (PPF's) constituem

> ...momento em que a formação dos alunos vincula-se às práticas do trabalho existentes socialmente. Prevê-se a estreita vinculação entre as Práticas Pedagógicas, a Pesquisa, o Estágio e as Atividades de Integração Pedagógica (AIP), como momentos de participação de professores e alunos, tanto coletiva, quanto individual. As Práticas Pedagógicas de Formação integram as atividades de Pesquisa, Estágio, Práticas e Atividade de Integração Pedagógica (AIP). (PPP, 2008-2011, p. 24)

De maneira geral podemos classificar a distribuição das Práticas Pedagógicas onde inclui o Estágio foco de nossa discussão, da seguinte forma: Atividade de Integração Pedagógica – AIP; Estágio Supervisionado; Práticas Pedagógicas; Trabalho de Conclusão de Curso e Prática de Pesquisa. Para o desenvolvimento desse trabalho os professores juntamente com o Centro de Ensino (órgão técnico científico da FaE/BH-UEMG, articulado com os demais órgãos: Centro de Extensão, Centro de Comunicação, Centro de Pesquisa, e especificamente à Coordenação de Curso e Departamentos: DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, DAE – Departamento de Administração Educacional, DSHFE - Departamento Sócio-Histórico-Filosófico da Educação, DEPEMP - Departamento de Psicologia e Metodologia da Pesquisa), que acompanham as atividades dos discentes pertinentes ao desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Apresentado o contexto de como acontecem as aulas no curso de Pedagogia da FaE/BH-UEMG, PPP2008-2011, pode-se afirmar a finalidade desse relato, apresentar como foi desenvolvido o Estágio do Núcleo Formativo V em um dos semestres, no formato de excepcionalidade por causa da COVID-19. Nosso objetivo nesse trabalho é discutir as ações desenvolvidas no Estágio e a proposta montada pelo Centro de Ensino para o desenvolvimento desse Estágio aprovado pelo Colegiado do Curso, em

conformidade com as resoluções: Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020; Resolução COEPE/UEMG nº 292, de 15 de março de 2020.

Sendo este um momento tão difícil para os discentes, modalidade remota, realizarem o Estágio Supervisionado, justifica-se a realização desse Relato de Experiência, podendo questionar: é possível desenvolver o Estágio nesse momento tão atípico, na modalidade remota? Como desenvolver esse Estágio? Que estratégias o curso de Pedagogia pode desenvolver para que esse Estágio seja efetivo?

Para compreender o Estágio como uma das práticas pedagógicas do curso de Pedagogia, segue abaixo o quadro de operacionalização das práticas pedagógicas.

		CURSO DE PEDAGOGIA – FaE/CBH/UEMG PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO (PPF) – CURRÍCULO DE 2008/2011															
NUCLEO FORMATIVO	ESTAGIO Dentro do horário de aulas						AIP		PESQUISA				PRATICAS PEDAGOGICAS Fora do horário de aulas		TOTAL Hora relógio	TOTAL h/a
	EDUCAÇAO INFANTIL		ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		ESTAGIO NO INTERIOR DA AIP				TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO		PRATICAS DE PESQUISA Fora do horário de aulas					
	Hora relógio	h/a	Hora relógio	h/a	Hora relógio	h/a	Hora relógio	h/a	Hora relógio	h/a	Hora relógio	h/a	Hora relógio	h/a		
I	---	---	---	---	---	---	30	36	---	---	---	---	---	---	30	36
II	25[1]	30	---	---	10	12	30	36	---	---	---	---	13	15	68	81
III	---	---	30[1]	36	10	12	30	36	---	---	---	---	17	20	77	92
IV	30[2]	36	---	---	16	19	30	36	---	---	---	---	17	20	77	92
V	---	---	30[2]	36	16	19	30	36	---	---	17	20	21	25	98	117
VI	20[2]	24	50[2]	60	16	19	30	36	30	36	17	20	17	20	164	196
VII	20[2]	24	50[2]	60	16	19	30	36	30	36	17	20	17	20	164	196
VIII	25[3]	30	20[3]	24	16	19	30	36	30	36	17	20	17	20	139	166
SUBTOTAL	120	144	180	216	100	119	240	288	90	108	68	80	119	140	917	1095
TOTAL	400 horas/relógio = 479 h/a						240 horas/ relógio = 288 h/a		158 horas/relógio = 188 h/a				119 horas/ relógio = 140 h/a		917 horas/relógio = 1095 h/a	

1. Estágio de observação da docência em sala de aula e da organização das práticas educativas.
2. Estágio de regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas educativas.
3. Estágio de acompanhamento - gestão educacional.

Fonte: PPP do Curso de Pedagogia 2008-2011.

Esse quadro demonstra a carga horária de todos os Núcleos Formativos do currículo, onde queremos destacar o Estágio do Núcleo Formativo V: 30 horas de Estágio de Regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas educativas.

Diante das questões apresentadas que permeou o retorno das aulas com atividades remotas no âmbito da FaE/BH-UEMG, e para o desenvolvimento do estágio em excepcionalidade na modalidade remota, os docentes, juntamente com o Centro de Ensino, depararam-se com que estas questões e as dificuldades encontradas, que o corpo discente reali curso de

Pedagogia enfrentavam a dificuldade de acompanharem as aulas remotas: ausência de condições financeiras para acesso à internet e ou aparelhos tecnológicos para estarem participando dessas aulas. Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado se apresentou como uma dificuldade tanto por falta dos recursos por parte dos alunos, como também a dificuldade de encontrar escolas para receberem os alunos estagiários.

Portanto, foi solicitado pelo Colegiado do curso de Pedagogia que o Centro de Ensino (equipe de docentes e Coordenação de Curso), montasse uma proposta para a execução/realização do Estágio que fosse compatível com as novas normas de realização da aula e do Estágio enquanto durasse a pandemia da COVID-19.

A Coordenação do Centro de Ensino, juntamente com os docentes representantes de cada Departamento que compõem esse órgão, elaborou uma normatização que foi enviada ao Colegiado do Curso e, após ser aprovada por esse órgão, entrou em vigor. Nessa normativa o Estágio deveria acontecer baseado nas resoluções: Resolução COEPE/UEMG nº 272, de 02 de julho de 2020 e Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020, já citadas nesse texto, sendo desenvolvido da seguinte forma: o Estágio Curricular Supervisionado faz parte dos componentes curriculares de cada Núcleo Formativo, como também é parte da proposta de estudo remoto aprovada pelo Colegiado do Curso. Sendo assim, a orientação e a socialização das atividades de Estágios devem ser contempladas nos momentos síncronos e assíncronos, do planejamento das atividades propostas pelos respectivos Núcleos Formativos; priorizando a observação e regência das práticas de ensino, nas escolas da Educação Básica, que adotam o regime de práticas e estudo remoto em plataformas virtuais de ensino; utilizar atividades vinculadas aos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como aos programas já existentes e, em execução, na Faculdade de Educação/BH.

Os estudantes poderiam participar de programas institucionais internos e externos a FaE/BH-UEMG, sendo: Residência Pedagógica, PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Escola Integrada; PET- Programa de Educação Tutorial, Conexão Escola, Telegram, Whatsapp e ou o que a escola ou projeto oferecesse como possibilidade de realização do Estágio. Dentre as possibilidades, os alunos estagiários poderiam aproveitar os Projetos de Pesquisa e ou Extensão que já estavam engajados desde que esses

estavam matriculados e poderiam utilizar o Estágio não obrigatório desde que este fosse realizado em escolas de Educação Básica: Ensino Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), contemplando a EJA - Educação de Jovens e Adultos, séries iniciais.

Após a realização do Estágio, as fichas deveriam ser postadas no ambiente virtual de aprendizagem na plataforma *Moodle*. Os docentes realizavam a conferência das fichas, notificavam as divergências localizadas nos documentos enviados e encaminhadas aos alunos para correção. Após a correção pelos alunos os docentes dos Núcleos Formativos verificavam a veracidade das correções e liberavam a postagem final das fichas.

Posteriormente as fichas eram enviadas ao Centro de Ensino onde eram novamente verificadas, validadas e impressas para serem guardadas nas respectivas pastas dos alunos do curso de Pedagogia. A última atividade referente a essa etapa era o registro no Webgiz (registro acadêmico) por um docente do Núcleo Formativo. Além desse processo de realização de Estágio e postagem das fichas, cada Núcleo Formativo (Docentes e discentes) realizam a socialização do Estágio daquela etapa.

Até chegar o momento da socialização do Estágio, os docentes responsáveis pelo Núcleo, realizavam as orientações em relação ao Estágio. Faziam o agendamento do período de Estágio (excepcionalmente no período de pandemia os alunos não foram dispensados das aulas para a realização dos Estágios), e acompanhavam a socialização (Seminário de Estágio) que acontece sempre no final de cada período/semestre de estudos.

Para a socialização do Estágio na modalidade remota, escolhemos para esse relado as experiências vivenciadas a partir de um Projeto de Extensão, de acordo com as orientações que aconteciam nas aulas de AIP, independente da forma como o Estágio se desenvolveria os docentes montavam a agenda das aulas. Nesse agendamento, era reservado tempo para os alunos socializarem as atividades realizadas durante o Estágio, como modelo a seguir:

	. SIN.	. ASS.	
09 (2h/a)		X	Trabalho Interno - planejamento.
16 (3h/a)	X		Apresentação dos professores, acolhimento, cronograma.
30 (3h/a)	X		Orientações para realização do Estágio (Profa. Representante – Centro de Ensino)
Data	**ATIV . SIN.**	**ATIV . ASS.**	**DEZEMBRO**
7 (2h/a)		X	Seleção e contato com os locais do Estágio/ organização das fichas de PPF's
14 (2h/a)	X		Tema a ser definido
Data	**ATIV . SIN.**	**ATIV . ASS.**	**JANEIRO**
18 (2h/a)		X	Fechamento do local de estágio (cada estudante informará o local e o tipo do estágio que irá fazer)
25 (2h/a)		X	Preenchimento das fichas - PPFs
Data	**ATIV . SIN.**	**ATIV . ASS.**	**FEVEREIRO**
01 (2h/a)	X		Orientações para socialização do Estágio
08 (2h/a)		X	Preparação para socialização do Estágio
22 (2h/a)	X		Tema a ser definido
Data	**ATIV . SIN.**	**ATIV . ASS.**	**MARÇO**
01 (3h/a)		X	Início do período de postagem da documentação no AVA. Verificação das fichas de PPFs; Orientações.
08 (3h/a)		X	Verificação das fichas de PPFs; Orientações. Finalização do prazo de postagem final das fichas de PPFs no AVA (às 23h55min)
15 (3h/a)	X		Socialização Estágio
22 (3h/a)	X		Socialização Estágio
29 (2h/a)		X	Fechamento da disciplina.

Fonte: Modelo escolhido aleatoriamente para exemplo.

Após a orientação na AIP: agendamento das atividades incluindo o Estágio e a realização deste, aconteciam as socializações, ou seja, a apresentação daquilo que foi realizado no Estágio Supervisionado. Destacamos para esse momento a apresentação do Estágio que aconteceu em um Projeto de Extensão, orientado por uma Professora Doutora, docente do Núcleo Formativo V, com auxílio de uma Professora Doutora, também docente

do Núcleo e representante do DAE (Departamento de Administração Educacional) no Centro de Ensino.

O Projeto tinha como tema: Uma estratégia de ensino para alunos com baixo desempenho na aprendizagem de leitura e escrita com apoio de tecnologias da informação e comunicação. Enquanto Estágio remoto, este recebeu o nome de Práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto, sendo desenvolvido em uma escola da rede estadual de Belo Horizonte, com a contribuição do professor/vice-diretor, dessa escola. As atividades desse projeto foram desenvolvidas por três alunos do Núcleo Formativo V, bolsistas do respectivo projeto.

Para o desenvolvimento do trabalho os estagiários planejaram várias atividades para serem desenvolvidas pelos alunos de várias turmas, com baixo rendimento. A questão que norteou o projeto nesse momento remoto foi: O Projeto vai ser efetivo no modelo remoto?

As atividades foram supervisionadas pelos coordenadores, previstas e realizadas pelos estagiários da seguinte forma:

SEQUÊNCIA DE AULAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - 4

- Antes de iniciar a atividade de cada dia os alunos escreverão no caderno a data e o nome completo.
- As atividades abaixo poderão ser aplicadas em dias diferentes, mas é importante que sejam aplicadas na sequência em que se encontram.

ATIVIDADE 1

Duração: 50 minutos

Eixo(s): 1 - Compreensão e valorização da cultura escrita; 2 - Apropriação do sistema de escrita; 3 – Leitura; 4 – Desenvolvimento da Oralidade

Desenvolvimento:

Etapa 1: Em um espaço aberto (de preferência fora da sala) o professor fará a leitura do livro "Eu te disse", de Taro Gomi.

Etapa 2: Após a leitura, o professor deixará os alunos exporem suas ideias, opiniões e dúvidas sobre a história.

Etapa 3: Será anotado no quadro o título do livro e o (a) autor (a). Os alunos transcreverão para o caderno.

Etapa 4: O professor disponibilizará a caixa de livros para que os alunos tenham livre acesso à leitura individual. É importante que o professor monitore o momento, verificando se os alunos realmente estão se dedicando à leitura.

Fonte: Slide utilizado pelos alunos na socialização do Estágio FaE/BH-UEMG.

ATIVIDADE 2

Duração: 60 minutos

Eixo (s): 2 – Apropriação do Sistema de Escrita

Desenvolvimento:
Etapa 1: O professor passará no quadro a consoante F (em letra de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas) e trabalhará cuidadosamente o fonema, usando o recurso da dramatização.
Dramatização da letra F: Simular o ato de apagar uma vela: FFFFFFFFFFFFFFFFF

Etapa 2: O professor solicitará aos alunos que façam a associação da letra F com cada vogal, a fim de formar sílabas (explicar o que é sílaba) na estrutura CV. As sílabas formadas serão anotadas no quadro.

Etapa 3: O professor construirá juntamente com os alunos uma lista de palavras no quadro, pedindo que cada um leia uma palavra à medida que ela é escrita. Os alunos transcreverão para o caderno todo o conteúdo do quadro. O professor deverá ficar atento à grafia das palavras e alinhamento da escrita de cada aluno.
PALAVRAS: FAFÁ – FOFO – FOFA – FOI – FEIO – FIO – FEIA – FIFA – FUI - FOFÃO

Etapa 4: O professor tomará, de cada aluno, a leitura das sílabas e palavras formadas a fim de consolidar e avaliar a aprendizagem.

Fonte: Slide utilizado pelos alunos na socialização do Estágio FaE/BH-UEMG.

ATIVIDADE 4

Duração: 40 minutos

Eixo(s): 2 – Apropriação do Sistema de Escrita

Desenvolvimento:

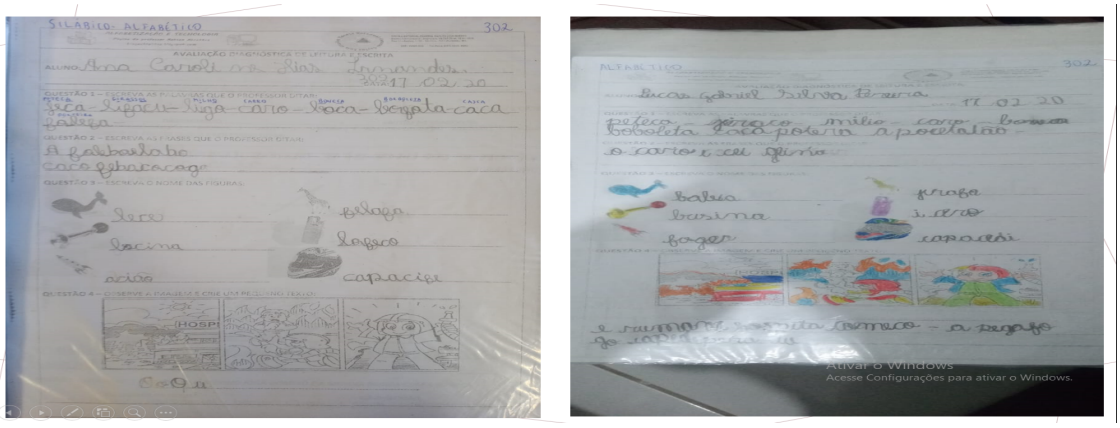
Etapa 1: Cada aluno receberá uma folha contendo as seguintes atividades:
- Fotos de bocas/narizes expressando unidades fonológicas: O aluno deverá converter as imagens em letras e formar palavras.
- Imagens para os alunos identificarem e escreverem os nomes. Abaixo dessas imagens há quadrinhos onde os alunos deverão escrever as sílabas da palavra.

Etapa 2: O professor tomará a leitura das sílabas e palavras formadas (com cada aluno) a fim de consolidar e avaliar a aprendizagem.

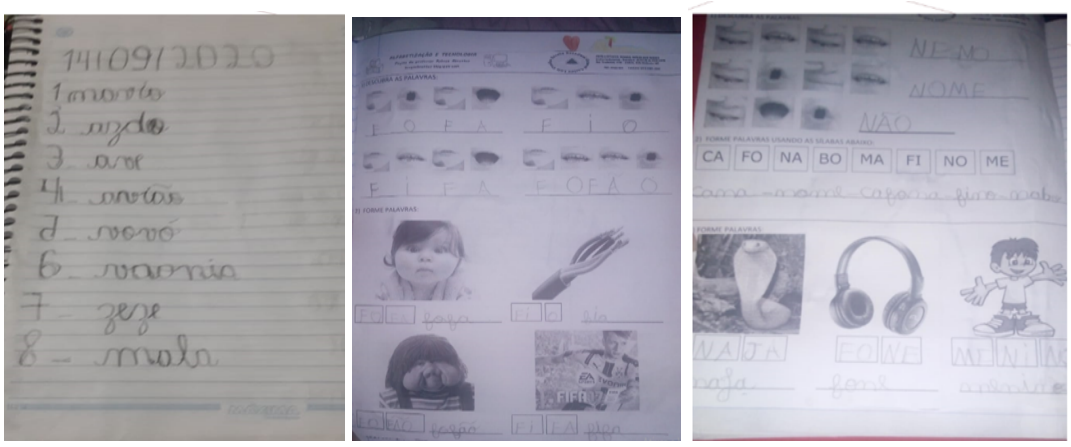
Etapa 3: A folha será recortada, dobrada (se necessário) e colada no caderno. É importante que o professor auxilie o aluno nesse processo até que ele tenha autonomia para fazê-lo.

É importante que o aluno faça essa atividade com a mínima ajuda do professor, a fim de que seja avaliado se ele aprendeu o conteúdo ensinado na sequência de aulas. Caso algum aluno não tenha bom aproveitamento nos exercícios e na leitura (o que atesta que ele não absorveu o conteúdo) o professor o avaliará a necessidade de repetir o conteúdo para esse aluno individualmente e depois aplicar uma nova atividade avaliativa.

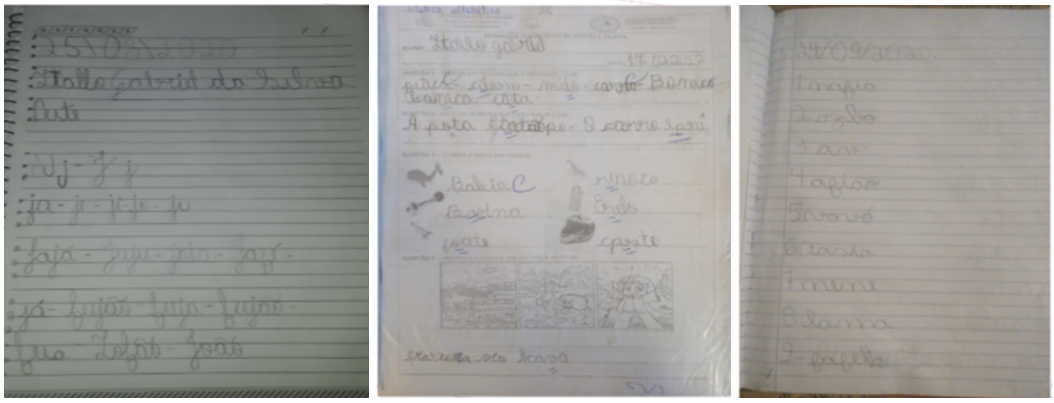
Fonte: Slide utilizado pelos alunos na socialização do Estágio FaE/BH-UEMG.



Fonte: Slides utilizados pelos alunos na socialização do Estágio FaE/BH-UEMG.



Fonte: Slides utilizado pelos alunos na socialização do Estágio FaE/BH-UEMG.



Fonte: Slides utilizado pelos alunos na socialização do Estágio FaE/BH-UEMG.

Os alunos/estagiários acompanhavam a realização das atividades que eram encaminhadas pelo aplicativo Whatsasp, realizadas pelos alunos do projeto e devolvidas para correção. Os estagiários gravavam vídeos e enviavam para os alunos explicando as atividades e as correções. O canal para interlocução entre estagiários, alunos da escola, coordenadores e direção era aberto, sendo os estagiários muito bem assessorados pelo professor/vice-diretor da escola, que sempre esteve presente e disposto a reunir e acompanhar as atividades realizadas pelos alunos juntamente com os professores das turmas que tinham alunos com dificuldade na leitura e na escrita.

Para concluir, retomamos às questões iniciais desse Relato de Experiência de Estágio Núcleo Formativo V: é possível desenvolver o estágio nesse momento tão atípico,

na modalidade remota? Como desenvolver esse estágio? Que estratégias o curso de Pedagogia pode desenvolver para que esse estágio seja efetivado?

Nesse sentido demonstramos através desse Relato de Experiência que, apesar dos anseios e dificuldades apresentadas pelos alunos como também pelos professores do Núcleo Formativo V, foi possível realizar o Estágio utilizando-se do Projeto de Extensão e que a FaE/BH-UEMG sugeriu estratégias várias para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados.

Podemos destacar o envolvimento e o interesse dos alunos/estagiários na realização do Estágio na modalidade remota. Quanto aos Projetos de Pesquisa e Extensão no âmbito da FaE/BH-UEMG, estes, foram mais divulgados e procurados pelos alunos para participarem do seu desenvolvimento, pois, os professores têm registros do grande número de alunos dispostos a trabalhar como voluntários, o que anteriormente era privilégio dos bolsistas. Nesse sentido, o investimento na formação dos acadêmicos da Faculdade de Educação/Belo Horizonte-UEMG, atendeu ao tripé da formação universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Referências

MINAS GERIAS, RESOLUÇÃO CEE Nº 475, **Dispõe sobre a substituição das aulas e/ou atividades práticas de estágio obrigatório presenciais por aulas e/ou atividades remotas, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19, e dá outras providências.** Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/RESOLU%C3%87%C3%83O_CEE_N%C2%BA_475_DE_14_DE_JULHO_DE_2020_Est%C3%A1gio_curso_t%C3%A9cnico.pdf

UEMG, Faculdade de Educação, **Projeto Político Pedagógico – Curso de Pedagogia** 2008-2011 / Belo Horizonte.

_____, RESOLUÇÃO COEPE/UEMG N º 292. **Dispõe sobre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial durante a pandemia da COVID-19**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.uemg.br/resolucoes-coepe/5914-resolucao-coepe-uemg-n-292-de-15-de-marco-de-2021-dispoe-sobre-as-atividades-academicas-de-ensino-pesquisa-e-extensao-d

_____, RESOLUÇÃO COEPE/UEMG N º 292. **Dispõe sobre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial durante a pandemia da COVID-19**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https -de-2 2-de-julho -de-forma

-remota-emergencial-durante-a-pandemia-da-covid-19

Relato experiência no estágio supervisionado remoto

Dianês Elizabeth Barbosa de Oliveira[1] – Universidade Estadual de Montes Claros

Rosana Andrade[2] – Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências e atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado remoto, realizado em uma Escola Estadual de Montes Claros, em uma turma de quarto ano, como disciplina obrigatória do sétimo período do curso de Pedagogia. O estágio supervisionado é imprescindível em todas as áreas, pois proporciona ao acadêmico o contato direto com a realidade do seu futuro campo de atuação. Devido a pandemia do Covid-19, o estágio foi realizado inteiramente de forma remota, visando a prevenção e o combate ao vírus. Este trouxe grandes contribuições e reflexões para a minha formação, uma vez que, foi possível perceber como educar é uma tarefa difícil e durante a pandemia se tornou ainda mais. Muitos alunos não tiveram a oportunidade de dar prosseguimento nos estudos por falta dos recursos tecnológicos. Além disso, foi possível refletir acerca da necessidade de profissionais dedicados à educação, preocupados com a aprendizagem dos discentes, na busca em levar conhecimentos a todos eles.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Pandemia; Ensino Remoto.

ABSTRACT

This work aims to report the experiences and activities developed during the Remote Supervised Curricular Internship, held at a State School in Montes Claros, in a fourth-year class, as a compulsory subject of the seventh period of the Pedagogy course. The supervised internship is essential in all areas, as it provides students with direct contact with the reality of their future field of work. Due to the Covid-19 pandemic, the internship was carried out entirely remotely, aiming at preventing and combating the virus. This brought great contributions and reflections to my training, since it was possible to see how educating is a difficult task and during the pandemic it became even more so. Many students did not have the opportunity to continue their studies due to lack of technological resources. In addition, it was possible to reflect on the need for professionals dedicated to education, concerned with the learning of students, seeking to bring knowledge to all of them.

Keywords: *Supervised Internship; Pandemic; Remote Teaching.*

[1] - Acadêmica de Pedagogia – *e-mail*: dianesoliveira08@gmail.com
[2] - Docente – *e-mail*: rosana.joao@yahoo.com.br

Introdução

O presente trabalho fundamenta-se nas experiências desenvolvidas na prática do estágio supervisionado, imprescindível em todas as áreas de ensino, visto que proporciona ao acadêmico o contato direto com o seu futuro campo de atuação, permitindo assim uma reflexão acerca da sua prática na profissão. No campo educacional, o estágio permite a construção da criticidade, a aplicação de metodologias criativas, uma visão ampla da realidade escolar, bem como a oportunidade de aplicar os conhecimentos acadêmicos em situações de prática profissional. Em relação a teoria e a prática, Fazenda afirma que

> A interação que deve existir entre teoria-prática é de grande importância na formação do professor, pois essa interação possibilitará que haja uma melhor interpretação dos conceitos, ou seja, a aula teórica junto com a aula prática facilitará um melhor entendimento dos conteúdos aplicados na sala de aula. (apud BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011, p. 512).

A relação teoria e prática é fundamental, sendo elas indissociáveis, portanto, cabe ao estágio supervisionado o papel de articular o conhecimento científico à realidade do cotidiano escolar. Considerando o momento pandêmico que a sociedade enfrenta, as aulas estão ocorrendo excepcionalmente de forma remota, atendendo as medidas de segurança orientadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS e pelo Ministério da Saúde. Sendo assim, o estágio supervisionado também foi realizado à distância, seguindo todas as determinações, e utilizando as tecnologias como suporte neste momento de distanciamento, se protegendo contra o Covid-19. O objetivo deste trabalho consiste em relatar as experiências e atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, realizado numa escola pública estadual, em uma turma do quarto ano, entre os dias 03 de maio de 2021 e 28 de maio do mesmo ano, cumprindo um total de 81 horas, acompanhando e participando das atividades na instituição escolar, de forma remota, o que exigiu uma maior atenção no sentido de buscar superar os desafios impostos pelo distanciamento, e saber lidar com o processo de ensino e aprendizagem de forma diferenciada, a qual não estávamos acostumados.

Apresentação da experiência

Desde o primeiro momento fui muito bem recebida pela professora, que logo me adicionou no grupo de *whatsapp* da turma, e, ainda no primeiro dia fizemos um encontro pelo *google meet* para que eu me apresentasse aos alunos. Vale ressaltar que a professora havia acabado de assumir a turma, pois anteriormente eles estavam com uma professora provisória, com isso, ela ainda estava conhecendo os alunos, suas dificuldades, além de estarem em fase de realização das avaliações do fim do primeiro bimestre. Em conversa com a professora fui informada que o planejamento é realizado semanalmente e em conjunto com a outra professora do quarto ano do turno vespertino, além de ser repassado para a supervisora nas quintas-feiras. As aulas acontecem pelo grupo do *whatsapp* e em alguns dias a professora realiza encontros pelo *google meet* para fazer correções e passar alguns recados. O grupo do *whatsapp* permanece fechado a maior parte do tempo, sendo que somente os administradores conseguem enviar mensagens. O planejamento semanal é enviado todas as segundas-feiras no grupo, contendo o cronograma das atividades, os *links* de vídeos para auxiliar nas resoluções das atividades, além de todas as atividades que deverão ser realizadas durante a semana. A aula inicia às 07:00 horas, quando a professora abre o grupo para que todos possam se cumprimentar, em seguida ela envia o planejamento do dia, passa as orientações para realização das atividades e fecha o grupo novamente, logo após, a professora atende os alunos e retira as dúvidas pelo privado. Por volta das 11:00 horas, quando aproxima o fim da aula, o grupo é aberto novamente para que seja feito a chamada, esta é realizada através de formulário do *google*, e, posteriormente todos se despedem e o grupo é fechado mais uma vez. Pude contribuir com a professora preparando a correção das aulas de português e matemática, as quais eram realizadas enviando no grupo o *print* das páginas do livro do professor com as respostas das atividades do dia. Já quando as atividades eram complementares ou do Plano de Estudo Tutorado - PET, montavam imagens em editor de fotos, contendo as respostas. Vale ressaltar que, de uma a duas vezes por semana a correção era feita via chamada pelo *google meet*, com a participação de parte dos alunos, os que não podiam participar recebiam as correções como de cost

grupo. A professora também me deu abertura para planejar algumas aulas. Ainda no início do estágio ela me pediu para providenciar algo para trabalhar o dia das mães. Produzi um vídeo contando a história do livro "Mãe tem cheiro de quê?", escrito por Nadja Carvalho. Além disso, gravei um outro vídeo ensinando a fazer um cartãozinho para presentear a mamãe. Ambos foram avaliados e aprovados pela professora. Também tive a oportunidade de participar de uma reunião de conselho de classe, na qual discutiram sobre os alunos que estavam apresentando dificuldades ou que não estavam participando das aulas. A docente ainda não havia percebido todos os alunos que estavam com dificuldades e quais seriam essas, pois havia assumido a turma recentemente. Ademais, fizemos um encontro pelo *google meet*, no qual pude contribuir explicando os alunos com enviar as atividades pelo *google classroom*, uma vez que eles iam começar a utilizar a plataforma. No que se refere a regência, realizei o planejamento semanal para as aulas de língua portuguesa, este foi aprovado pela professora e inserido no planejamento geral da semana. O período de regência aconteceu de fato na última semana de estágio, na qual as atividades foram enviadas no grupo da turma. Na segunda-feira marcamos uma aula pelo *google meet* onde a professora me deu a oportunidade de reforçar o conteúdo do dia e fazer as correções. Já na sexta-feira, último dia de estágio, fizemos a correção e finalizei me despedindo dos alunos. O planejamento é realizado seguindo o conteúdo proposto pelo PET para cada semana, sendo assim, na semana de regência foi trabalhado em língua portuguesa o gênero histórias em quadrinhos. Vale ressaltar ainda, que as aulas foram elaboradas seguindo o formato utilizado pela professora, utilizando o PET, o livro didático e alguma atividade complementar. Nesse sentindo, para a primeira aula elaborei um vídeo explicando o que são as histórias em quadrinhos, suas principais características, os tipos de balões e as tirinhas. Após assistir o vídeo as crianças responderam algumas questões de interpretação. Na segunda aula os alunos fizeram as atividades propostas pelo PET, na qual deveriam ler uma história em quadrinhos e responder algumas questões. Na terceira aula, os alunos fizeram a leitura de uma história em quadrinhos que exploravam os diversos tipos de balões, em seguida responderam algumas questões e escreveram sua

alunos assistiram a um vídeo do *youtube* e fizeram atividades do livro sobre substantivos concretos e abstratos. E por fim, na sexta-feira, os alunos assistiram um vídeo do *youtube* e responderam questões do livro acerca de substantivos simples e compostos. Ressalto que, o livro trabalha em conjunto as histórias em quadrinhos e tirinhas, com o conteúdo de substantivos, sendo assim, foi trabalhado os dois assuntos, conforme sugestão da professora regente. Em relação ao retorno das atividades, este foi feito pelo *google classroom* e somente a professora e os alunos que possuem contato as salas na plataforma, pois precisava de um e-mail institucional e nós estagiários nos possuímos este e-mail. Dessa forma, tive retorno das atividades apenas oralmente durante os dias de correções pelo *google meet* e somente dos alunos que puderam participar.

Considerações Finais

Apesar de todos os desafios que a pandemia trouxe para a educação, realizei o estágio de forma satisfatória. A professora sempre se mostrou aberta para ajudar-me acolheu muito bem e pude aprender muito com ela, principalmente ao observar seu esforço ao se aproximar dos alunos, providenciar vídeos e materiais que facilitasse a aprendizagem destes, buscando aprender sobre as novas tecnologias e recursos para ministrar aulas mais atrativas e facilitar a aprendizagem dos alunos A professora passou a ter toda a minha admiração, pela forma como se esforça para manter contato e afeto com seus alunos.

Outra reflexão obtida pelo estágio foi acerca da desigualdade em nossa região. Infelizmente alguns alunos, não participavam das aulas por falta de recursos tecnológicos, e de acesso à internet o que prejudicou o desenvolvimento da aprendizagem.

Em suma, o estágio me proporcionou uma experiência desafiadora, através dele foi possível conhecer a realidade vivenciada pela escola durante este período atípico, o que considero necessário para todos os estudantes da área da educação, contribuindo como futuro docente, conhecer e se posicionar diante da realidade e dos desafios que teremos que enfrentar pós pandemia.

Referências

BARROS, J.D.S; SILVA, M.F.P; VÁSQUEZ, S.F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. Atos de pesquisa em educação – PPGR/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai/ago. 2011.

Residência Pedagógica: a regência.

Carla Coelho de Castro[70] – Unimontes
Mânia Maristane Neves Silveira Maia[71] – Unimontes
Laiza Rodrigues Alves[72] – E.M. Coraci Meireles

RESUMO
Este trabalho tem por objetivo descrever o momento de regência na Educação Básica. Essa regência é parte do trabalho realizado por acadêmicos do curso de pedagogia nas intervenções que fazem parte do processo de atividades do Programa Residência Pedagógica. O programa tem duração de 18 meses sendo dividido em 3 módulos de 6 meses. Em cada módulo se cumpre 40 horas de regência, onde o acadêmico residente adquire experiências para seu futuro no campo de trabalho. O Programa Residência Pedagógica está acontecendo em situação de excepcionalidade provocada pela pandemia de Covid-19, assim, todo seu processo do primeiro e segundo módulos ocorreram por meio de ferramentas digitais, como o Google Meet, e-mails e whatsapp. Cada escola preceptora através de seu representante montou um grupo no whatsapp onde os residentes foram inseridos. Também é realizado estudos de documentos e atividades propostas. Neste ano de 2021 o programa se adaptou totalmente com um desafio do ensino remoto e assim agregando muitos conhecimentos e experiências para a formação acadêmica dos residentes.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Regência. Ensino Remoto.

ABSTRACT

This work aims to describe the moment of regency in Basic Education. This regency is part of the work carried out by academics of the pedagogy course in the interventions that are part of the activity process of the Pedagogical Residency Program. The program lasts 18 months and is divided into 3 modules of 6 months. In each module, 40 hours of conducting are completed, where the resident academic acquires experiences for their future field of work. The Pedagogical Residency Program is taking place in an exceptional situation caused by the Covid-19 pandemic, thus, its entire process of the first and second modules took place through digital tools such as Google Meet, e-mails and whatsapp. Each tutoring school, through its representative, set up a group on whatsapp where the residents were included. Studies of proposed documents and activities are also carried out. In 2021, the program was fully adaptedto the challenge of remote learning and thus adding a lot of knowledge and experience to the academic training of residents.

Keywords: *Pedagogical Residency Program. Regency. Remote Teaching.*

Introdução

[70] - Graduanda em Pedagogia pela Unimontes – Campus Paracatu– *e-mail*: carlacastro1824@gmail.com
[71] - Coordenadora do Programa Residência Pedagógica – *e-mail*: maniamaia@unimontes.com
[72] - **formação acadêmica** – *e-mail*: laizzara@gmaill.com

O Programa Residência Pedagógica tem duração de 18 meses e é dividido em três módulos de 6 meses, dentro de cada módulo existem as atividades a serem desenvolvidas. É um programa que compõe uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores responsável por introduzir nas escolas de Educação básica, os estudantes que estão na segunda metade do curso de licenciatura.

Sua programação é composta por estudos de documentos relacionados ao processo de ensino no município onde está inserida as escolas que participam do programa. Além dos estudos de documentos, são realizadas atividades propostas pelos coordenadores e preceptores e também a regência em sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas pelo professor regente e orientada por um docente da Instituição Formadora. Através do programa o acadêmico pode vivenciar o ambiente escolar ainda na faculdade e ter uma ideia de como será sua vida profissional.

Assim sendo, este presente trabalho vem relatar como aconteceu a regência nos módulos I e II, em período de excepcionalidade causado pelo momento pandêmico da Covid-19.

A REGÊNCIA NA RESIDÊNCIA: 1º módulo

A regência da Residência Pedagógica ocorreu no período do dia 23/03/2021 à 06/042021 de maneira remota devido à pandemia do covid-19, cumprindo a carga horária de 40 horas. Primeiramente foram feitos combinados com a diretora do Centro Municipal Educacional Coraci Meireles de Oliveira e o estudo do PPP - Projeto Político Pedagógico da mesma. Após tudo isso foi feita a escolha da turma a ser acompanhada, no caso uma turma do 3º ano do ensino fundamental do turno matutino.

Primeiramente a acadêmica residente foi inserida no grupo de Whatsapp da sala da professora regente para acompanhar as aulas e as atividades, foi recebida com boas vindas pela professora e alguns pais, em agradecimento a residente se apresentou através de um áudio falando sobre ela e ainda postou uma foto para que todos a conhecessem.

Após esse primeiro contato no grupo, a residente se colocou à disposição para ajudar e auxiliar as crianças nas tarefas e no que elas precisassem. Enviou mensagem no privado para a professora reforçando seu interesse e compromisso. Ela agradeceu pela

contribuição, demonstrando muito carinho, companheirismo e receptividade. Houve diálogo constante entre a professora regente e a residente a fim de se conhecerem melhor e ela falou sobre uma aluna da turma que tem laudo de epilepsia falando da dificuldade em auxiliar os outros alunos e essa criança especial visto que ela não consegue acompanhar as atividades e a comunicação com a mãe da criança é muito difícil porque já inseriu ela várias vezes no grupo de Whatsapp da sala e ela sai. Essa mãe foi procurada para saber o que estava acontecendo para buscar uma solução. A professora pediu que a residente desse uma atenção especial para essa criança de forma particular pelo fato da mãe não ficar no grupo da sala.

O material trabalhado com as crianças foi o PET 1 - Plano de Estudo Tutorado do terceiro ano de 2020, porque o PET 1 de 2021 ainda não estava disponibilizado para os alunos. Também foram disponibilizadas atividades complementares, vídeos e aula pelo Google Meet.

A residente esteve sempre à disposição para auxiliar no que fosse preciso tanto com essa criança especial quanto com os demais alunos da turma, mas não foi solicitada nenhum dia pelos alunos, apesar de estar todos os dias acompanhando tudo. A professora passou o contato da residente para a mãe da criança de laudo que logo entrou em contato para conversar, explicando as dificuldades da criança, como ela se comportava, que toma medicamentos e dormia bastante. Tudo que foi conversado com essa mãe foi passado para a professora para que ela pudesse estar auxiliando e dando ideias para que juntas pudessem procurar metodologias adequadas para atender essa criança. A professora atenciosa e disposta deu boas sugestões, mas a dificuldade maior sempre foi a atenção e o compromisso da mãe. Houve a tentativa de passar atividades com vídeos para ela explicar o que entendeu do vídeo, mas não tiveram nenhum retorno e a mãe também pediu um tempo dizendo não estar bem e que tinha outro filho com problema de depressão.

A professora declarou gostar muito de trabalhar com estagiárias, pois elas estão sempre atualizadas e com muita coisa boa para ajudar. Em relação às atividades passadas pela professora elas eram enviadas para WhatsApp da professora e corrigidas individualmente no privado dando retorno para cada aluno para não tumultuar o grupo que já recebe as atividades de Artes e Educação Física duas vezes por semana, nas terças e sextas-feiras.

A sala acompanhada contém 22 alunos sendo 13 meninas e 9 meninos inclusive tem um casal de gêmeos. Ela trabalha dividindo as disciplinas por horários de uma hora cada (Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso), mas Português e Matemática ela coloca dois horários seguidos para trabalhar. Segundo ela, a participação das crianças com as atividades é muito boa, embora tenha algumas que não gostam de mandar fotos e preferem entregar as atividades feitas diretamente na escola ao finalizar, mas entregam direitinho. A frequência dos alunos é registrada de acordo com a entrega das atividades, segundo ela está dando muito certo, e entende que devido muitos pais trabalharem e a criança não ter acesso à internet, ou a um telefone muitas não podem fazer as atividades no horário da aula, cada aluno faz no horário que pode desde que envie as atividades para serem corrigidas.

A professora regente sempre conversou bastante com a residente, deixando-a bem à vontade inclusive para dar sugestões. No sábado do dia 27/03/2021 que foi letivo foi feita uma aula pelo Google Meet, poucos alunos participaram, mas a aula foi muito boa e proveitosa, os alunos foram deixados à vontade para conversar e interagir, a professora sugeriu a eles atividade da cápsula do tempo (que utiliza uma garrafa pet de qualquer tamanho, faz um desenho ou escreve uma frase sobre como que o mundo vai estar quando tudo passar. Como vai estar sua família, sua escola, seus sentimentos e seus sonhos... colocar este papel dentro da garrafa fechar e guardar para abrir na sala de aula quando a pandemia acabar) e deixou que a residente também passasse uma atividade para eles. E a atividade sugerida foi da árvore ou nuvem dos sonhos 2021, que era para eles pensarem nos sonhos que eles projetaram para o ano de 2021, montar uma árvore ou uma nuvem dos sonhos e nessa árvore ou nuvem eles poderiam colocar palavras, gravuras, desenhar ou escrever todos os desejos que eles têm para 2021, deixando livre para eles usarem a criatividade.

A professora contou para estagiária sua trajetória, falou que inicialmente fez magistério em 1996, foi muito desmotivada, e não quis saber mais dessa área. Depois de 10 anos, sentiu a necessidade de voltar para estar se atualizando para ajudar os próprios filhos, aí entrou na faculdade de pedagogia e agora está atuando na sala de aula desde 2015 e ama o que faz. Já trabalhou na secretaria de Educação como secretária de 2007 a 2015, declarou que conhece os dois lados da escola, o lado administrativo e o lado da sala

de aula. Em 2015 ela foi para a sala de aula após passar em um concurso, segundo ela é sempre um prazer ter a ajuda e a companhia de uma estagiária, para trocar ideias e conhecimentos. Colocou-se à disposição para orientar e ajudar a residente no que fosse preciso, falou que não é fácil, que é muito cansativo, mas o trabalho do professor é gratificante, pois o contato com os alunos e a família é muito bom e prazeroso.

Regência 2º módulo

A turma já era conhecida, a residente retornou ao grupo de Whatsapp onde se colocou à disposição para colaborar com a professora e ajudar os alunos no que fosse necessário. O período de regência ocorreu nas duas últimas semanas antes das férias do meio do ano, e as crianças estavam fazendo uma avaliação para concluir a primeira etapa de estudos do ano letivo de 2021, Avaliação Global do Conhecimento, que foi aplicada em todas as escolas da rede municipal de ensino. Essa avaliação foi disponibilizada pela escola para todos os alunos juntamente com um gabarito para que eles buscassem e fizessem em casa e devolvessem apenas o gabarito para serem feitas as correções pela professora, nessa avaliação tinha um pouco de cada conteúdo que foi estudado.

A professora reforçou bastante no grupo a importância de todos os pais ou responsáveis buscarem essas avaliações para serem feitas, durante a semana de avaliação foram passadas atividades do livro didático também, a residente juntamente com a professora se colocou à disposição para ajudar orientar os alunos a todo tempo, tanto na avaliação quanto nas outras atividades propostas. Portanto, nem a estagiária e nem a professora foram solicitadas em nenhum momento pelos alunos. Durante as essas duas semanas a professora solicitou a todos os alunos que não estavam com os PETs e as atividades em dias que colocassem, isso foi cobrado e reforçado o tempo todo no grupo, pois era necessário tudo estar em dias para o fechamento do segundo bimestre.

Durante a regência foi realizado uma aula pelo Google Meet, na qual foram reunidas três turmas do terceiro ano onde três acadêmicas residentes estavam fazendo regência, essa aula foi planejada por essas estudantes e corrigida pela preceptora e autorizada pelas professoras regentes de cada sala. Essa aula foi executada no dia 13/07/2021 às 13:00 horas a disciplina escolhida foi a de história baseada na semana 5 do PET volume 2 -2021 com o tema Patrimônio Cultural, houve participação da professora de

cada turma, poucos alunos assistiram. Durante a aula todas as estagiárias falaram e explicaram sobre o tema, deixando a aula livre para interferência das professoras e participação dos alunos, a aula foi bem interativa.

O Patrimônio Cultural trabalhado na aula foi da cidade de Paracatu, onde todos os alunos e professoras moram, trazendo muitos conhecimentos e com o objetivo principal de demonstrar e passar a importância de cuidar e respeitar o patrimônio cultural por trazer culturas do passado da história da cidade. Todos os envolvidos na aula gostaram bastante e houve muito elogio das professoras, a aula teve duração de uma hora e ao final foi proposta uma atividade para os alunos onde foi pedido que eles fizessem um desenho de algum patrimônio cultural da cidade, essa mesma atividade e a explicação da aula no Google Meet foi colocado no grupo do Whatsapp de cada sala para que os alunos que não puderam participar da aula pelo Google Meet também fizessem a atividade e participassem da aula. Poucos alunos fizeram a atividade, mas os que participaram fizeram lindos desenhos, trazendo assim muita satisfação e alegria para as estagiárias pelo sucesso da aula, pois elas perceberam que apesar da pouca participação dos alunos na aula e nas atividades até mesmo pelo fato de muitas crianças não ter acesso ao Google Meet, elas obtiveram retorno e conseguiram passar para as crianças todo objetivo da aula que era agregar novos conhecimentos e mostrar a importância do patrimônio cultural.

Enfim o período de regência no segundo módulo foi realizado com sucesso e mais uma vez muita gratidão pela direção da escola pela professora maravilhosa sempre carinhosa, acolhedora, atenciosa e companheira.

Considerações Finais

Apesar de a regência ter acontecido no sistema remoto, onde não é possível o contato presencial, que é tão importante para o estágio. Esta experiência foi de grande relevância, pois é no momento desta troca de conhecimentos, professor-aluno, professor-residente, residente- aluno, que se faz possível vivenciar de fato a teoria estudada na universalidade.

Com muita interação, criatividade e disponibilidade das partes envolvidas, foi possível realizar as atividades propostas durante os períodos dos estágios. Assim considera-se que o Programa Residência Pedagógica, através das suas escolas assistidas,

têm um papel muito importante não só na vida dos alunos da educação básica que são atendidos, como também na vida de seus acadêmicos residentes, trazendo aos mesmos uma contribuição única em sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf. Disponível em 20 de maio de 2018. Acesso em 23/09/2021.

BRASIL. Edital CAPES 1/2020. Uniderp. **O que é residência pedagógica e qual é sua importância?** Disponível em:
< https://blog.uniderp.com.br/residencia-pedagogica/>. Acesso em 23/09/2021.

Residência Pedagógica: Experiência docente a partir do uso de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem na geografia

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha[73] - Universidade Estadual de Montes Claros

Dulce Pereira dos Santos[74] - Universidade Estadual de Montes Claros

RESUMO

O presente trabalho relata as experiências obtidas a partir do uso dos jogos didáticos como recurso facilitador para o processo de ensino e aprendizagem da geografia. Essa experiência se processou a partir do Programa Residência Pedagógica (RP) (ofertado pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes), desenvolvido em uma escola estadual localizada na cidade de Montes Claros (Minas Gerais), numa turma do 6° ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2021. Para a realização deste trabalho utilizou-se como metodologia: i) revisão bibliográfica sobre as temáticas relacionadas ao Programa Residência Pedagógica e a aplicação de jogos didáticos e ii) apresentação do relato de experiência sobre o uso dos jogos didáticos desenvolvidos no decorrer do exercício docente proporcionado pelo programa supracitado. A metodologia utilizada na aula em questão, deu-se de forma interativa, onde os alunos demonstraram grande interesse por aulas que utilizam elementos didáticos alternativos, demonstrando a relevância do uso de jogos didáticos no ensino e aprendizagem na geografia.

Palavras-chave: Experiência docente na pandemia. Geografia. Jogos didáticos.

ABSTRACT

The present work reports the experiences obtained from the use of didactic games as a facilitating resource for the teaching and learning process of geography. This experience was processed from the Pedagogical Residency Program (RP) (offered by the State University of Montes Claros - UNIMONTES), developed in a state school located in the city of Montes Claros (Minas Gerais), in a 6th grade class of elementary school II, in the year 2021. To carry out this work, the following methodology was used: i) literature review on themes related to Pedagogical Residency and the application of didactic games and ii) presentation of the experience report on the use of didactic games developed during the teaching exercise provided by the aforementioned program. The methodology used in the class in question, took place in an interactive way, where students showed great interest in classes that use alternative didactic elements.The methodology used in the class in question, took place in an interactive way, where students showed great interest in classes that use alternative didactic elements. Demonstrating the relevance of using educational games in teaching and learning in geography.

Keywords: Teaching experience in the pandemic. Geography. Didactic games.

Introdução

[73]Acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia da UNIMONTES. *E-mail*: vanessatamiiris@gmail.com

[74]Doutora em Geografia pela UFU/MG e professora da UNIMONTES. *E-mail:* dulcipsantos@yahoo.com.br

A Residência Pedagógica (RP) configura-se como um programa que busca aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura. No Brasil, infelizmente, existem, especialmente, dois grandes desafios no âmbito da educação: i) a baixa valorização social do magistério e ii) a formação incompleta/insuficiente oferecida pelas universidades que, muitas vezes, proporcionam nos seus projetos políticos pedagógicos uma carga horária extensa de disciplinas que abordam discussões teóricas e conceituais e, infelizmente, esquiva de promover a junção deste universo teórico com a prática, o que penaliza a formação ampla do futuro professor. E um dos caminhos para reverter ou minimizar esse quadro de fragilidade da formação prática docente se dá pelo Programa Residência Pedagógica (RP).

Neste contexto, as atividades do RP ocorrem sob a supervisão e o acompanhamento de um professor preceptor da rede de ensino básica a qual o programa encontra-se conveniado, com o acompanhamento de um docente da Universidade. Porém, devido à pandemia do Covid-19, a realização das atividades do RP alinhou-se à realidade das escolas, promovendo a transposição didática sob o Regime Não Presencial e o uso do sistema remoto. Portanto, as atividades foram reorganizadas para atender às necessidades da formação profissional aliado à prevenção contra o vírus do COVID-19 (doença do coronavírus, 2019), buscando evitar o contato físico dos acadêmicos com os integrantes das escolas-campo.

Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência docente obtida no Programa Residência Pedagógica a partir do uso de jogos didáticos como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Experiência essa processada durante a realização das atividades executadas com uma turma do 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Montes Claros, localizada no estado de Minas Gerais (MG), no primeiro semestre de 2021.

Material e Métodos

Trata-se de um estudo descritivo, através do relato de experiência. Este foi desenvolvido em duas etapas, a saber: i) concentrou-se na revisão bibliográfica sobre a

temática: a importância do uso de jogos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem, através da consulta e leitura de artigos científicos disponíveis em plataformas virtuais. E ii) apresentação de um relato de experiência docente a partir da descrição das metodologias e dos materiais utilizados em uma aula ministrada pelo *Google Meet*, possibilitada pelo Programa Residência Pedagógica.

Resultados e Discussão

A descoberta, no final de dezembro de 2019, de casos de coronavírus na China, levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a manifestar que este novo vírus seria um problema de saúde a nível mundial. Posteriormente, a mesma instituição, devido à rápida disseminação de casos da doença, veio a declarar estado de pandemia mundial. Desde então, medidas de isolamento social se fazem necessárias para conter o avanço do número de pessoas contagiadas e reduzir o número de óbitos. As medidas consistem basicamente no uso de máscara, na higienização constante das mãos, no distanciamento e isolamento social e no acesso à vacina (OMS, 2021).

Estas medidas são fundamentais, pois mesmo com a descoberta, e processo de vacinação das pessoas, levará um tempo significativo para que toda a população seja imunizada. Devido a isto, no momento da realização da Residência Pedagógica, a escola permanecia sob o Regime Não Presencial e o uso do sistema remoto. Portanto, devido à pandemia, as atividades foram reajustadas para atender às necessidades da formação profissional aliado à prevenção contra o vírus do COVID-19, buscando evitar o contato físico dos acadêmicos com os sujeitos/atores das escolas-campo.

Para Silva e Correa (2014, p.26), “pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade”. Sendo que, o uso de tecnologias na educação pode proporcionar aulas mais prazerosas e significativas, tanto para o aluno quanto para o professor.

Segundo Pasini et al. (2020), a pandemia trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a ser considerada a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e comunicação, forçando os professores e a comunidade

escolar, a manusear recursos digitais que pouco eram comuns em sala e no saber fazer docente.

E nesse sentido, diversificar os usos de recursos metodológicos e ferramentas de ensino faz-se necessário na Residência Pedagógica, pois busca-se aí a formação de professores preocupados com o fazer docente e didático, aplicando metodologias que atendam e potencializam as habilidades e competências de cada aluno e séries (FERENC E DEROSSI, 2021).

Neste caso, os jogos eletrônicos são um dos recursos que começaram a ganhar destaque no âmbito educacional, sendo arduamente debatida a sua importância a partir dos anos 2000 devido à popularização destes jogos eletrônicos em ambiente doméstico. Para Carneiro (2015), os jogos servem como instrumentos pedagógicos e, desde a antiguidade, alcançam uma função que vai além do entretenimento, servindo como ferramenta de ensino/aprendizagem. E na atualidade, os jogos eletrônicos chegaram para ficar, especialmente devido ao público de alunos oriundos da geração Aplha (crianças nascidas a partir de 2010) que vivem conectadas à internet, já acostumadas com as telas de computador, celular, tablet e afins, para aprender, buscar informações e para se entreter.

Desta forma, buscamos aqui, compartilhar nossas aprendizagens e experiências a partir da realização da Residência Pedagógica desenvolvida de maneira remota, onde as atividades foram executadas em uma escola estadual localizada na cidade de Montes Claros (Minas Gerais), numa turma do 6° ano do Ensino Fundamental II. Na qual criamos um jogo didático, por meio da plataforma *Wordwall,* trazendo a tecnologia dos jogos para a sala de aula, como proposta para alcançar o interesse dos alunos pela disciplina geografia.

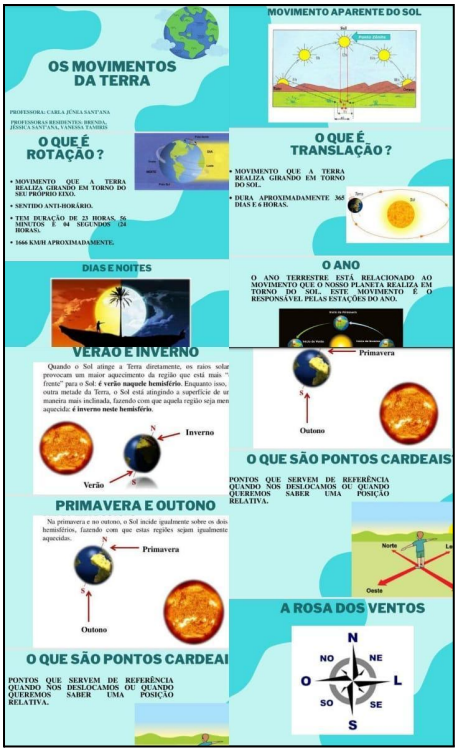
A *Wordwall* é uma plataforma de jogos interativos digitais e possui acesso público. Foi projetada para proporcionar a criação de atividades personalizadas, múltiplas e versáteis, o que permite sua utilização em diversas disciplinas pedagógicas. Os professores poderão utilizá-la para criar minijogos e através destes, realizar revisão de conteúdo, fixar conceitos, dentre diversas outras finalidades.

A utilização desta plataforma pode ser feita de duas maneiras, a saber: i) o modo gratuito permite a criação de até cinco jogos por email cadastrado, os jogos podem ser editados a qualquer momento, criando novas tarefas sem custo. E ii) o modo Planos:

individual, básico ou "Pro", que permitem criar e armazenar atividades ilimitadas, a um custo bastante acessível. Os jogos criados podem ser jogados individualmente ou em grupo, a partir de dispositivos como, computador, smartphone e tablet, contando que tenham acesso à internet.

Inicialmente, a aula foi pensada em dois momentos, a saber: i) foi realizada uma explanação teórica (via *Google Meet*, a partir de uma dinâmica síncrona) acerca da temática "Movimentos da Terra". Para tanto, foi elaborado um slide (conforme evidenciado na FIGURA 1), utilizando o site Canva como ferramenta de design gráfico gratuito. Ressaltando que, o slide foi baseado na ludicidade.

Figura 1 – Print de fragmentos do slide utilizado nas aulas de Geografia para a turma do 6° ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: https://www.canva.com/pt_br/. Acessado em: 28 set. 2021.
Organização: Autores, 2021.

Utilizamos o slide para desenvolvermos a aula síncrona a partir de exposições acerca do que venha a ser movimento de rotação e movimento de translação, juntamente a assuntos

que remetem a estes. Assim como, para abordar o que são pontos cardeais, tendo como foco, a Rosa dos Ventos.

Em seguida, foi aplicado um jogo, elaborado com antecedência e repassado para a professora-regente analisar a viabilidade de aplicação deste. Após o aceite, e reconhecimento do seu potencial didático, o mesmo foi apresentado para a turma na aula em questão, por meio da ferramenta "Apresentar agora", disponível no *Google Meet*.

Figura 2 – Jogo aplicado para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II.

Fonte: https://www.wordwall.net/pt. Acessado em: 28 set. 2021.
Organização: Autores, 2021.

O jogo basicamente é um questionário, ou seja, uma série de perguntas de múltipla escolha, com a finalidade de tocar na resposta correta para dar prosseguimento ao mesmo. Neste, perguntas como: "Qual é o nome do movimento que a Terra dá em torno de si mesma?", "Como se chama o movimento que a Terra dá em torno do sol?", "Qual o mês do ano ganha mais um dia no ano bissexto, ficando com 29 dias?", "Quais os nomes das estações do ano?", "Na divisão imaginária do nosso planeta, ao meio, o Brasil está

localizado em qual parte (hemisfério)?", dentre outras, foram escolhidas para compor as dez questões presentes no jogo.

Para a realização do jogo, os alunos que sentissem interesse em participar tocavam na opção "Levantar a mão", também disponível no *Google Meet*, assim, ganhavam a permissão para responder uma determinada pergunta.

Convém ressaltar que, devido aos avanços tecnológicos, faz-se necessário o uso de recursos e metodologias que estimulem o processo de ensino e aprendizagem no campo da geografia, assim como, das demais ciências (KISHIMOTO, 1995).

Considerações finais

Os jogos didáticos, em consonância com a intervenção do professor-aluno e a intenção dos alunos em aprender um conteúdo programático, podem proporcionar um cenário de maior imersão de aprendizagem para o aluno, acarretando em vários benefícios. Visto que, podem vir a fechar lacunas deixadas no processo de transmissão-recepção do conteúdo. Em razão do "jogar" ser algo já presente na realidade da maioria das crianças, utilizar, jogos didáticos como ferramenta pedagógica, desperta o interesse dos discentes, os quais participam ativamente do processo ensino/aprendizagem (AROEIRA, 2014, p.24).

A Residência Pedagógica configura-se como essencial para que o professor em formação tenha a possibilidade de observar e conhecer o sistema de ensino, atentando às dificuldades presentes neste, e as possibilidades de superação das mesmas. Assim, a metodologia utilizada na aula em questão, deu-se de forma interativa, onde os alunos demonstraram grande interesse por aulas que utilizam elementos didáticos alternativos.

Referências

AROEIRA, K. P. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens adultos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p.24-42.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 273 f. Tese (doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

FERENC, A. V. F; DEROSSI, C. C. O estágio curricular na formação inicial de professores: um recorte. In: **Argumentos Pró-Educação**, v. 6, pp.28-41, 2021.

JOGOS ELETRÔNICOS. Atividades Personalizadas. In: <**https://wordwall.net/pt**>. Acessado em: 26 set. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1995.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Novo vírus: COVID-19**. Disponível em: < https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Acessado em: 26 de set. 2021.

PASINI, Carlos Giovani Delevati, CARVALHO, Élvio de, ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações.** Disponível em: <://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia>. Acesso em: 17 agosto de 2021.

SILVA, Renildo Franco da, CORREA, Emilce Sena**. Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea**. 2014 p. 27/ Educação & Linguagem · ano 1 · nº 1 · Jun. p. 23-35

A educação de surdos: Inclusão e desafios frente à pandemia

Gleicielle Peres Santos Carvalho[75]
Enya Larah Franco Pires[76]
Gisele Martins de Melo Alves[77]
Mânia Maristane Neves Silveira Maia[78]
Laiza Rodrigues Alves[79]

No início do ano 2020 o mundo inteiro ficou paralisado com a chegada do vírus Sars-Cov-2 COVID -19; para inibir o avanço do contágio, foram introduzidas restrições de contato no mundo inteiro, com prescrição de isolamento social, para controlar a pandemia. Todos os setores tiveram que se adequar a esse momento e, com a educação não foi diferente, pois as escolas precisaram ser adaptadas. A portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União - DOU dispôs sobre "a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, ou seja, aulas remotas enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19", autorizando, em seu artigo 1º, a utilização das Tecnologias de Comunicação e de Informação – TIC's. Com essa adaptação a educação de surdos também foi afetada. Para a escrita deste texto realizamos um estudo bibliográfico, que nos mostrou o quanto foi conturbada a história da educação de surdos que, a princípio, foram considerados como pessoas incapazes, foram discriminadas e segregadas da sociedade. No decorrer dos tempos, conseguiram provar a sua capacidade e competência de tal forma que puderam opinar e decidir sobre qual seria o melhor método educacional para eles. Em virtude disso, a educação de surdos sofreu muitas alterações, tanto em outros países como no Brasil, de forma muito significativa. As bases da educação de surdos são: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. A comunidade surda brasileira luta em prol de uma educação bilíngue, atualmente temos a PEC 12/2021 que confere à Língua Brasileira de Sinais - Libras o *status* de língua oficial do Brasil, ao lado da Língua Portuguesa. A proposta é de autoria do Senador Alessandro Vieira, que se baseou em uma proposta legislativa apresentada por meio do portal e-cidadania. Assim a Libras poderá se tornar a língua oficial do Brasil junto com a língua portuguesa. Mas, quando pensamos na educação de surdos via estudos remotos, temos um

[75] Graduanda em Pedagogia pela Unimontes – Campus Paracatu – e-mail: gleicielleperes@hotmail.com
[76] Graduanda em Pedagogia pela Unimontes – Campus Paracatu – e-mail: enyalfotografia@hotmail.com
[77] Graduanda em Pedagogia pela Unimontes – Campus Paracatu – e-mail: giselemartinsptu20@hotmail.com
[78] Coordenadora do Programa Residência Pedagógica em Paracatu/MG– e-mail: mania.maia@unimontes.br
[79] Precptora do Programa Residência Pedagógica – e-mail: laizzara19@gmail.com

dificultador, pois durante o isolamento social nem sempre os alunos contam com a atuação do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais - TILS, sabendo que esses profissionais são como pontes, ou como afirma Lacerda (2012, p. 255) "[...] favorecem que uma mensagem cruze a 'barreira linguística' entre duas comunidades". A ausência de um intérprete exige mudanças na metodologia, seja na flexibilização do currículo ou na adaptação de materiais que auxiliem na compreensão das limitações devido a pandemia, que interferem na aprendizagem desses alunos. Os principais desafios para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil são: a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica; a formação docente; a inclusão social e laboral dos surdos e o despreparo institucional, a exemplo da ausência de intérpretes nas escolas. A educação inclusiva traz a concepção de educação para todos através da sua forma de ensino. Ela pressupõe a igualdade de valorização e oportunidades contemplando assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Os professores estão se reinventando, sabendo que nem todos os alunos têm conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC, como também recursos financeiros para se manter de forma virtual. A educação de surdos sofreu e continua a sofrer um grande impacto com a pandemia do vírus Sars-Cov-2 - Covid-19, embora muito tenha sido feito, tentando dar apoio a estes alunos surdos, sendo que os desafios não são somente em relação às TICs, mas também em relação às metodologias e a qualificação dos professores. Ainda não é possível avaliar se houve a aprendizagem e a inclusão de fato, o que podemos afirmar é que as dificuldades foram e estão sendo enormes, e que ainda há muito que se pensar e trabalhar para a inclusão dos surdos no ensino presencial, e mais ainda no ensino remoto, quando este for necessário.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015- 2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: Agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010.**Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: Agosto de 2020.

DORDIAT, A.; ARAÚJO, J. R. de. **O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto da educação Inclusiva: O pronunciado e o executado.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).** *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

MACHADO, Paulo César. **Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo.** Em QUADROS, Ronice Müller de. (Organizadora). Estudos Surdos ISérie Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
Sites:
Acesso:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID6273_01102020223146.pdf em 23/09/2021 hora: 23:00.
Acesso:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html 23/09/2021 em 23/09/2021 hora: 22:00.

A metodologia diário de ideias no contexto da pandemia: aprendizagens de uma estagiária no 3º ano B da Eseba/UFU

O presente resumo é resultado das reflexões realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Pedagogia da FACED/UFU. O resumo traz um recorte das experiências vividas na turma do 3º ano B do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba/UFU) no ano de 2021. O estágio foi realizado de forma remota devido à Pandemia do Coronavírus. No início do ano de 2020, fomos surpreendidas/os com uma pandemia global de um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, responsável pela doença identificada pelo acrônimo em inglês Coronavírus Disease 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2020).

Diante do cenário mundial, o sistema educacional foi obrigado a se reinventar visando minimizar os impactos da pandemia, visto que o ensino presencial foi privado aos estudantes, com intuito de evitar uma disseminação maior do coronavírus. Com a suspensão das atividades escolares presenciais, foi necessário reorganizar o calendário escolar e fazer uso de atividades não presenciais para evitar a perda do ano letivo. A Eseba/UFU, enquanto Colégio de Aplicação, é uma instituição pública federal, que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na qual realizei o estágio e que também adotou o regime de aulas remotas e transmite suas aulas síncronas e atividades assíncronas via plataforma MTeams.

O estágio durante as aulas remotas consistiu na realização de 300 horas, distribuídas em observação, acompanhamento e auxílio das atividades realizadas pela professora, elaboração e realização de dois planos de aula, questionários/entrevistas com professores e gestores da Eseba entre outras atividades. A turma que eu acompanhei é o 3º ano B, da professora xxxxx[80] criadora da metodologia Diário de Ideias.

> O **Diário de ideias** é um caderno/diário personalizado pelo aprendiz para registros espontâneos de ideias, observações do mundo de forma geral, experiências, dentre outros interesses de registro. Ele em si é uma metodologia para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase no caráter autoral e criativo dos estudantes. (MUNIZ, 2018, S/L).

[80] Nome da professora não identificado, pois ela é uma das autoras.

Durante os meses que estive com a turma do 3º B, pude observar como a metodologia "Diário de Ideias" era extremamente importante e significativa para as crianças. No contexto de pandemia em que todos fomos obrigados a ficar isolados, encontraram no "Diário" uma rota de escape, um espaço em que podiam registrar desde as coisas mais simples do cotidiano às suas descobertas, seus anseios, angústias e tudo o que fosse relevante para eles. Cada estudante recebeu o seu caderno "Diário de Ideias" e cada um tinha uma pasta digital dentro do canal "Diário de Ideias" no MTeams para colocar a foto dos registros de seus diários e assim compartilhar com a turma. Além disso, duas ou mais vezes por mês tínhamos a "Roda do Diário de Ideias", momento em que os estudantes compartilhavam e falavam com a turma sobre seus registros em uma roda dialógica.

Por essa razão, a "Roda do Diário de Ideias" é tão importante, visto que objetiva "entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes e oportunizar às crianças a compreensão da leitura e da escrita como processos de comunicação, produção e expressão". (MUNIZ, 2018). É um espaço de acolhimento para as/os estudantes, de modo que se sintam à vontade para expressar suas ideias e compartilhar aprendizagens, transformando assim, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. "O trabalho com o Diário fomenta a participação ativa, autoral e protagonista dos estudantes e professores em um processo que envolve aprender e ensinar com o outro"**.** (MUNIZ, 2020, p. 81-82).

Ao vivenciar a experiência do "Diário de Ideias", pude perceber como esse movimento mexe conosco, eu me via empolgada e inspirada durante meus dias, qualquer coisa eu sentia que poderia ser compartilhada no meu Diário. O mundo passa a ter um novo brilho, como se pudéssemos descobrir coisas novas e únicas todos os dias. Foi a partir daí que eu entendi como o "Diário de Ideias" refletia no desempenho e envolvimento da turma. Mesmo em aulas remotas a nossa turma tinha cem por cento de presença. A aula era um momento de ideias vivas e em movimento, o "Diário de Ideias" despertava nelas o interesse pelo aprender, por participar daquele momento de descobertas, trocas e divertimento.

> Uma metodologia que cria um espaço-tempo no contexto da sala de aula para que os estudantes expressem suas ideias, interesses, gostos, experiências e muito mais, o professor se mune de recursos para planejar

> as aulas, para conhecer a história de vida de cada estudante e promover ações junto aos familiares, que contribuam para a constituição de uma comunidade educativa, em que todos estejam engajados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**. (**MUNIZ, 2020, S/L).

A metodologia" Diário de Ideias" é rica e transformadora não somente durante a pandemia, mas em qualquer situação da vida escolar. Diante disso, concluo afirmando que a Metodologia "Diário de Ideias" e todo o "Projeto Diário de Ideias", elaborado pela professora xxxxx[81], é uma prática de autonomia e liberdade que foi extremamente eficaz para alcançar a aprendizagem das crianças, principalmente, nesse período pandêmico. E vivenciar essa experiência enquanto estagiária contribuiu para a consciência de que é essencial desenvolver metodologias que primam por práticas de autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias:** linhas de experiências. Uberlândia: Edufu, 2020. 150 p. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/diario_de_ideias_ebook_2020_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

MUNIZ, Luciana Soares. **Luciana Muniz**: criatividade, leitura e escrita. Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.lucianamuniz.com.br/. Acesso em: 20 set. 2021.

SENHORAS, E. M. "A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

[81] Nome da professora não identificado, pois ela é uma das autoras.

Conversas literárias com podcasts: um relato de experiência de estágio supervisionado em tempos de isolamento social

Juliana Chieregato Pedro [82] – Faced/UFU

Maria Simone Ferraz Pereira[83] – Faced/UFU

Márcia Martins de Oliveira Abreu[84] – Eseba/UFU

Este relato de experiência abrange o período de estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faced/UFU, de maio de 2021 até setembro de 2021, realizado na Escola de Educação Básica– ESEBA/UFU, no município de Uberlândia. O Estágio Supervisionado II propõe a observação e avaliação das ações de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulado aos demais componentes curriculares do curso de Pedagogia e respectivos professores.

A ESEBA/UFU encontrava-se em aulas remotas devido à pandemia do COVID-19 e o fechamento das escolas. O estágio foi realizado através do acompanhamento de aulas remotas nas turmas de Brinquedoteca nos primeiros anos e nas aulas de Literatura nos segundos e terceiros. O estágio abrangeu diversas práticas comuns da docência, como planejamento, preparação de aulas, acompanhamento e documentação pedagógica.

O acompanhamento de aulas de Literatura e Brinquedoteca ao longo do estágio demonstrou que os estudantes, talvez pela situação de isolamento, apresentaram grande necessidade de se expressaram verbalmente. O trabalho desenvolvido se materializou por meio da metodologia das Estratégias de Leitura: Ativação do Conhecimento Prévio; Conexões; Visualização; Inferência; Perguntas ao Texto; Sumarização e Síntese.

Diante dessa necessidade, tanto por parte da docente, como por parte dos estudantes, surgiu o questionamento: como promover conversas para que as crianças pudessem se sentir ouvidas e tivessem seus pensamentos devidamente contemplados? Decidiu-se então produzir um Podcast chamado *Conversas Literárias sobre o Ler e o Brincar*, organizado em uma temporada com 12 episódios. Eles foram montados a partir da gravação sonora das aulas de Brinquedoteca e de Literatura, com a professora titular

[82] - Graduanda do Curso de Pedagogia da Faced/UFU – *e-mail*: juchieregato@hotmail.com
[83] - Doutora em Educação/Professora Orientadora do Estágio – *e-mail*: msimonefp@gmail.com
[84] - Doutora em Educação/Professora da Alfabetização Eseba/UFU – *e-mail*: marcia.abreu@ufu.br

utilizando das estratégias de leitura para que as crianças fossem guiadas a conversar sobre o livro lido no momento de aula.

O objetivo foi promover comunicação e a divulgação das falas das crianças em sala de aula online para que, mesmo em tempos e espaços diferentes, elas pudessem compartilhar seus pensamentos, seus anseios e suas experiências singulares com a Literatura neste momento, podendo ainda serem ouvidas por inúmeras pessoas através da publicação de seus pensamentos, sentimentos e expressões singulares nos episódios de Podcast.

Foi pensando na potência que a literatura apresenta e na necessidade de expressão que o projeto foi idealizado buscando oferecer um processo de aprendizagem lúdico, significativo, contextualizado e discursivo aos estudantes, pois, de acordo com Arena (1010, p. 33) "a formação humana, alinhada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão dissociadas".

As mediações de leitura tiveram como inspiração as Sessões de Mediação de leitura[85] de Elié Bajard e as Estratégias de Leitura[86] que se trata de uma metodologia norte-americana originária dos estudos da metacognição que, segundo Pressley (2002), define-se como o conhecimento do processo de pensar, que procede à compreensão do texto.

Outro grande incentivador desse trabalho foi o estudioso Celestín Freinet e sua técnica de Rádio Escolar. Para Freinet (1967), os professores somente executarão plenamente sua função se permitirem que as crianças realizem suas próprias experimentações, visto que nesse tateamento experimental elas poderão estreitar a ligação entre as ferramentas de trabalho e o próprio pensamento (PEDRO; ARENA, 2019). Pedro e Arena (2019, p.134) também relatam que "a substituição dos manuais escolares pelas

[85] O termo Sessões de Mediação de Leitura foi apresentado por Elié Bajard em seus estudos sobre a relação das crianças com os textos, especialmente na obra A Descoberta da Língua Escrita, publicado em 2012, em que ele orienta sobre essa possibilidade de organização que promove, tanto a escuta do texto como o acesso individual ao livro, às crianças.

[86] As estratégias de leitura utilizadas no contexto deste projeto são de origem norte-americana e tiveram como referência a obra brasileira escrita por Renata Junqueira de Souza: Ler e Ensinar: estratégias de Leitura, publicado em 2019.

produções de livre expressão necessita de espaços que as veiculem." Portanto, o Podcast possibilitaria atingir o objetivo de dar espaço para que as crianças falassem e fossem, de fato, divulgadas e ouvidas.

Em suam, a experiência de estágio dentro desse projeto proporcionou uma grande imersão no mundo da docência, tendo em vista que suscitou a necessidade de planejamento, debate democrático, propostas para a turma e construção conjunta da obra final. Foi com participação ativa com observação atenta que, em conjunto, o projeto de Podcasts ganhou vida.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata J. de. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras, 2010. p.13-44.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1967.

FREIRE, E.P.A. **Aplicações Escolares do Podcast.** 6º CONAHPA, João Pessoa, PB. 04 a 06 de setembro de 2012, p.11.

PEDRO, J.C; ARENA, A.P.B. Do rádio ao podcast:
Um legado de célestin freinet. In: **A vida na escrita e a escrita na vida - um encontro entre Vigotsky, Voloshínov e Freinet.** São Carlos: Pedro e João, 2019, p. 127-135.

SOUZA, R. J. **Ler e Ensinar: estratégias de leitura.** 1ª Edição – Tubarão, SC: Copiart, 2019.

O programa residência pedagógica como possibilidade de articulação da teoria no curso de formação docente

Thaís Izabella Rocha de Paula [1] – Universidade Estadual de Montes Claros
Ivanise Melo de Souza [2] – Universidade Estadual de Montes Claros
Rosana Braga Silva Nascimento [3] – Universidade Estadual de Montes Claros

.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores que foi instituído pela Portaria 38, de 28 de fevereiro de 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como principal objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura. O Programa Residência Pedagógica constitui-se da possibilidade de aproximação do acadêmico com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas campo, proporcionando ao acadêmico contextualizar o dia a dia do fazer docente e das situações vivenciadas em sala de aula e propicia um elo que une experiência e reflexão da teoria e prática educativa.

O Programa RP permite que os acadêmicos residentes conheçam o seu futuro campo de trabalho, refletindo na prática à luz de sua bagagem teórica, com o objetivo de possibilitar a articulação entre teoria e práticas nos cursos de licenciatura. Nesta perspectiva, pode-se ressaltar que a formação de professores se faz por meio das experiências, ou seja, da contextualização da teoria acadêmica na graduação, associada com a prática das atribuições docente nos espaços escolares. Nas palavras de Freire (1996, p. 25) “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

[1] - Graduanda do Curso de Pedagogia – *e-mail*: thaisizabella@yahoo.com.br
[2] - Mestre em Educação – *e-mail*:meloivanise7@gmail.com
[3] - Graduada em Pedagogia – *e-mail*: rosanabragaaaa@yahoo.com.br

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar relato e reflexões das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógicas em turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escola pública situada no município de Pirapora. Trata-se de um estudo descritivo realizado por meio de levantamento bibliográfico e observação realizada no primeiro módulo do RP, no período de outubro de 2020 a março de 2021. A observação foi realizada de forma remota, mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) dentre elas a plataforma Googlemeet e o aplicativo do Whatsapp.

As atividades do Programa Residência Pedagógica foram realizadas de forma remota, devido à pandemia causada pela Covid 19 e mediante a necessidade de isolamento social e suspensão das aulas presenciais nas escolas. O ensino remoto foi adotado nas escolas de forma emergencial a fim possibilitar a continuidade das atividades escolares. Neste cenário, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores foram adaptadas para atender às novas demandas e especificidades do ensino remoto mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Segundo Morais (2020, p.05) "O Ensino Remoto Emergencial é um formato no qual o processo de ensino e aprendizagem se efetiva por meio da mediação tecnológica; sendo assim, a relação professor e aluno acontecem a partir de interações virtuais, que podem inclusive ser de natureza síncrona".

No acompanhamento das atividades no RP foi possível verificar a diversidade de estratégias de ensino utilizadas pelos professores mediadas pelos recursos tecnológicos digitais. A professora regente da turma ministrou aulas *online* pelo *Google* meet, onde foram dadas as orientações e realizadas as correções das atividades propostas no Plano de Estudo Tutorado, com explicações para sanar dúvidas e estabelecer um dialogo com os alunos. A acadêmica residente desenvolveu dinâmicas de grupos a partir de atividades lúdicas que visavam desenvolver a autonomia, aprendizagem e aprimoramento da leitura. No entanto, nem todos os alunos participaram das aulas *online* devido à falta de internet, equipamentos adequados e de acompanhamento de pais/responsáveis.

Enquanto que no grupo do Whatsapp da turma foram disponibilizadas aulas gravadas de Literatura e Educação Física, atividades a serem realizadas pelos alunos remotamente, o acompanhamento e correção das atividades propostas e o envio de avisos, tais como: entrega de Plano de Estudo Tutorado e datas de reuniões de pais, dentre outros assuntos. Pelo aplicativo do *Whatsapp* também foi enviado pela residente leitura deleite para que a criança desenvolva sua capacidade leitora, proporcionando para a criança um mundo repleto de descobertas por meio da leitura e vídeos sobre os conteúdos abordados nas disciplinas estudadas além de vídeos sobre temas diversificados que contemplam o calendário escolar.

As experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica mediante a observação das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto possibilitaram o exercício ativo e reflexivo da teoria e prática abordadas na universidade e escola campo. Assim, pode se constatar a importância do Programa ao possibilitar ao acadêmico residente a vivencia de situações significativas de aprendizagens ao experenciar um universo amplo e enriquecedor que é o dia- a dia da sala de aula na prática. Com acertos; erros; duvidas; sugestões e trocas de conhecimentos das práticas pedagógicas articuladas as teorias no contexto escolar que contribui na formação tanto acadêmica quanto profissional dos residentes “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p, 25).

Referências

BRASIL. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em março de 2021.

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

MORAIS. I R. D. **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para o estágio supervisionado em curso de licenciatura. Ione Rodrigues Diniz. ET AL. Natal: SEDIS/UFRN. 2020.

O trabalho dos educadores em tempos de COVID-19

Romário da Silva Santana[87] – UFVJM
Ezequiel Redin[88] – UFVJM

Com o surgimento do coronavírus (Covid-19), a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou quanto à suspensão das aulas presenciais, com intuito de garantir o isolamento social. Como resposta, no Brasil, foi adotado o ensino remoto para garantir a aprendizagem dos estudantes durante o período de isolamento. No município de Unaí/MG, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) suspendeu as aulas da rede no dia 17 de março de 2020 e iniciou o ensino remoto em todas as etapas da educação básica.

Esta investigação objetivou analisar o trabalho dos educadores da rede municipal de ensino de Unaí/MG, durante o início do período da pandemia do coronavírus (Covid-19). Justifica-se com o intuito de elaborar um diagnóstico sobre o trabalho dos educadores neste período. A metodologia utilizada foi qualitativo-quantitativa, através de um questionário semiestruturado (LAKATOS; MARCONI, 2001). O instrumento de pesquisa foi criado no *Google Forms* e disponibilizado aos educadores através da plataforma *WhatsApp*. Ficou disponível por um período de 30 dias (16 de setembro de 2020 a 16 de outubro de 2020) e obteve 151 respostas.

Nesse sentido, essa pesquisa alinha-se ao contexto educacional e aos desafios atuais, em que assentir mudanças significativas na educação depende de investimentos em políticas sociais e educacionais (VIEIRA; RICCI, 2020). No cenário brasileiro, a educação à distância apresenta alguns problemas como a falta de equipamentos, o não acesso à internet e dificuldades com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (DIAS; PINTO, 2020). A pouca aptidão com as TIC dificultam o trabalho do educador e reflete na aprendizagem dos estudantes (AVELINO; MENDES, 2020). Portanto, um dos obstáculos

[87] - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Rurais (PPGER) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM, Unaí-MG, romario.santana@ufvjm.edu.br
[88] - Doutor em Extensão Rural. Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos Rurais (PPGER) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM, Unaí-MG, ezequiel.redin@ufvjm.edu.br

para a realização de aulas em EAD tem sido a qualidade da internet (DIAS; PINTO, 2020).

Nessa pesquisa são apresentados os resultados obtidos, através da percepção docente. Nesse sentido, 68,3% dos educadores entrevistados realizaram o teletrabalho na escola e 31,7% em casa. Destes, 74,1% faziam parte do grupo de risco, 1,7% possuíam licença médica e 24,1% apresentaram outros motivos não especificados. Em relação à segurança do ambiente de trabalho: 65,5% dos educadores consideram que o ambiente oferece risco de contaminação; 23% entendem que não há risco e 11,5% entendem que qualquer ambiente fornece risco. Em relação à adequação aos protocolos de segurança, a pesquisa revelou que 47,6% dos educadores consideram que o ambiente de trabalho se adequou aos protocolos; 20,3% consideram que não houve adequação e 32,2% acreditam que talvez os ambientes tenham sido adequados. A pesquisa revelou que 67,2% dos educadores acreditam que as escolas estão cumprindo com os protocolos de segurança e 32,8% afirmaram que não conseguem cumprir. Em relação às medidas tomadas pelas instituições de ensino foram: a) disponibilização de álcool em gel em todos os espaços das instituições; b) distribuição dos educadores em salas de aulas respeitando o distanciamento social; c) o uso obrigatório da máscara; d) limpeza dos ambientes com frequência; e) orientações para prevenção da Covid-19 e, f) a liberação do grupo de risco para a realização do teletrabalho em casa.

Em tempos de Covid-19, a internet é o principal instrumento para realização das aulas *on-line*. Portanto, identificou-se a forma de acesso à rede no trabalho docente: 77,2% dos educadores utilizam a internet fornecida pela escola; 14% utilizam o acesso 3G ou 4G do *smartphone*; 1,5% utilizam internet a cabo ou a rádio; 7,4% utilizam internet de fibra óptica. No ambiente de trabalho, a internet foi qualificada como péssima por 6,5% dos entrevistados; ruim por 12,3%; razoável por 43,5%; 29% consideraram boa e 8,7% entenderam que a internet é muito boa.

A dificuldade encontrada pelos educadores foi a falta de equipamentos eletrônicos (computador, tablet, *notebook*). Nesse sentido, identificou-se que muitos educadores dividem os equipamentos, sendo que esse fato os coloca em risco de contágio ao vírus.

Para evitar essa questão muitos utilizam equipamentos de uso pessoal para a realização do teletrabalho. Outra dificuldade envolve a oscilação da internet devido ao número de acessos, comprometendo o trabalho realizado. A pesquisa identificou as dificuldades dos professores com as tecnologias em função da operacionalização de gravação de vídeos, acesso às plataformas disponibilizadas, bem como ressaltaram a importância da formação continuada principalmente na área de TIC.

Os resultados obtidos permitem aferir que é necessário a ampliação do sinal de internet nas escolas com a contratação de um pacote de dados suficientes para que os educadores tenham acesso. É necessário equipar as escolas com aparelhos eletrônicos para o uso dos educadores no trabalho pedagógico e investir na formação continuada dos profissionais da rede, principalmente no que tange às TIC, visando melhores práticas para o uso das tecnologias em salas de aulas virtuais.

Referências

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892. Acesso em: 3 out. 2021.

DIAS, E.; PINTO, F.C.F. Educação e a COVID-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001. Acesso em: 4 out. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

VIEIRA, L; RICCI, M. C. C. Educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Omesc**, abr. 2020. Disponível em:https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

Um olhar sobre a realidade do ensino remoto na pandemia

Eloanne Assunção Oliveira[89]– Faced/UFU
Maria Simone Ferraz Pereira[90] – Faced/UFU

Este resumo expandido está relacionado à disciplina de Estágio II e às vivências durante o programa Residência Pedagógica no subprojeto Alfabetização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Sendo assim, foi realizado um recorte do relatório de estágio, o qual foi desenvolvido na Escola Municipal Otávio Batista Coelho Filho com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Além disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as repercussões da pandemia decorrente da COVID-19 no âmbito educacional e os aspectos do fazer da docência no ensino remoto.

Devido a necessidade do isolamento social, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), em março de 2020, adotou algumas medidas de atuação para a realização do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, instituiu o Regime Especial de Trabalho Remoto nas redes municipais de ensino através da Resolução nº 001, de 27 de maio de 2020, Diário Oficial do Município nº 5877, com orientações para ações pedagógicas visando a aproximação dos alunos, professores e famílias para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mediante o papel essencial da escola de formar integralmente novos cidadãos. Outra estratégia adotada pela prefeitura do município de Uberlândia foi a implementação do Projeto “Escola em casa”, que se trata de uma plataforma educacional para possibilitar a continuidade dos estudos de forma virtual, e, segundo a Secretaria Municipal de Educação (2020, p. 2), foram “disponibilizados diversos materiais (textos, atividades, vídeos, livros literários, sugestões de sites, dentre outros)” aos estudantes, como forma de minimizar o impacto da ausência de aulas presenciais.

89 - Graduanda em Pedagogia – e-mail: eloanneaoliveira@gmail.com
90 - Doutora em Educação/Professora Orientadora do Estágio – e-mail: msimonefp@gmail.com

Dessa forma, foram listadas algumas atividades que compreendem o programa, tais quais: videoaulas gratuitas e disponibilizadas no canal do Youtube da Prefeitura de Uberlândia e pelo próprio Portal Escola em Casa, também transmitidas na TV aberta pelo canal da TV Universitária em horários específicos para cada ano de ensino e modalidade. Além disso, há também os Planos de Ensino Tutorado (PET), que consistem em atividades desenvolvidas pelos próprios docentes da rede municipal de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), os quais eram disponibilizados de forma virtual ou impressa.

Inicialmente, para acompanharmos o trabalho da professora regente, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola em questão, para conhecermos as seguintes informações: o papel da escola e do aluno, os objetivos que pretendem alcançar, a história da instituição e construção do PPP, a missão da escola, dentre outros. Ademais, acompanhávamos e analisávamos as videoaulas, desenvolvidas para o respectivo ano de ensino através do Programa Escola em Casa, assim como as videoaulas complementares produzidas pela professora.

Este momento de análise e reflexão através de encontros remotos, por meio do Google Meet sobre a nova realidade escolar, nos permitiu pensar no planejamento da regência que aproximasse mais a relação aluno-professor visto que “a relação dos professores com seus alunos incorre em fator essencial para aquisição do conhecimento, uma relação afetiva equilibrada traz consequências na formação do autoconceito dos estudantes” (SANTOS; SANCHES, 2015, p. 32). Sendo assim, foi possível refletir sobre planos de aula que efetivassem a socialização dos saberes com o intuito de estimular o desenvolvimento socioafetivo dos alunos e aproximá-los do contexto de sala de aula.

Destarte, além das antigas problemáticas no campo da educação, essa realidade trouxe novos desafios, a saber: dificuldade dos pais em acompanhar e auxiliar os seus filhos nas atividades; mediação entre professor-aluno-pais; dificuldade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos; aumento da desigualdade social; maior demanda de trabalho para os docentes; falta de formação continuada para os profissionais da educação; adoecimento e aumento de estresse dos mesmos; dentre outros fatores.

No entanto, ocorreram alterações a partir das reuniões realizadas com analistas pedagógicos e a equipe do CEMEPE a respeito da elaboração da Resolução SME nº 001 de 30 de março de 2021, a qual estabelece diretrizes que aperfeiçoaram a execução das ações pedagógicas por meio do "Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais", que propõe uma maior autonomia às escolas e aos docentes para a realização do planejamento das aulas e atividades. Como consequência disso, as escolas do município passaram do ensino remoto para o modelo híbrido e surgiram outras problemáticas devido ao remanejamento de alunos e o planejamento de atividades pertinentes às duas modalidades de ensino. Logo, foi proposto aos docentes a opção de utilizar as aulas síncronas, em tempo real, ou as aulas assíncronas, desde que fossem disponibilizadas duas horas diárias de carga horária para o atendimento às famílias e aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Em suma, o estágio supervisionado em tempos de pandemia, apesar das incertezas e desafios, foi de muita importância, pois trouxe um cenário inédito para a esfera educacional. Além de gerar novos desafios, uma construção da identidade docente mais ampla e crítica, também possibilitou novos paradigmas educacionais para o fazer docente. Dessa forma, foi possível estabelecer a relação entre a teoria, aprendizagens, discussões nas aulas, palestras e oficinas com a prática escolar, de modo a desenvolver atividades significativas segundo uma visão transformadora da educação que traz a escola como um ambiente acolhedor para os alunos.

Referências

SANTOS, Geny Alexandre dos; SANCHES, Isabel Rodrigues. **A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.** Recife: **Libertas**, 2015. Disponível em:<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6182/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20VII%20FINAL%20%282%29.pdf>. Acesso em: 20 set. de 2021.

UBERLÂNDIA. **Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**. 2021. Secretária Municipal de Educação, Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE, 2021.

UBERLÂNDIA. **Resolução nº 001, Diário Oficial do Município, nº 5877 de 27 de maio de 2020.** p. 5-14. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 28 de ago. de 2021.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Estágio Supervisionado remoto: as possibilidades da formação de professores em tempos de pandemia

Francielle Amâncio Pereira[91] –
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

A complexidade do papel do professor e sua função social sempre existiu, e vem acentuando-se ainda mais com as incertezas e imprevisibilidades que caracterizam o primeiro terço do século XXI (SERRAZINA, 2012). Deste modo, as reorientações do contexto educacional como reflexos dessas mudanças não são novidade (DE ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020). Contudo, as transformações ocorridas nos últimos dois anos em função do contexto da pandemia de Covid-19 têm sido extremamente bruscas e tem demandado respostas urgentes, especialmente no âmbito da formação inicial de professores.

No campo da educação, foi proposta a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020b), o que refletiu diretamente nas ações de formação inicial de professores.

O objetivo deste artigo é descrever as experiências vivenciadas na formação inicial de professores no período pandêmico, revelando práticas, desafios e percepções dos estagiários quanto a esse processo formativo.

[91] - Graduada em Ciências Biológicas, mestre e doutora em educação. Docente do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – *e-mail*: francielleamancio@ufu.br

O contexto de análise está inserido na disciplina de Estágio Supervisionado I remoto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, campus Umuarama (Uberlândia-MG), no período de 2021/1 - Noturno, durante a pandemia de Covid-19. Foi adotada essa abordagem por ser o momento da formação de professores em que a autora tem atuado durante o período de pandemia, e por ser para muitos dos licenciados seu primeiro contato com o espaço escolar na condição de futuros professores sendo, portanto, a primeira oportunidade de olhar para esse ambiente como o lugar de trabalho que irá ocupar.

Os estágios foram realizados em duas diferentes instituições de ensino público de Uberlândia-MG, sendo uma municipal, em que os estagiários acompanharam os trabalhos com séries de ensino fundamental e outra em que os estagiários acompanharam o ensino com turmas de Ensino médio regular e EJA.

A educação remota que se buscou implementar caracterizou-se pela transmissão de aulas em tempo real (as chamadas atividades síncronas) "(...) utilizando sistemas de webconferência, que possibilitam o contato entre professor e estudante, interagindo e organizando o tempo de aprendizagem de maneira mais próxima possível à educação presencial" (ARRUDA, 2000). Esses sistemas de webconferência foram adotados aliados à plataformas como o Moodle, Teans, Cassroom etc, (onde são postadas as atividades assíncronas, também orientadas pelo professor).

Quanto ao contato com as escolas-campo, houve a necessidade de adequação das práticas formativas ao novo contexto vivenciado pela própria educação básica. Deste modo, foi necessário o planejamento de estratégias que garantissem a inserção dos estagiários nas ações e atividades que vinham sendo desenvolvidas por elas. Um fator complicador nesse caso foi a existência de formas específicas de trabalho que vinham sendo estabelecidas tanto pelo Estado de Minas Gerais, quanto pelo Município de Uberlândia, as quais limitavam e às vezes até não permitiam a participação dos estagiários.

Deste modo, o primeiro grande desafio foi encontrar escolas-campo para o desenvolvimento dos estágios supervisionados, já que algumas escolas optaram por não receber estágio neste momento, e muitas das escolas que recebiam, não autorizaram o

contato dos estagiários com os estudantes, limitando-o ao contato com o professor supervisor. A falta de um contato mais aproximado com os estudantes da educação básica foi, grande parte das vezes, um fator desmotivador para o estagiário.

Minimizar esses aspectos geradores de desmotivação, visando garantir o engajamento e permanência dos estagiários, demandou por parte do professor de Estágio Supervisionado I o desenvolvimento de um trabalho que levasse em conta os aspectos cognitivos bem como os sócio emocionais e garantisse maior aproximação, interatividade, solidariedade e empatia. Foram criados mecanismos de aproximação dos estagiários entre si, com a professora orientadora de estágio e com as professoras supervisoras, utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) que auxiliaram o pensar coletivo das ações de estágio em contexto remoto. O contato com a professora orientadora e as professoras e supervisoras foi intensificado por meio de grupos de whatsapp.

O uso de ferramentas digitais na educação, que contribuíram para a proposição por parte dos estagiários, de metodologias inovadoras, como o uso de Podcasts, do Instagram e de jogos digitais no processo educativo e como meio de difusão do conhecimento científico de Ciências e Biologia, o planejamento e o desenvolvimento de minicursos remotos, trabalhando temas associados aos conteúdos que estavam sendo abordados pelo professor supervisor com as turmas, temas transversais e extracurriculares. Tais experiências foram consideradas pelos estagiários como um importante momento formativo.

O uso das tecnologias da informação e da comunicação contribuíram para minimizar os danos causados pelo distanciamento, ainda que não tenha atendido às expectativas de parte dos estagiários, especialmente no que diz respeito ao contato com os estudantes. Essas tecnologias também oportunizaram reflexões acerca das diversas possibilidades de uso, bem como da desigualdade de acesso e manejo.

Apesar dos desafios enfrentados, entendemos que o aprendizado da docência esteve presente, ainda que fundado em parâmetros diferentes daqueles adotados no ensino presencial. Entendemos ainda que as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado

I foram significativas para a formação profissional, e foi possível a construção de conhecimento teórico e prático.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Rev. Em Rede**. V. 7, N. 1, 2020, p. 257-275

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 10: **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. 2020b. Brasília: Diário Oficial da União, 01 de abr.de 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

DE ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T. O.; BANDEIRA, M. C. DOS S. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 102-123, 6 nov. 2020

SERRAZINA, M.L.M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, maio 2012. http://dx.doi.org/10.14244/19827199355

LETRAS PORTUGUÊS

Literatura na Pandemia: métodos abordados

Nicoly Aparecida Silva Santos[1] – Unimontes

Micaela Cristina Pereira de Farias Gomes[2] – Unimontes

Thaís de Oliveira Brito[3] – Unimontes

Luiz Henrique Gomes Silva[4] – Unimontes

Estudar literatura é muito mais do que realizar leitura de clássicos e conhecer as escolas literárias e suas respectivas características. Conforme Cândido (1995), a literatura tem um papel humanizador e cultural na vida dos leitores. Já Souza e Cosson (2013) desenvolvem um trabalho relacionado ao letramento literário escolar ou educação literária, defendendo que é papel da escola formar bons leitores, Ainda para

esses autores, “um leitor deve ser capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.”, ou seja, a literatura tem a capacidade de contribuir na formação de um cidadão consciente. (SOUZA E COSSON, 2013, p. 106)

As escolas precisam ter a percepção da importante relevância que a literatura possui na vida do aluno e na sua construção de leitura de mundo. De acordo com Cosson (2014), as leituras literárias realizadas em sala de aula possuem um único objetivo, treinar a leitura, ou seja, ensinar o aluno a ler melhor, porém não existem aulas e estratégias para que esses alunos tenham leituras prazerosas e nem estimulantes; não é estimulante porque, segundo Martins (2009, p.101), “[...] há uma preocupação com a identificação de características estéticas dos períodos literários, bem como a necessidade de classificar rigidamente os textos literários nos limites cronológicos”, resultando no desinteresse do aluno, mesmo perante as várias obras literárias.

Diante deste cenário com aulas remotas, por consequência da pandemia por COVID-19, na Escola Estadual Delvito Alves da Silva, em Unaí Minas Gerais, nós acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, campus Unaí,

[1] - graduanda em Letras Português – *e-mail*: 28nicoly@gmail.com
[2] - graduanda em Letras Português – *e-mail*: christinamicaela@gmail.com [3] - graduanda em Letras Português – *e-mail*: thaisoliveiraccb@gmail.com
[4] -Professor de Letras Português – *e-mail*: henrique.gomes@unimontes.br

participantes do programa Residência Pedagógica, financiado pela Capes, percebemos que criar um projeto com uma abordagem literária mais descontraída poderia ser de grande importância para os alunos, pois a literatura quando bem trabalhada traz vários benefícios aos seus leitores.

Estabelecemos como objetivos apresentar aos alunos uma linha do tempo literária, mostrar poemas literários, familiarizando esses alunos com a literatura, usando nas aulas uma linguagem dinâmica e descontraída com os estudantes, visando deixar o ensino menos técnico e exaustivo, despertando o interesse de estudar literatura. Além disso, foram trabalhadas questões de vestibulares que abordaram literatura, com alunos de Ensino Médio que, além de fixar o conteúdo, permitiram que os alunos tivessem uma espécie de aula preparatória para o Enem e outros vestibulares, o que foi bastante

produtivo. Outro objetivo foi trabalhar com interdisciplinaridade, a professora de História e o professor de Filosofia, que trabalham na escola, participaram das aulas.

Este projeto, como aqui já mencionado, aconteceu durante a pandemia, no primeiro semestre de 2021, com alunos do 3° ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Delvito Alves da Silva. Sendo ensino remoto a metodologia utilizada neste projeto foi feita da seguinte maneira, todas as aulas foram realizadas através do Google Meet, um aplicativo que possibilita o acesso de várias pessoas simultaneamente, com vídeo e áudio, tendo a possibilidade de apresentar slides para abordar os temas literários, apresentar os conteúdos propostos, sanar dúvidas, realizar atividades para despertar e familiarizar os alunos em aspectos literários, para assim termos os objetivos sendo alcançados.

Ao todo, desenvolvemos sete aulas pelo Google Meet abordando conteúdos como linha do tempo literária, Pré-Modernismo, aula interdisciplinar com filosofia sobre as vanguardas, aula com questões de vestibulares, 1° Geração Modernista, a literatura modernista nos vestibulares e aula sobre a Geração de 30, que foi uma aula interdisciplinar de história.

As aulas aconteciam às terças feiras, começando às nove horas da manhã, com todos os 3° anos juntos, todas as aulas eram gravadas pela professora preceptora, Quézia Regina Braz da Silva, e disponibilizadas no Conexão Escola, para que os alunos que não participaram pudessem assistir depois.

As aulas interdisciplinares foram essenciais, os alunos tiraram dúvidas com professores das respectivas áreas, enriquecendo seus conhecimentos, a aula sobre questões de vestibulares também foi bem aproveitada pelos alunos, pois a maioria irá fazer o Enem. Também é importante citar que os alunos foram inseridos no mundo literário e conheceram mais sobre as escolas literárias, textos literários e puderam com as aulas descontraídas, interagir, apresentar suas opiniões e perceber que literatura não é somente os clássicos, e que vai além disso.

Dessa forma, conclui-se que o resultado foi satisfatório e os objetivos alcançados. Nas aulas do Google Meet, 60% dos alunos compareceram, o que segundo a

professora preceptora, era um número bom, visto que em outras aulas a quantidade de alunos, era bem menor. Nas aulas foi utilizado uma linguagem mais descontraída, os alunos se sentiam à vontade de participar, comentar e tirar dúvidas. Em relação às atividades propostas, 60% dos alunos realizaram, e o conteúdo estava satisfatório, dentro do esperado.

Referências

CANDIDO, A. O direito a literatura. In:_____. *Vários escritos.* 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995a. p. 169-192.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 106 p.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 83 – 102.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. **UNESPE/UNIVESP,** São Paulo. Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf Acesso em 03 de maio de 2021

Oficina de redação: preparando para o ENEM

Márcio Alves Pereira [1] Maria Aparecida Pereira da Costa [2] Nicole Pereira de Souza [3]

Luiz Henrique Gomes Silva[4]

A escrita tem um papel fundamental no aprendizado formal das letras e sons. A

importância da escrita permite o desenvolvimento de novas habilidades para redigir textos diante de vários gêneros. Com isso o aluno consegue ter uma ortografia coerente, de maneira que valoriza a sua língua.

O desenvolvimento e a compreensão desse contexto é um tanto complexo para muitos ainda no ensino médio, uma vez que encontram dificuldades para escrever textos e ficam inseguros com a escrita de uma redação, ainda mais quando se fala em redação para o ENEM.

Escrever é uma habilidade do ser humano, uma habilidade que proporciona a nossa capacidade de raciocínio, sendo que a escrita nos possibilita escrever tudo aquilo que podemos imaginar, podendo ser de forma manuscrita ou digital.

A escrita possibilita também a comunicação das pessoas em seu meio social, pois assim compreendemos que o processo de escrita começa muito cedo, visto que desde a educação infantil a criança já tem esse contato. Dessa forma, a habilidade da escrita é muito cobrada dentro da escola, e por isso os alunos têm que adquirir essa habilidade de maneira que se torne uma prática na vida cotidiana de todos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) destaca diretrizes para a prova de redação, em que é exigido do candidato o domínio de cinco competências. São elas: competência 1- demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; competência 2 - compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-

[1] - Graduando em Letras Português – UNIMONTES - *e-mail*: livraria32@gmail.com
[2] - Graduanda em Letras Português – UNIMONTES - *e-mail*: cidapereiracosta7@gmail.com
[3] - Graduanda em Letras Português – UNIMONTES - *e-mail*: nicole.p.de.s@gmail.com
[4] - Prof. Curso de Letras da UNIMONTES; coordenadorda RP em Unaí -*mail*: henrique.gomes@unimontes.br

argumentativo em prosa; competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; competência 4 – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e a competência 5 – elaborar a proposta de

intervenção para o problema abordado (BRASIL, 2013).

Segundo Marcuschi (2008, p. 61), "A prática de escrita faz uso da língua nas diferentes atividades humanas". Brito (2003, p. 50), por sua vez, reitera que "a própria cultura escrita apresenta a dimensão da sua apropriação como condição de participação social conforme o seu conhecimento e o poder de uso".

A escrita está presente em todo o contexto cultural do ser humano. Dependendo de onde ele estiver inserido, a sua habilidade de escrita será bem ou mal elaborada. Por isso que a prática da escrita tem que ser trabalhada dentro da escola desde os primeiros anos, possibilitando a esses alunos chegarem no ensino médio com uma prática bem evoluída para não ter tanta dúvida diante da sua escrita.

Sendo considerada muito importante, a escrita está presente na vida de todos nós. É na escola que os alunos terão a possibilidade de adquirir o domínio da escrita. Criando o contato com a leitura de forma coerente e cotidianamente, eles conseguem desenvolver a prática da escrita, englobando também a leitura.

Para a elaboração da redação do ENEM, o estudante tem que ter em mente que todo conhecimento de mundo será favorável a ele na hora da escrita. E esse conhecimento ele só adquire com os "empilhamentos" de informações adquiridos de tudo que ele propõe a ler em seu dia a dia. Procurar antecipar o desenvolvimento das produções textuais, colocando para os alunos a proposta de ter um hábito de escrever e reescrever os textos, é importante para que eles consigam aprimorar a escrita, preparando esse aluno para entender que só a prática de escrever fará com ele consiga fazer uma redação nota 1000.

A pandemia da COVID-19 trouxe uma nova visão de mundo para todos e, com isso, a Escola Estadual Delvito Alves, situada em Unaí-MG, junto com os acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Campus Unaí, participantes do Programa Residência Pedagógica, financiada pela CAPES, levou aos alunos uma oportunidade de ter uma preparação para essa redação, que é tão importante para todos os alunos que pretendem conseguir uma vaga em uma instituição de ensino superior do governo.

Assim, criamos um projeto que, mesmo a distância, abordou essa temática com os alunos do Ensino Médio da escola. Com isso, as aulas aconteceram de forma remota pelo MEET, e tivemos a participação da maioria dos alunos e da professora Quézia Regina Braz da Silva, orientando o projeto para melhor compreensão e aprendizagem dos alunos. Temos que levar pela perspectiva de que não é o distanciamento que irá impedir o ensino/aprendizagem, sabemos que esse aprendizado é muito mais eficaz de forma presencial, mas a educação EAD nesse contexto trouxe a possibilidade aos alunos de ficarem com certo contato com os professores, mesmo a distância.

O projeto foi elaborado com os alunos do Ensino Médio, procurando levar textos relevantes para a discussão e abordando como é a temática desses textos na prova do ENEM. Conseguimos trabalhar com eles no primeiro semestre, levando para cada aula – de maneira criativa e relevante – proposta de estudo de textos e exemplos de redações de alunos que já fizeram a prova, podendo fazer uma comparação entre redação com várias notas e procurando identificar os erros que não podem haver em uma escrita de redação para o ENEM. A coerência para ser elaborado o texto, procurando sanar as dúvidas dos alunos, deixando eles bem à vontade para discutir sobre os temas, possibilitou aulas bem divertidas e agradáveis, de forma que realmente tiveram interesse pelo projeto e, com isso, obtivemos a participação da maioria dos alunos, nas aulas e nas atividades propostas.

As abordagens do material, para melhor compreensão dos alunos, foi através de vídeos, slides e palestras de pessoas preparadas para falar de algum assunto importante diante da sociedade. Assim, conseguimos abordar com eles elementos como: As competências avaliadas no ENEM, Coesão e Coerência, características da Dissertação, Descrição e Narração, e também estrutura da redação; além dos temas: A Aids não é mais a mesma? Por que diminuiu o medo da doença? Contos fantásticos – Produção de Contos fantásticos, Reflexão sobre relações de trabalho no Brasil contemporâneo / Trabalho análogo à escravidão no Brasil, com o fiscal do trabalho Marcelo Campos. Dessa forma, esse trabalho foi elaborado durante quatro encontros pelo Meet, sempre uma vez por semana, e deixando a eles uma proposta de trabalho para ser desenvolvida.

A prática da Redação deve sempre ser proposta pelo professor de Língua Portuguesa, para que os alunos tenham gosto pelo ato de escrever. Além disso, o aluno deve ter a consciência de que ele só consegue essa prática da escrita se eles tiverem uma dedicação diante da leitura em seu cotidiano, colocando a leitura como um ponto fundamental para o seu desenvolvimento e conhecimento de mundo. Contudo, chegando ao fim do projeto, podemos considerar que o alcanço-se bastante êxito, porque contou com a presença da maioria dos alunos nas aulas, sempre bem participativos, envolvendo-se com o conteúdo proposto e elaborando as atividades sobre as temáticas.

Referências

Ministério da Educação. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A redação no ENEM 2020. Guia do Participante, Brasília: 2020. https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/inep-divulga-cartilha-de-redacao-do-enem- 2020/348773.html

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 23 reimpr. São Paulo, Atlas, 2015.

Oficina de redação: preparando para o ENEM

Márcio Alves Pereira [1]
Maria Aparecida Pereira da Costa [2]
Nicole Pereira de Souza [3]
Luiz Henrique Gomes Silva[4]

A escrita tem um papel fundamental no aprendizado formal das letras e sons. A importância da escrita permite o desenvolvimento de novas habilidades para redigir textos diante de vários gêneros. Com isso o aluno consegue ter uma ortografia coerente, de maneira que valoriza a sua língua.

O desenvolvimento e a compreensão desse contexto é um tanto complexo para muitos ainda no ensino médio, uma vez que encontram dificuldades para escrever textos e ficam inseguros com a escrita de uma redação, ainda mais quando se fala em redação para o ENEM.

Escrever é uma habilidade do ser humano, uma habilidade que proporciona a nossa capacidade de raciocínio, sendo que a escrita nos possibilita escrever tudo aquilo que podemos imaginar, podendo ser de forma manuscrita ou digital.

A escrita possibilita também a comunicação das pessoas em seu meio social, pois assim compreendemos que o processo de escrita começa muito cedo, visto que desde a educação infantil a criança já tem esse contato. Dessa forma, a habilidade da escrita é muito cobrada dentro da escola, e por isso os alunos têm que adquirir essa habilidade de maneira que se torne uma prática na vida cotidiana de todos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) destaca diretrizes para a prova de redação, em que é exigido do candidato o domínio de cinco competências. São elas: competência 1- demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; competência 2 - compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-

[1] - Graduando em Letras Português – UNIMONTES - *e-mail*: livraria32@gmail.com
[2] - Graduanda em Letras Português – UNIMONTES - *e-mail*: cidapereiracosta7@gmail.com
[3] - Graduanda em Letras Português – UNIMONTES - *e-mail*: nicole.p.de.s@gmail.com
[4] - Prof. Curso de Letras da UNIMONTES; coordenadorda RP em Unaí -*mail*: henrique.gomes@unimontes.br

argumentativo em prosa; competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

competência 4 – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e a competência 5 – elaborar a proposta de intervenção para o problema abordado (BRASIL, 2013).

Segundo Marcuschi (2008, p. 61), "A prática de escrita faz uso da língua nas diferentes atividades humanas". Brito (2003, p. 50), por sua vez, reitera que "a própria cultura escrita apresenta a dimensão da sua apropriação como condição de participação social conforme o seu conhecimento e o poder de uso".

A escrita está presente em todo o contexto cultural do ser humano. Dependendo de onde ele estiver inserido, a sua habilidade de escrita será bem ou mal elaborada. Por isso que a prática da escrita tem que ser trabalhada dentro da escola desde os primeiros anos, possibilitando a esses alunos chegarem no ensino médio com uma prática bem evoluída para não ter tanta dúvida diante da sua escrita.

Sendo considerada muito importante, a escrita está presente na vida de todos nós. É na escola que os alunos terão a possibilidade de adquirir o domínio da escrita. Criando o contato com a leitura de forma coerente e cotidianamente, eles conseguem desenvolver a prática da escrita, englobando também a leitura.

Para a elaboração da redação do ENEM, o estudante tem que ter em mente que todo conhecimento de mundo será favorável a ele na hora da escrita. E esse conhecimento ele só adquire com os "empilhamentos" de informações adquiridos de tudo que ele propõe a ler em seu dia a dia. Procurar antecipar o desenvolvimento das produções textuais, colocando para os alunos a proposta de ter um hábito de escrever e reescrever os textos, é importante para que eles consigam aprimorar a escrita, preparando esse aluno para entender que só a prática de escrever fará com ele consiga fazer uma redação nota 1000.

A pandemia da COVID-19 trouxe uma nova visão de mundo para todos e, com isso, a Escola Estadual Delvito Alves, situada em Unaí-MG, junto com os acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Campus Unaí, participantes do Programa Residência Pedagógica, financiada pela CAPES, levou aos alunos uma oportunidade de ter uma preparação para essa redação, que é tão importante

para todos os alunos que pretendem conseguir uma vaga em uma instituição de ensino superior do governo.

Assim, criamos um projeto que, mesmo a distância, abordou essa temática com os alunos do Ensino Médio da escola. Com isso, as aulas aconteceram de forma remota pelo MEET, e tivemos a participação da maioria dos alunos e da professora Quézia Regina Braz da Silva, orientando o projeto para melhor compreensão e aprendizagem dos alunos. Temos que levar pela perspectiva de que não é o distanciamento que irá impedir o ensino/aprendizagem, sabemos que esse aprendizado é muito mais eficaz de forma presencial, mas a educação EAD nesse contexto trouxe a possibilidade aos alunos de ficarem com certo contato com os professores, mesmo a distância.

O projeto foi elaborado com os alunos do Ensino Médio, procurando levar textos relevantes para a discussão e abordando como é a temática desses textos na prova do ENEM. Conseguimos trabalhar com eles no primeiro semestre, levando para cada aula – de maneira criativa e relevante – proposta de estudo de textos e exemplos de redações de alunos que já fizeram a prova, podendo fazer uma comparação entre redação com várias notas e procurando identificar os erros que não podem haver em uma escrita de redação para o ENEM. A coerência para ser elaborado o texto, procurando sanar as dúvidas dos alunos, deixando eles bem à vontade para discutir sobre os temas, possibilitou aulas bem divertidas e agradáveis, de forma que realmente tiveram interesse pelo projeto e, com isso, obtivemos a participação da maioria dos alunos, nas aulas e nas atividades propostas.

As abordagens do material, para melhor compreensão dos alunos, foi através de vídeos, slides e palestras de pessoas preparadas para falar de algum assunto importante diante da sociedade. Assim, conseguimos abordar com eles elementos como: As competências avaliadas no ENEM, Coesão e Coerência, características da Dissertação, Descrição e Narração, e também estrutura da redação; além dos temas: A Aids não é mais a mesma? Por que diminuiu o medo da doença? Contos fantásticos – Produção de Contos fantásticos, Reflexão sobre relações de trabalho no Brasil contemporâneo / Trabalho análogo à escravidão no Brasil, com o fiscal do trabalho Marcelo Campos.

Dessa forma, esse trabalho foi elaborado durante quatro encontros pelo Meet, sempre uma vez por semana, e deixando a eles uma proposta de trabalho para ser desenvolvida.

A prática da Redação deve sempre ser proposta pelo professor de Língua Portuguesa, para que os alunos tenham gosto pelo ato de escrever. Além disso, o aluno deve ter a consciência de que ele só consegue essa prática da escrita se eles tiverem uma dedicação diante da leitura em seu cotidiano, colocando a leitura como um ponto fundamental para o seu desenvolvimento e conhecimento de mundo. Contudo, chegando ao fim do projeto, podemos considerar que o alcanço-se bastante êxito, porque contou com a presença da maioria dos alunos nas aulas, sempre bem participativos, envolvendo-se com o conteúdo proposto e elaborando as atividades sobre as temáticas.

Referências

Ministério da Educação. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A redação no ENEM 2020. Guia do Participante, Brasília: 2020. https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/inep-divulga-cartilha-de-redacao-do-enem- 2020/348773.html

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 23 reimpr. São Paulo, Atlas, 2015.

NUTRIÇÃO

PNAE em ITINGA durante a pandemia

Herena Reis Barcelos[92] – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Dentre as tantas dimensões do comer é possível pensar na alimentação como Direito Humano (BOOG, 2013). O programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é um dos mais antigos e mais importantes programas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) do Brasil. O programa vem se modificando e reestruturando não apenas para a oferta de alimentos, mas com a promulgação da lei nº 11947 (BRASIL, 2009), trazendo entre seus princípios e diretrizes a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e o estímulo à utilização de alimentos regionais, por meio da obrigatoriedade da aquisição de produtos da agricultura familiar e o respeito aos hábitos alimentares culturalmente referenciados.

A pandemia de Covid-19 afetou diretamente a execução do PNAE de diferentes maneiras. Por um lado, mudou a dinâmica da oferta de alimentação escolar, e por outro dificultou a execução das ações de EAN junto aos alunos (BRASIL-ME, 2021). Maria Cristina Boog (2013) retrata a importância da escola como um espaço onde as práticas alimentares são criadas e transformadas. A autora aponta ainda, a partir das reflexões de Paulo Freire, a EAN como uma prática que ultrapassa a transmissão de conhecimentos.

O objetivo desse trabalho foi verificar efeitos da pandemia na alimentação escolar, em Itinga, município do Médio Jequitinhonha, semiárido mineiro. Trata-se de um estudo transversal, descritivo com a utilização de dados secundários oriundos dos documentos de registro e processos de aquisição da alimentação escolar da Secretaria Municipal de Educação de Itinga, comparando os anos de 2019 e 2020.

Com as recomendações da Organização Mundial de Saúde, as aulas presenciais foram suspensas em todo o Brasil. Como alternativa pedagógica foi instituído o ensino remoto, mas isso significava que a alimentação escolar permanecia suspensa. A Lei nº 13.987/20 de 7 abril de 2020, autorizou a entrega dos produtos da alimentação escolar diretamente aos estudantes durante a pandemia, porém sem determinações claras (BRASIL, 2020).

[92] - Nutricionista – *e-mail*: herena.barcelos@ufvjm.edu.br

É indiscutível a importância do PNAE para a SAN no país. Em muitos casos, a alimentação escolar é a principal refeição dos alunos.

> "No contexto da pandemia, o PNAE passou a ter ainda mais um papel central para a SAN, dado que o isolamento social expôs e aumentou o desemprego ou subemprego no país, com consequente aumento da fome por milhares de brasileiros. Nesse contexto, o PNAE e outras ações sociais foram fundamentais para garantir o acesso à alimentação a milhares de estudantes e seus familiares (BRASIL-ME, 2021, p. 7).

A pandemia não comprometeu o recurso recebido pelos municípios e, assim como em 2019, não houve atrasos nas transferências. O valor recebido em Itinga em 2019 foi de R$142.011,00 referente às parcelas mensais, além de R$39.145,60 referentes ao Programa Mais Educação, totalizando R$181.156,60. Em 2020, ano da pandemia, as 10 parcelas convencionais somaram R$178.756,00, e foi adicionada uma parcela extra no valor mensal de R$17.875,60 (FNDE, 2021).

A falta de definição quanto à utilização dos recursos fez com que os municípios executassem o programa de maneira diferente. Segundo estudo realizado pelo Ministério da Educação sobre a execução do PNAE durante a pandemia os municípios distribuíram os estoques, distribuíram kits de alimentos com frequências diferentes e até distribuíram recursos às famílias (BRASIL-ME, 2021). Em Itinga, foram realizadas três distribuições de kits em 2020. A primeira feriu o princípio da universalidade, tendo em vista que foram contempladas 350 famílias de escolares em situação de vulnerabilidade. Isso aconteceu, segundo documentos do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) municipal, tendo em vista que os produtos utilizados foram aqueles adquiridos para início das aulas, antes do início da pandemia. Essa estratégia parece ter sido comum na região Sudeste, sendo encontrada em 73% dos municípios pesquisados pelo Ministério da Educação.

A segunda entrega de kits, apesar de distribuição mais universalizada (alguns pais dispensaram o kit), não foram distribuídos produtos da alimentação escolar. De fato, o que mais parece ter sido afetado em Itinga é a aquisição da agricultura familiar. O percentual que chegou à 46,5% em 2019, caiu novamente para 20,4% em 2020. No documento do Ministério da Educação menos da metade dos municípios da região sudeste adquiriram gêneros da agricultura familiar. Mudanças na logística de aquisição e distribuição e a

predileção por alimentos menos perecíveis podem interferir diretamente nesse percentual (BRASIL-ME, 2021). Esses produtos representam em grande medida a utilização de gêneros mais saudáveis e referentes aos hábitos alimentares e vocação agrícola da região.

Outro ponto prejudicado foi o trabalho de EAN. Diferentemente das visitas dinâmicas em salas de aulas, as ações foram desenvolvidas através do ensino remoto, por meio de atividades impressas, o que pode reduzir a interatividade e dialogicidade das propostas educacionais das pedagogias ativas (BOOG, 2013).

Esse trabalho demonstra que fatores sociais podem influenciar diretamente na execução do PNAE e que durante a pandemia foram necessárias estratégias para minimizar os impactos negativos que a suspensão das aulas causou à comunidade escolar, o que se estende à alimentação escolar e às atividades de EAN.

Referências

BOOG, M. C. F. **Educação em nutrição**: integrando experiências. 1ª ed., Campinas: Komedi Editora, 2013. 268 p.

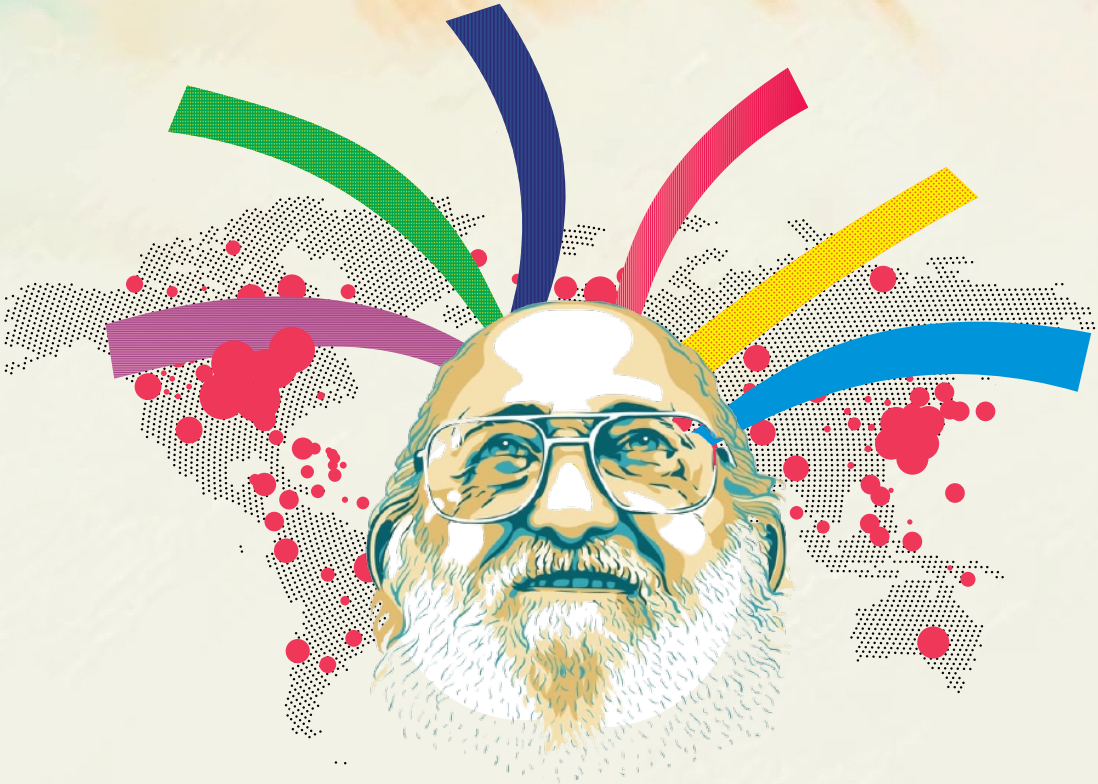
BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Lei 11.947**, de 16 junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

BRASIL. **Lei 13987, de 7 de abril de2020.** Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Liberações – Consultas Gerais. Itinga. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc. Acesso em 02 out. 2021.

Realização:

Parceria:



ANAIS DO EIFORPECS

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

LIÇÕES DA PANDEMIA: UMA LEITURA FREIREANA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DURANTE A CRISE SANITÁRIA GLOBAL

ISBN 978-65-86653-36-6