

ARCO
EDITORES ● ● ●

ESTÁGIO E FORMAÇÃO:

Entre memórias e práticas.

ANDRÉIA BULATY
FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ
IVANIO FOLMER
ORG.



ARCO
EDITORES ● ● ●

ESTÁGIO E FORMAÇÃO:

Entre memórias e práticas.

**ANDRÉIA BULATY
FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ
IVANIO FOLMER
ORG.**



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

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

Estágio e formação [livro eletrônico] : entre memórias e práticas / organização Andréia Bulaty, Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Ivanio Folmer. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-391-9

1. Educação 2. Estágio Curricular Supervisionado
3. Formação docente - Metodologias ativas
4. Pedagogia I. Bulaty, Andréia. II. Martinez, Flavia Wegrzyn Magrinelli. III. Folmer, Ivanio.

24-239719

CDD-370.71550981

Índices para catálogo sistemático:

1. Estágio : Docentes : Formação profissional : Brasil : Educação 370.71550981

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-391-9

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O estágio ocupa um papel central na formação de futuros profissionais, especialmente na área da educação, pois é nesse espaço que teoria e prática se encontram, proporcionando uma experiência concreta e reflexiva. Através do estágio, o estudante vivencia situações reais de ensino e aprendizagem, enfrentando os desafios e as complexidades do ambiente escolar. Essa experiência não apenas amplia o conhecimento, mas também transforma a forma como o futuro educador compreende seu papel, suas responsabilidades e sua relação com os alunos e com a comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, o estágio é um processo que desperta memórias e resgata práticas que moldaram a trajetória pessoal de cada estagiário. As lembranças de experiências vividas como aluno, observadas e interiorizadas, se entrelaçam com as práticas adquiridas ao longo da formação acadêmica, gerando um ambiente de autoconhecimento e reflexão. Essa dualidade entre memórias e práticas contribui para a formação de uma identidade profissional, onde o futuro educador começa a perceber e a construir seu estilo de ensino, suas metodologias e suas abordagens pedagógicas.

Nesta perspectiva, o estágio é mais do que uma exigência curricular; é uma etapa de profunda descoberta e de consolidação de conhecimentos. Ao articular memória e prática, o estágio favorece uma formação integrada, capaz de unir as vivências pessoais e as práticas pedagógicas inovadoras. Essa fase contribui para que os futuros educadores não apenas repliquem teorias, mas também se transformem em agentes de mudança, adaptando e recriando o espaço educacional conforme as demandas de cada realidade.

Um livro dedicado ao estágio e à formação, com contribuições de diversos pesquisadores, tem uma importância única para o campo educacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Ao reunir diferentes

perspectivas e experiências, uma obra como a **Estágio e Formação: Entre Memórias e Práticas** oferece uma visão rica e multidimensional sobre o processo de formação docente, abordando desde as práticas de ensino até os desafios e reflexões que permeiam o estágio supervisionado. Com diferentes vozes acadêmicas, o livro se torna um espaço para o compartilhamento de saberes que ampliam o olhar sobre o papel formador do estágio e as estratégias que podem fortalecer a transição entre a teoria e a prática.

Esse tipo de obra é particularmente relevante porque reflete as diferentes realidades enfrentadas por estudantes e educadores ao longo de sua formação. Cada pesquisador traz, de forma inédita, as especificidades de seus contextos e metodologias, oferecendo ao leitor uma diversidade de abordagens que dialogam com as necessidades de um mundo educacional em constante transformação. Ao apresentar relatos e análises de diferentes regiões e instituições, o livro permite que estudantes, professores e formadores identifiquem práticas que podem ser adaptadas e aplicadas em suas próprias realidades, promovendo uma formação mais contextualizada e sensível às particularidades do ambiente escolar.

Além disso, um livro que aborda o estágio e a formação com contribuições de vários pesquisadores cria um espaço de reflexão crítica, onde as experiências e os desafios do ensino podem ser debatidos à luz das práticas pedagógicas contemporâneas. Essa pluralidade de vozes enriquece o entendimento do estágio como um momento formativo crucial, permitindo que futuros educadores tenham acesso a perspectivas inovadoras e a práticas que auxiliam no desenvolvimento de suas próprias identidades profissionais. Essa obra, portanto, não apenas consolida conhecimentos e práticas já validadas, mas também incentiva o questionamento e a renovação contínua das metodologias educacionais, contribuindo para uma formação que é, acima de tudo, um processo de aprendizado compartilhado e coletivo.

A obra está estruturada organizacionalmente em sete capítulos. No primeiro capítulo chamado “*Monitoria na disciplina de estágio: relato de experiência e contribuições para a formação docente*” de autoria de Cintia Gabriele de Almeida e Andréia Bulaty, tem o objetivo de apresentar o relato de experiência da monitoria voluntária para egressos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória no período de 2024. Destaca-se que *a monitoria é elemento formador da prática pedagógica, espaço de reflexão, pesquisa e construção do conhecimento do egresso de Pedagogia. O texto escrito com base nos autores como: Pimenta (2012), Saviani (1996), Zabalza (2014), Nunes (2007), Martinelli e Beatrice (2018), Assis (2006), Lins (2009), entre outros.*

O segundo capítulo “*Avaliação diagnóstica na alfabetização: um olhar a partir da prática pedagógica de uma Pibidiana*” das investigadoras Lehana Borges dos Santos, Kelen dos Santos Junges, Claudia Maria Petchak e Adriane Elisa Dombrowski, tem como objetivo analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, destacando suas implicações para a prática pedagógica e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. O capítulo ressalta a experiência vivenciada no Pibid que é validado como parte do estágio no curso de origem da pesquisa, tendo o estudo como referencial, as discussões de: Ansai (2012), Imbernón (2022), Cagliari (1999), Soares (2020), Smolka (1989), Hoffmann (2015), Lobo e Brito (2022), entre outros.

No terceiro capítulo denominado de “*Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: a importância na formação do futuro docente*” das pesquisadoras Suelen Aparecida Antoniutti de Brito, Micheli Leal Hoinacki e Rosemery Alves Cardozo Marinho, visam demonstrar as atividades que foram realizadas no Estágio Supervisionado no 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Unespar, por meio da efetivação das vivências realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As autoras defendem o estágio como uma etapa acadêmica que visa oportunizar na formação dos acadêmicos experiências e vivências ímpares no cotidiano escolar, assim como, a reflexão sobre a docência e a relação teoria e prática. Para atender esses diálogos se utilizou das leituras de: Pimenta e Lima (2006), Nóvoa (1995), Lima (2012), Romanowski (2007), Pietrobon (2009), entre outros.

No texto de autoria de Emily Aparecida Barão, o objetivo foi relatar sobre o trabalho elaborado nas aulas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa, uma prática lúdica para o ensino e aprendizagem da gramática, que teve por finalidade o ensino de uma forma interativa em que utiliza um jogo que trouxesse para a prática aquilo aprendido de forma somente teórica, conforme pesquisa apresentada no texto “*A importância de práticas lúdicas no ensino de gramática: ludicidade nos estágios supervisionados de língua portuguesa*”.

Inicia-se defendendo que o ensino de gramática visa ensinar o aluno as diversas regras que permeiam a língua portuguesa brasileira e a sua forma culta, padrão e normativa, porém, depara-se com o ensino da gramática sendo ensinado nas escolas de forma arcaica, utilizando métodos teóricos, sem aulas práticas, o que implica muitas vezes, o conteúdo não ser adquirido pelo aluno. Para responder a essa investigação, foi dialogado com os autores: Tardif (2002), Scalabrin e Molinari (2013), Roloff (2018), entre outros.

Já o quinto capítulo “*Espaço sociocupacional do assistente social e atuação como supervisor de campo no estágio obrigatório*” de Daniel Barbosa dos Santos, traz uma discussão visando relatar as experiências como assistente social, supervisor do campo no estágio obrigatório, com os acadêmicos do curso de serviço social, para atuação como profissional na Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER).

O texto defende a importância do estágio na formação profissional para vivenciar a experiência da atuação profissional nos diferentes espaços sócio

ocupacionais, destacando o estágio no serviço social no contexto Tocantinense. O embasamento da referida reflexão conta com: ABEPSS (2009), CFESS (2011), Santos (2009) entre outros.

E no sexto trabalho dessa obra encontramos os escritos de Marcela Mary José da Silva e Márcia da Silva Clemente sobre “*Grupo de trabalho serviço social na educação: a experiência de estágio supervisionado num projeto de extensão da UFRB*”, que pretendem realizar um debate crítico sobre os elos da universidade com a comunidade, tomando como ponto inicial a extensão em suas várias modalidades, em particular no estágio obrigatório e assim, propiciar ao estudante a experiência de ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho realiza uma síntese das reflexões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico operativo da experiência de estágio ocorridas no projeto de extensão do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação do curso de serviço social da UFRB.

Em suma, a obra **Estágio e Formação: Entre Memórias e Práticas** representa um convite à reflexão sobre o papel essencial do estágio na formação de educadores e profissionais comprometidos com uma prática pedagógica contextualizada e transformadora. Cada capítulo oferece uma oportunidade para entender o estágio não apenas como uma etapa obrigatória, mas como um espaço rico em experiências, onde as memórias pessoais se encontram com práticas inovadoras e onde o aprendizado contínuo se torna realidade.

Esta obra busca inspirar professores, formadores e estudantes a enxergarem o estágio como um momento formativo que transcende a sala de aula, ampliando as possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Ao mergulhar nas histórias e nas pesquisas apresentadas, o leitor é convidado a revisitar suas próprias memórias e a pensar nas práticas que moldam sua identidade profissional, fortalecendo a relação entre ensino e realidade e enriquecendo o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Outubro de 2024

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Monitoria na Disciplina de Estágio: Relato de Experiência e Contribuições para a Formação Docente.....12

Cintia Gabriele de Almeida

Andréia Bulaty

doi: 10.48209/978-65-5417-391-0

CAPÍTULO 2

Avaliação Diagnóstica na Alfabetização: Um Olhar a partir da Prática Pedagógica de uma Pibidiana.....28

Lehana Borges dos Santos

Kelen dos Santos Junges

Claudia Maria Petchak

Adriane Elisa Dombrowski

doi: 10.48209/978-65-5417-391-1

CAPÍTULO 3

Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Importância na Formação do Futuro Docente.....43

Suelen Aparecida Antoniutti de Brito

Micheli Leal Hoinacki

Rosemery Alves Cardozo Marinho

doi: 10.48209/978-65-5417-391-2

CAPÍTULO 4

A Importância de Práticas Lúdicas no Ensino de Gramática: Ludicidade nos Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa59

Emily Aparecida Barão

doi: 10.48209/978-65-5417-391-3

CAPÍTULO 5

Espaço Sociocupacional do Assistente Social e Atuação do Supervisor de Campo no Estágio Obrigatório.....74

Daniel Barbosa dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-391-4

CAPÍTULO 6

Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação GTSSSEDU : a experiência de estágio supervisionado num projeto de extensão da UFRB.....88

Marcela Mary José da Silva

Márcia da Silva Clemente

doi: 10.48209/978-65-5417-391-5

Sobre os Organizadores.....103

Sobre as Autoras e os Autores.....105

CAPÍTULO 1

MONITORIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE¹

Cintia Gabriele de Almeida

Andréia Bulaty

Doi: 10.48209/978-65-5417-391-0

Introdução

A identidade docente é construída ao longo da vida, começando desde os primeiros contatos com professores na escola até as experiências mais avançadas durante a graduação. A passagem pela universidade, especialmente nas disciplinas de formação de professores, marca um ponto crucial no desenvolvimento dessa identidade. As diferentes práticas de ensino vivenciadas pelos futuros docentes ajudam a formar uma identidade que reflete seus valores e estilos de ensino.

Os estágios, obrigatórios ou voluntários, desempenham um papel fundamental nesse processo, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, a monitoria acadêmica é destacada como uma formação complementar importante, pois oferece oportunidades adicionais para que os estudantes explorem e ampliem suas habilidades docentes ainda no ambiente universitário. Por meio dessas experiências, os futuros professores

¹ O relato escrito é parte integrante das atividades do projeto de monitoria acadêmica universitária voluntária da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória, para alunos egressos.

começam a construir uma identidade docente mais alinhada com suas crenças e práticas pedagógicas.

Os programas de monitoria têm se consolidado no ensino superior como uma oportunidade para a aplicação prática e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas, alguns desses programas permitem que os estudantes universitários se envolvam ativamente em atividades relacionadas à sua área de estudo, enriquecendo sua formação acadêmica e profissional.

Historicamente, a educação foi marcada por métodos tradicionais, onde o foco era quase exclusivamente na transmissão de conteúdos de forma passiva, com pouca ou nenhuma interação por parte dos estudantes. Esse modelo, muitas vezes chamado de “educação bancária” posicionava o professor como o único detentor do conhecimento, enquanto os alunos eram vistos apenas como receptores dessas informações.

Com o avanço das teorias educacionais e o surgimento de novas tecnologias, esse cenário começou a mudar, métodos mais dinâmicos e interativos, conhecidos como métodos ativos passaram a ganhar espaço, promovendo uma maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Esses métodos não apenas incentivam a compreensão mais profunda dos conteúdos, mas também preparam os alunos para aplicarem o conhecimento em contextos práticos, tornando-se uma peça fundamental na modernização da educação.

Dessa maneira, vale ressaltar que a experiência da monitoria pode ser vista como “[...] um momento de entrega do monitor, pois frente às mais diversas dificuldades, muitas delas vivenciadas pelo docente em sala de aula, precisa encontrar soluções rápidas para que o estudante mantenha seu caminho no conhecimento” (Martinelli; Beatrice, 2018, p. 9).

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o relato de experiência da monitoria voluntária para egressos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória no período de 2024.

A monitoria é realizada no curso de Pedagogia no campus de União da Vitória nas disciplinas de “Seminários do Ensino Fundamental - Anos Iniciais I e II, no qual a monitora é egressa. A monitoria é realizada com base no projeto *“A monitoria como elemento formador da prática pedagógica como espaço de reflexão, pesquisa e construção do conhecimento do egresso de Pedagogia: uma relação teoria e prática no campo do estágio”*, que visa auxiliar os discentes da disciplina a diminuir as dificuldades, bem como, contribuir para a organização de seus estudos, pesquisas, planejamento didático pedagógico, escrita dos trabalhos e a realização da reflexão e relação teoria e prática, fortalecendo assim, a sua caminhada no ensino superior.

Para a profissional monitora, esse retorno para o ensino superior, visa contribuir na consistência de sua formação para a docência e aprofundamento na correlação teórica e prática, favorecendo a criação de um espaço no qual a mesma possa criar, questionar, praticar e revisar conteúdos trabalhados durante o processo de formação enquanto aluno da disciplina e do curso. Essa etapa é o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica, é oportunizar a inserção além do acompanhamento da docência, apreender como se dão as relações de ensino e pesquisa, constituindo-se um espaço de reflexão e análise dialética do meio social e da formação docente.

Dessa forma, o capítulo foi dividido em três partes. A primeira, chamada de *“O estágio na formação dos pedagogos/professores”*, traz uma discussão pautada na visão de estágio como espaço de reflexão, pesquisa e ensino na formação do pedagogo/professor, tendo como base os autores: Pimenta (2012), Saviani (1996) e Zabalza (2014) entre outros. A segunda parte intitulada *“O papel da monitoria universitária: apoio acadêmico essencial para o sucesso dos estudantes”*, traz uma fundamentação teórica baseada em autores como Nunes (2007), Martinelli e Beatrici (2018), entre outros, destacando a importância da monitoria no suporte acadêmico e seu impacto na formação dos alunos. A terceira parte, denominada *“A experiência de monitoria em sala*

de aula: contribuições para a formação acadêmica e docente”, fundamenta-se em estudos de Assis (2006), Lins (2009) e outros autores, discutindo como a prática da monitoria contribui para o desenvolvimento profissional, envolvendo o didático-pedagógico dos monitores, enriquecendo a construção da identidade docente.

O Estágio na Formação dos Pedagogos/Professores

O estágio é um campo essencial em toda profissão e na área educacional também. O estágio no curso de Pedagogia é um espaço importante de constituição e desenvolvimento da profissionalidade docente. Portanto, é um processo em que ocorre o ensino e aprendizagem em ação, espaço de materialização dos conhecimentos teóricos e metodológicos que foram aprendidos ao longo da formação, é o lugar efetivo do exercício da profissão - educador, gestor e professor - dialogando com a integração da teoria e da prática, que se constitui na práxis educativa.

Segundo o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de União da Vitória (Paraná, 2023) fundamentado pelo Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da Unespar, o estágio é uma disciplina integradora, uma etapa obrigatória do curso. O mesmo está distribuído em 400 horas conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ofertado a partir do 3º ano na matriz curricular. O Estágio Supervisionado está organizado: na Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; nos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma das turmas de 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano e o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional com a equipe gestora das escolas (Paraná, 2023).

O estágio nas diferentes esferas prevê a formação de um perfil profissional e docente, no qual o domínio do conteúdo não é suficiente para o exercício da docência ou da gestão, buscando assim capacitar o pedagogo/

professor para compreensão crítica da educação, do ensino e do seu contexto sócio histórico (Ujiie, 2014).

Defendemos assim, que o estágio no curso de Pedagogia da UNESPAR têm trabalhado com a perspectiva da indissociabilidade entre a teoria e prática, que segundo Pimenta (2012) existe uma interdependência na relação entre a prática e a teoria, uma complementa a outra, e a educação é uma complexa, social, atividade teórica e prática indissociáveis. Assim o estágio supervisionado na formação do pedagogo é de extrema importância para proporcionar o pensar acerca dessa identidade docente. Identidade do professor que é constituída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério (Pimenta, 2012).

O estágio ao longo da formação do professor/pedagogo objetiva possibilitar o olhar para o exercício da profissão, visando desencadear a reflexão sobre os procedimentos que mobilizam o conhecimento em favor de um ato pedagógico, sendo um espaço de dimensões fundantes a problematizadoras, a reflexão crítica e a pesquisa na formação, contribuindo para produzir conhecimento, sensibilizar metodologias, estabelecer relações entre a teoria prática, saber observar e questionar, compreender a realidade como campo de saber interdisciplinar, experimentar diferentes métodos e técnicas, e desenvolver o trabalho colaborativo.

O estágio supervisionado como componente curricular que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, leva em conta que a duração do ensino é de 9 anos, sendo assim, preciso “[...] atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, políticas e cognitivas” (Brasil, 2007, p. 6), ou seja, objetivando uma formação nesse nível de ensino que respeite a formação do cidadão, o desenvolvimento do domínio da leitura, escrita e do cálculo, não perdendo o foco da alfabetização, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, tecnológico, das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade. Podemos dizer, uma formação de atitudes e valores, um fortalecimento dos vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e tolerância recíproca.

Atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, não envolve apenas saberes curriculares e pedagógicos, mas, o estágio vai trabalhar com:

saber atitudinal: domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo;

saber crítico-contextual: entendimento do contexto/compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa [...] (Saviani, 1996, p. 148, grifos do autor).

Por essa via, o estágio é um espaço reflexivo e formativo em potencial, amparado na ação e reflexão, no diálogo e na troca, que oferece base de sustentação para o projeto coletivo de educação e formação permanente do profissional.

Zabalza (2014) ao definir o conceito de formação a ser desenvolvido nas instituições de ensino superior, explica que é necessário compreender essa formação como preparo para o emprego, formação como melhoria individual, formação como melhoria institucional, formação como desenvolvimento em sentido amplo, a formação necessita assim, constituir-se com o foco nas dimensões: pessoal e social, intelectual e prática. Nesse sentido, a monitoria é importante para a formação do pedagogo/professor.

O Papel da Monitoria Universitária: Apoio Acadêmico Essencial para o Sucesso dos Estudantes

Conforme Nunes (2007, p. 46) ressalta em seu texto “a monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação. [...]”, não apenas auxiliando os alunos no aprendizado, mas também desempenha um papel crucial na preparação de futuros professores.

Ao engajar-se em atividades de monitoria, os monitores desenvolvem habilidades pedagógicas, reforçam seu próprio conhecimento e contribuem para a formação de uma cultura acadêmica colaborativa. Isso tem um impacto

positivo tanto na qualidade da educação oferecida quanto na preparação de novos docentes, que estarão mais bem equipados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Embora seja uma excelente oportunidade de iniciação à docência, a monitoria traz desafios que precisam ser repensados, como a conciliação entre as demandas do curso de graduação e as atividades da monitoria. Essa exigência muitas vezes implica em uma dedicação extra por parte do monitor, como estar presente em outro turno na instituição, o que pode ser desgastante.

Como Nunes (2007) trabalha em seu texto para que tudo ocorra com sucesso durante esse processo, é fundamental que a IES² forneça suporte adequado, sendo que esse suporte não apenas facilita o cumprimento das responsabilidades da monitoria, mas também fortalece a formação de futuros docentes. Além disso, esse investimento na formação dos monitores pode beneficiar a própria instituição a longo prazo, já que muitos ex-monitores podem retornar como professores efetivos.

É importante destacar o papel da monitoria voluntária, sendo essa modalidade, que pode acontecer durante a vida acadêmica do monitor ou quando o egresso retorna à universidade, contribui significativamente para a formação contínua e o fortalecimento dos laços com a instituição. A monitoria voluntária permite que os monitores desenvolvam habilidades pedagógicas e profissionais de maneira flexível, além de enriquecer o ambiente acadêmico com a troca de experiências entre diferentes gerações de estudantes e docentes.

Como Nunes (2007, p. 50) destaca sobre as funções do monitor dentro do espaço da sala de aula,

[...] o monitor poderá assumir funções de assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente. [...] Conforme o planejamento estabelecido, existiriam momentos de responsabilidade do monitor durante a execução da aula, supervisionada por seu orientador.

2 A sigla será referente a “Instituições de Educação Superior” no decorrer do texto.

Além dessas funções, o monitor também pode ser incentivado a assumir responsabilidades mais desafiadoras à medida que ganha confiança e competência. Por exemplo, o professor pode delegar ao monitor a apresentação de um tópico específico da aula, a introdução de uma inovação pedagógica ou a partilha de uma experiência relevante. Essas oportunidades permitem que o monitor desenvolva habilidades de ensino e comunicação, além de contribuir com novas perspectivas e ideias para a turma.

Esses momentos de responsabilidade, cuidadosamente planejados e supervisionados pelo professor orientador, são fundamentais para a formação do monitor como futuro docente. Eles proporcionam uma prática valiosa em um ambiente controlado, onde o monitor pode experimentar e aprender com o feedback recebido, aprimorando suas competências pedagógicas e acadêmicas. Como ressaltado por Martinelli e Beatrici (2018, p. 2),

A metodologia da monitoria acadêmica é entendida como instrumento para a melhoria do ensino superior, pois através da mediação e do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas fortalece a articulação entre teoria e integração curricular em seus diferentes aspectos, promovendo a cooperação mútua entre discente e docente, pois ao ingressar na vida universitária o estudante depara-se com novas perspectivas e possibilidades de estudo. [...]

Destacando dessa forma a importância de como e o porquê possuir uma metodologia da monitoria acadêmica como uma ferramenta essencial para melhorar o ensino superior. Sendo através da mediação e da introdução de novas práticas pedagógicas, a monitoria fortalece a conexão entre a teoria e a prática, integrando-as de maneira mais eficaz no currículo, promovendo uma cooperação mais estreita entre alunos e professores, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. Ao ingressar na universidade, os estudantes encontram novas oportunidades e desafios, e a monitoria desempenha um papel crucial em guiá-los nesse processo, ajudando-os a explorar e aproveitar ao máximo essas novas possibilidades de estudo.

A Experiência de Monitoria em Sala de Aula: Contribuições para a Formação Acadêmica e Docente

Com a crescente demanda por aprimoramento das competências pedagógicas na prática do ensino universitário, a monitoria surge como uma das abordagens para começar a capacitação de professores egressos e futuros docentes que atualmente são acadêmicos.

Nesse momento, o monitor tem a oportunidade de vivenciar na prática o papel de professor no ambiente universitário, atuando em conjunto com um docente em disciplina específica, como é o nosso caso, nas disciplinas de Seminários do Ensino Fundamental - anos iniciais I e II.

Coadunamos com a defesa de Assis (2006, p. 396, *grifos do autor*):

A Monitoria Acadêmica é uma oportunidade ímpar para formação docente do aluno, pois coloca, frente a frente, o professor com toda a sua experiência e conhecimentos e o aluno iniciante, imaturo e ávido em busca de novos saberes. Esse é um momento que deve ser considerado pelos professores como de suma importância para preparar os novos profissionais, dando-lhes apoio e transmitindo-lhes conhecimentos que vão garantir sua atuação nos espaços sociais.

Esse espaço de monitoria para egressos do curso, é o momento de retorno a IES para contribuir com docentes e aprender sobre a docência no ensino superior.

Nesse momento passamos a compartilhar a experiência de monitoria no contexto universitário, especialmente dentro da disciplina de estágio dos anos iniciais, trazendo nossas experiências e desafios frente a esse processo formativo. Ao abordar essa vivência, iniciamos destacando que as disciplinas que temos frequentado e auxiliado são os estágios - na modalidade do ensino fundamental anos iniciais - no ano letivo de 2024.

Destacamos que o período de estágio na formação docente representa um momento crucial “[...] como método de formação de futuros professores no

sentido de analisar, refletir e ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas pelos estudantes estagiários de pedagogia nas escolas [...]” (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022, p. 65). O estágio simboliza o momento em que se entrelaçam todas as disciplinas do curso, auxiliando no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ajudando assim, na construção da carreira profissional.

Para garantir e ampliar o espaço formativo para os graduandos e egressos, no ano letivo de 2024, está sendo realizado o projeto de monitoria voluntária para os egressos do curso de Pedagogia *“A monitoria como elemento formador da prática pedagógica como espaço de reflexão, pesquisa e construção do conhecimento do egresso de Pedagogia: uma relação teoria e prática no campo do estágio”*, que justificasse pela necessidade de, além da organização da sala de aula, implementar discussões e reflexões de abordagens teóricas e metodológicas que venham auxiliar os estudantes a ampliarem os conhecimentos sobre os anos iniciais do ensino fundamental, aproximando o monitor egresso atuante na educação básica dos discentes do 4º ano que estão cursando a disciplina que contempla a realização das atividades do estágio, ou seja, o monitor irá contribuir trazendo suas experiências enquanto docente atuante na educação básica, e dessa maneira contribuir com a formação dos acadêmicos, que estão no processo de aprendizagem de ser docente.

A monitora visa com seu trabalho colaborativo: proporcionar melhoria na qualidade do curso, com o apoio orientacional e experiência que a mesma tem com a educação básica, sendo profissional desta área; com horários destinados a atendimento dos acadêmicos pretende minimizar os índices de reprovação, evasão e falta de motivação nas disciplinas de estágio; pretende incentivar a promoção de cooperação acadêmica entre alunos estando disponível para apoio didático-pedagógico nas disciplinas de Seminários do Ensino Fundamental - Anos Iniciais I e Seminários do Ensino Fundamental - Anos Iniciais II; realizando acompanhamento dos alunos que apresentem ou não dificuldades, em horários de contraturnos, possibilitando reflexões de conhecimentos teóricos e experiências práticas enquanto docente da educação básica.

A monitora tem auxiliado os estudantes da disciplina na elaboração das atividades de ensino para a realização do estágio, tais como: interpretação e escrita, produção de materiais pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento da postura crítica e analítica, incentivando a adquirir hábitos de pesquisa e o interesse na docência.

Todo esse processo é mediado, acompanhado e orientado pela professora da disciplina, que realiza semanalmente conversas e direcionamentos para a monitora na realização das atividades. O trabalho entre orientador e monitor é na cultura do colaborativo, conjunto, cooperativo, em que há comunicação, flexibilidade e feedback, defendido por Nono e Mizukami (2001) que existe a importância do compartilhamento de experiências entre professores, favorece o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões, ou seja, essa forma de organização do trabalho docente cria potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas à difícil tarefa pedagógica.

A monitoria vem para reduzir a ideia de profissão docente como solitária. O isolamento docente tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente (Fullan; Hargreaves, 2000), que pode ser reduzido, com a abertura de momentos com a monitora se criando “[...] um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (Fullan; Hargreaves, 2000), constitui-se em espaço de aprendizagem, que permite a identificação de fraquezas, dúvidas e a necessidade de (re)construção e socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e por consequência a transformação de suas práticas pedagógicas.

Professor e monitora trabalham dialogando para que tudo ocorra de forma plena, realizando encontro entre as duas antes de cada aula, encontros semanais³ para organizar as atividades, dinâmicas, correções, compartilhamento

³ Esses encontros podem ocorrer de forma presencial e virtual, com um espaço no moodle para acompanhamento dos materiais postados para leitura, fichamento e auxílio nas correções.

de saberes e proposições de ideias. O primeiro encontro é exclusivo entre as duas, onde corrigem os trabalhos, discutem os textos e planejam as atividades que serão trabalhadas em aula. Na manhã seguinte, ocorre a aula com as acadêmicas em sala, promovendo discussões e construindo conhecimento de forma colaborativa. No terceiro momento, a monitora fica disponível na universidade por duas horas, atendendo às alunas para esclarecer dúvidas relacionadas aos textos abordados e ao estágio. Lembrando que a monitora tem acesso ao ambiente virtual no qual é postado os textos para leitura das alunas e acesso à entrega dos materiais produzidos na aula.

Ao todo são assistidas 8 alunas do 4º ano do curso de Pedagogia, que se encontram no processo de planejamento de aula para a realização da regência escolar e no processo de construção do material pedagógico, assim como, paralelamente, estão realizando a escrita do projeto teórico de estágio.

Dentre as atividades já realizadas pela monitora ao longo da disciplina está: o estudo da fundamentação teórica sobre o campo de estágio e sua importância no desenvolvimento e carreira profissional, o acompanhamento da realização da observação no campo de estágio por meio dos relatos das alunas que são a cada aula dialogados com a monitora e professora da disciplina, o auxílio nas escritas dos fichamentos, no processo de elaboração dos planos de aula e escrita do projeto teórico. Essas ações vem dialogar com a vivência da monitora com essa etapa da formação que recentemente completou.

Essa experiência e

Os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas. Acreditamos que o laboratório vivido na monitoria serve para despertar vocações ou para prevenir erros futuros (Lins, 2009, p. 9).

É com base nesses ensinamentos, adquiridos e compartilhados entre educador e monitor, que a bagagem de conhecimento do monitor se enriquece

ce, permitindo a ampliação de horizontes e o desenvolvimento de novas perspectivas. A monitoria, sendo uma experiência prática no ambiente universitário, funciona como um espaço de aprendizado contínuo e um laboratório para a docente. Nesse contexto, os monitores podem refletir sobre suas práticas, aprimorar suas habilidades pedagógicas e desenvolver uma compreensão mais profunda do ensino.

O espaço universitário é uma das diversas oportunidades que a graduação em Pedagogia oferece para a atuação do pedagogo. Além desse ambiente, existem outros contextos nos quais o pedagogo pode aplicar sua formação profissional, como escolas de ensino básico, instituições de educação especial, ONGs, empresas, hospitais, e diversas outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos e habilidades educativas. Dentro da experiência da monitoria, os graduandos aperfeiçoam-se “[...] através de atividades vivenciais, leitura de textos e produção de seminários apresentados em sala de aula, que os graduandos aperfeiçoam seus conhecimentos e habilidades. [...]” (Fernandes, 2016, p. 37).

Desta maneira,

Vale ressaltar que muitos acadêmicos desconhecem a função da monitoria acadêmica em suas Instituições de Ensino e consideram a monitoria como uma atividade pouco relevante para o seu processo de aprendizagem, levando ao uso equivocado da monitoria. (Galdino; Abrantes, 2019, p. 3).

Vale destacar que muitos acadêmicos desconhecem o verdadeiro papel da monitoria acadêmica em suas IES, muitas vezes subestimando sua relevância no processo de aprendizagem. Esse desconhecimento pode levar ao uso inadequado da monitoria, impedindo que os estudantes aproveitem ao máximo as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e pedagógico que ela oferece.

Considerações Finais

A monitoria acadêmica atua como uma ferramenta valiosa para apoiar o trabalho dos professores, especialmente quando o monitor ajuda os colegas a entender melhor os conteúdos das disciplinas, além de orientar grupos de estudo e discussão. Dessa forma, o monitor é reconhecido como um colaborador essencial no ambiente educacional, pois contribui de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte diversificado e promovendo uma aprendizagem mais aprofundada e colaborativa. “A monitoria é vista não somente como uma forma para cumprir atividades extra-curriculares e para obtenção de carga horária, mas também como uma forma de ajudar na construção do conhecimento dos demais alunos.” (Cunha; Costa, 2019, p. 4).

As experiências adquiridas na monitoria acadêmica permitiram compreender a importância de desenvolver, desde a graduação, competências e características que formam um profissional qualificado e consciente do seu papel na transformação social. Ao exercer suas funções, o aluno-monitor tem a oportunidade de revisar e reinterpretar conteúdos, o que possibilita um aprofundamento teórico e a consolidação do conhecimento, além de criar um vínculo mais próximo com os demais alunos, identificando suas dificuldades.

Pois, é essencial que, ao concluir a graduação, o estudante esteja preparado como um indivíduo competente, empático nas relações interpessoais e consciente de seu papel como cidadão. Ele deve atuar com responsabilidade, respeito, pontualidade, e ser uma pessoa humanizada e crítica em suas ações. Assim, a monitoria é vista como “[...] uma oportunidade de o discente desenvolver competências características do ‘ser docente’ dentro da graduação, compreendendo que ensinar não é restrito ao repasse de informações, trata-se de refletir sobre o que é ensinado [...]” (Costa, 2021, p. 6).

Em resumo, é fundamental que mais estudos e publicações sejam feitos sobre esse assunto, pois isso fortalece as discussões acerca do papel do aluno-

-monitor e amplia a compreensão do processo de ensino-aprendizagem com o uso de metodologias ativas. Além disso, promove maior reconhecimento da importância da monitoria e incentiva a ampliação dos programas de monitoria nas instituições de ensino superior. A monitoria também oferece benefícios diretos ao estudante, seja através de bolsas que ajudam a cobrir custos ou, mesmo de forma voluntária, proporcionando valiosas experiências e conhecimentos adicionais.

Assim, trago alguns questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa, incentivando a reflexão e o aprofundamento sobre a monitoria, como por exemplo, como as instituições de ensino superior podem melhorar a divulgação e o entendimento do papel da monitoria entre os alunos? De que maneiras a monitoria acadêmica pode ser expandida para incluir mais estudantes e disciplinas, beneficiando ainda mais a comunidade acadêmica? De que forma a experiência da monitoria pode impactar a escolha de carreira dos estudantes e o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas?

Qual é o impacto da monitoria voluntária em comparação com a monitoria remunerada na formação acadêmica e profissional dos alunos? Como a monitoria pode contribuir para a implementação de metodologias ativas e para a melhoria da qualidade do ensino universitário? Que estratégias podem ser adotadas para incentivar a participação de mais estudantes nos programas de monitoria e para valorizar essa experiência no currículo acadêmico? Com essas perguntas deixamos em aberto a discussão sobre a importância da monitoria acadêmica e podem servir de base para reflexões futuras e propostas de melhorias.

Referências

ASSIS, F. de et al. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2006, p. 391-397. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-438697>

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília, MEC, 2007. <https://www.gov.br/mec/pt-br>

COSTA, N. Y. et al. A importância da monitoria acadêmica na ascensão à carreira docente. **Research, Society and Development**, Pará, v. 10, n. 3, 2021, p. 1-7. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13177>

CUNHA, L. de S.; COSTA, F. N. da. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Encontro de extensão, docência e iniciação científica (EEDIC)**, Ceará, v. 4, n. 1, 2019, p. 1–4. <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/2715>

FERNANDES, J. et al. Influência da monitoria acadêmica no processo de ensino e aprendizagem. **Clínica & Cultura**, Ceará, v. 5, n. 2, 2016. <https://periodicos.ufs.br/clinicaecultura/article/view/5650>

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=516521>

GALDINO, É. T. da S.; ABRANTES, K. N. F. de C.. Desafios da monitoria acadêmica: percepção dos alunos monitores e monitorados. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, Ceará, v. 5, n. 1, 2019, p. 1-4. <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/3061>

LINS, L. F. et al. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. **Jornada de ensino, pesquisa e extensão, IX**, Pernambuco, 2009, p. 1-2. <https://www.academia.edu/download/76949157/R0147-1.pdf>

MARTINELLI, C. T.; BEATRICI, A. F. A metodologia da monitoria acadêmica e um novo olhar sobre a aprendizagem—o que temos a dizer sobre esta experiência. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, 2018, p. 1 – 10. <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1088>

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais [...]** Caxambu, 2001. p. 1-16. <http://24reuniao.anped.org.br/T0821509862272.doc>

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDU-FRN, p. 45-58, 2007. https://www.researchgate.net/publication/353141725_Monitoria_academica_espaco_de_formacao

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná**. União da Vitória, 2023. <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/projeto-politico-do-curso-de-pedagogia-2022-campus-uniao-da-vitoria.pdf/>

PIMENTA, S. G. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e atividade docente. In: PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012, p. 81-122. <https://repositorio.usp.br/item/002275875>

RIVAS, N. P. P.; PEDROSO, C. C. A.; BEZERRA, D. R. dos S. O estágio curricular como atividade mediadora da formação do professor no Curso de Pedagogia. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 63-76, 2022. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/621>

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNIESP, 1996, p. 39-50. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2423110>

SEMBLANO, A. C. D.; SOARES, M. G.. Possibilidades didáticas da monitoria acadêmica na formação de professores. **EDUCAZIONE APERTA**, Fasi di Luna, via Celentano, 2017, p. 84-105. https://www.educazioneaperta.it/media/files/EA_13_2023.pdf#page=86

UJIIE, N. T. A importância do estágio curricular integrativo no curso de Pedagogia. In: UJIIE, N. T.; ANSAI, R. B. (Orgs.). **Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos**. Curitiba: CRV, 2014, p. 17- 26. <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1121>

ZABALZA, M. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2540>

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PIBIDIANA

Lehana Borges dos Santos

Kelen dos Santos Junges

Claudia Maria Petchak

Adriane Elisa Dombrowski

Doi: 10.48209/978-65-5417-391-1

Introdução

A formação inicial docente é um processo que se estende além do aprendizado teórico, envolve a construção e desenvolvimento de competências pedagógicas que são fundamentais para a prática efetiva em sala de aula.

Dentro do curso de Pedagogia, os estágios e projetos de ensino são espaços essenciais para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem. As práticas realizadas durante o estágio curricular são complementadas e enriquecidas pelas experiências proporcionadas pelos projetos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹, que oferecem uma vivência contínua e diversificada. Essa combinação garante uma formação mais completa, integrando teoria e prática de maneira eficaz.

¹ No Curso de Pedagogia em questão, parte da carga horária cumprida no Pibid é validada na carga horária do estágio curricular supervisionado.

Nesse contexto, o Pibid, como locus da prática docente, se torna uma vivência essencial nos cursos de licenciaturas, pois articula o Ensino Superior e a Educação Básica e promove uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. O Programa oferece aos acadêmicos a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica no ambiente escolar destacando aqui a fase de alfabetização, que é a área trabalhada pelo subprojeto do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública estadual paranaense, contexto no qual este texto se fundamenta.

Durante a participação no Pibid, na edição do Edital 023/2022 - Capes/Pibid (Capes, 2022), uma das constatações mais significativas no processo de alfabetização dos estudantes de uma turma de 1º ano do ensino fundamental da escola parceira, foi a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica, uma prática essencial para o entendimento do nível de desenvolvimento e das necessidades educacionais dos alunos, revelou-se um componente eficaz para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e para o suporte ao processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo.

A observação de avaliações diagnósticas durante as atividades de alfabetização no Pibid, que também foi validado como carga horária de estágio curricular supervisionado, possibilitou uma visão mais profunda sobre a necessidade de um acompanhamento constante e de uma intervenção pedagógica ajustada às realidades dos alunos.

A partir dessa experiência vivenciada no subprojeto Pibid é que emergiu este estudo, que, a partir de pesquisa bibliográfica, objetiva analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, destacando suas implicações para a prática pedagógica e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência no Pibid demonstrou que a avaliação diagnóstica não se limita às ferramentas de verificação do progresso dos alunos, mas sim a um elemento central que orienta a prática docente no processo de alfabetização. Ao observar as avaliações diagnósticas, foi possível perceber como estas permitem

aos professores identificarem as dificuldades específicas dos alunos, compreender suas necessidades individuais e adaptar suas abordagens pedagógicas para melhor atender a essas necessidades.

Esse processo enriquece a compreensão sobre a prática docente, e destaca a importância de integrar a avaliação diagnóstica como uma ação central na formação inicial e na prática docente.

A Prática Pedagógica no PIBID no Contexto de Alfabetização

A formação inicial docente considera diversos aspectos do processo formativo dos futuros professores, período em que se constroem e desenvolvem competências e habilidades pedagógicas embasadas em estudos teóricos e fortalecidas com práticas supervisionadas. Esse processo é um dos objetivos pelo qual as acadêmicas bolsistas iniciam no Pibid e por meio dele vivenciam práticas que elevam a formação acadêmica nos cursos de licenciatura, com destaque neste estudo para o processo de alfabetização.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia: Conceitos e Princípios

O PIBID é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), e integra a Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo do PIBID é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil (Capes, 2022).

O Programa proporciona a inserção de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, promovendo seu desenvolvimento como futuros docentes. A Capes oferece cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que selecionam internamente os bolsistas para seus subprojetos aprova-

dos. Participam do PIBID licenciandos, professores da rede pública de educação básica e professores das instituições de ensino superior (IES).

No curso de Pedagogia de uma universidade pública paranaense, locus deste estudo, um dos objetivos do subprojeto, na edição do Edital 023/2022 - Capes/Pibid é “Contribuir para uma formação inicial sólida e articulada dos estudantes do Curso de Pedagogia da [universidade] participantes do subprojeto.” (Subprojeto Pedagogia, 2022, p. 01).

É neste contexto, de formação inicial e prática pedagógica, que se destaca o subprojeto Pibid que se articula entre o Ensino Superior e a Educação Básica, unindo ensino, pesquisa e extensão. Desempenha um papel fundamental na formação de professores, ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, pois o “[...] o programa possibilita aos licenciandos a efetividade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações pedagógicas de interação e mediação entre alunos, professores, conhecimentos teóricos e práticos” (Krawczyk et al., 2022, p. 14).

Para Ansai (2012), essa iniciativa proporciona oportunidades para que os estudantes criem e participem de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, com foco na superação de desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção dos acadêmicos no ambiente escolar visa estimular a reflexão sobre a prática profissional. As competências desenvolvidas durante as ações do subprojeto são essenciais para a preparação de educadores em diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, oferecendo uma experiência única de múltiplos aprendizados.

Além disso, a formação inicial docente também inclui o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as políticas educacionais, a diversidade cultural e as necessidades específicas dos alunos, preparando os professores para enfrentar os desafios dentro do ambiente educacional. O autor Imbernón (2022, p. 15), contribui sobre as características desta formação:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica, e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

O autor destaca a importância de se criar ambientes que possibilitem oportunidades de diálogo, da participação ativa do professor, refletir sobre a prática e continuar aprendendo. O ambiente formativo é visto como um meio para desenvolver habilidades críticas e adaptativas que são necessárias para vida profissional e pessoal.

Esse processo de formação busca desenvolver nos futuros professores conhecimentos sólidos que envolvam o planejar, executar e avaliar práticas educativas eficazes, além de competências socioemocionais e éticas necessárias para interagir de maneira construtiva com os alunos, famílias e comunidades escolares. Diante desta realidade, Imbernón (2022), ainda destaca que:

[...] o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado [...] a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Essa realidade reforça a necessidade de uma formação inicial e contínua, que prepare os futuros educadores não apenas para “transmitir” conhecimento, mas também para enfrentar os múltiplos desafios que surgem no exercício da profissão, adaptando suas práticas educativas às necessidades reais das comunidades escolares e contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre as contribuições do programa, Krawczyk et al., (2022, p. 14) destaca:

Tais programas na [universidade] possibilitam aos licenciandos, inseridos no futuro campo profissional, a realização de atividades, organizadas e estruturadas, sempre com a orientação conjunta do professor na escola-campo e do docente na universidade, tendo em vista a efetividade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações pedagógicas de interação e mediação entre alunos, professores, conhecimentos teóricos e práticos.

A formação dos licenciandos vai além de estudos teóricos e práticas de iniciação à docência. Abrange, ainda, a inter-relação entre teoria e prática – a práxis, numa dimensão reflexiva e emancipatória, incentivando a formação da pessoa professor em sua plenitude, como indicam Ansai e Junges (2016, p. 30). É nesse contexto que a experiência participativa no subprojeto se torna necessária e efetiva.

O Processo da Alfabetização no Contexto da Prática do PIBID

Destaca-se aqui a alfabetização, que se constitui como pilar fundamental para a formação inicial docente e eixo essencial dentro do subprojeto. Segundo Soares (2013, p. 18, grifo do autor), “pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização que essa não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que caracteriza como um fenômeno da natureza complexa, multifacetado”. Isso significa que a alfabetização está além de habilidades de leitura e escrita, abrange a capacidade de interpretar, analisar e aplicar informações de maneira contextualizada, com participação ativa.

Cagliari (1999, p. 9), reforça que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

A alfabetização é, portanto, um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido a um único processo ou método de ensino. Ele envolve múltiplos fatores, emocionais, sociais, linguísticos. Conhecer e entender esse processo possibilita aos futuros professores a compreensão de como os alunos constroem o conhecimento e a superar as barreiras que possam surgir durante esse processo.

Soares (2020), denota que a alfabetização é um processo de dentro para fora que envolve questões sociais e psicológicas, um processo de evolução cognitiva, e de internalização de comportamentos, valores, conhecimentos, os quais dependem dos estímulos externos.

É pensando neste processo de alfabetização que as participantes do subprojeto desenvolvem atividades lúdicas de apoio à leitura e escrita, as quais colaboram com o desenvolvimento do aluno, a fim de ajudá-lo a superar as dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, o subprojeto serve como apoio às escolas parceiras que trabalham em conjunto, contribuindo com o processo formativo das acadêmicas, auxiliando os professores e os alunos em sala de aula.

Segundo Soares (2020), o nível de desenvolvimento das crianças influencia as aprendizagens que podem alcançar, e que essas aprendizagens, por sua vez, promovem avanços no desenvolvimento. Assim, ao aplicar essa visão na prática pedagógica durante o Pibid, os futuros professores aprendem a adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades de desenvolvimento dos alunos, promovendo um ciclo contínuo de progresso e aprendizado para ambas as partes.

No contexto da alfabetização, o papel do professor é fundamental na identificação dos conhecimentos prévios do aluno e na orientação através de métodos e estratégias pedagógicas para promover seu progresso. Esse processo diversificado facilita a aquisição de habilidades de leitura e escrita, e fomenta um ambiente de aprendizagem onde o aluno se sente apoiado e motivado.

Para Smolka (1989, p. 29), “[...] a alfabetização implica em leitura e escrita de momentos discursivos, o processo se dá em momentos discursivos de interlocuções, de interação”. Percebe-se a importância da interação com o professor, colegas e até mesmo com textos variados proporciona um contexto mais rico e significativo para a aprendizagem. Ou seja, a capacidade de ler e escrever se desenvolve e ganha significado através da interação com diferentes formas de discurso.

Ler e escrever em um contexto diversificado torna o processo de aprendizagem mais relevante e significativo, a exposição a diferentes gêneros, estilos e vozes literárias permite que eles compreendam melhor a linguagem e melhora suas próprias produções textuais.

Neste viés, Moraes (2005, p. 72), ao se referir ao processo de alfabetização e o sistema de escrita alfabética, afirma que:

Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras.

A escrita alfabética, enquanto invenção cultural, requer um ensino que valorize a descoberta e a reflexão consciente sobre a linguagem, especialmente no que diz respeito à dimensão sonora das palavras.

No contexto da escola que recebe o projeto Pibid, a colaboração entre os acadêmicos pibidianos e os professores da escola é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas, particularmente na etapa de alfabetização. Por meio do subprojeto Pibid, as acadêmicas introduzem práticas inovadoras e lúdicas que complementam o trabalho dos professores, contribuindo para a criação de um ambiente de ensino mais interativo o qual leva os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita de maneira mais prazerosa.

Assim, o projeto Pibid contribui para a melhoria das práticas pedagógicas na escola e no avanço do processo de alfabetização dos alunos.

A Alfabetização e a Avaliação Diagnóstica sob o Ponto de Vista da Prática

A avaliação diagnóstica é um componente essencial no processo de alfabetização, desempenhando um papel de análise do desenvolvimento potencial dos alunos nas classes de alfabetização.

A concepção de avaliação, na alfabetização, visa acompanhar o avanço do processo de aprendizagem das crianças, e, para isso, busca proporção

nar uma intervenção docente que seja emancipatória, formativa e construtiva. Nessa abordagem, é essencial considerar as potencialidades individuais de cada criança, permitindo seu desenvolvimento contínuo, das habilidades existentes e a construção de novas capacidades ao longo do processo de aprendizagem. Contudo, a forma como o processo de avaliação é compreendido norteará a prática em sala de aula. Hoffmann (2015, p. 1) destaca dois tipos de concepções sobre avaliação ligadas à classificação e mediação:

Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno – de acesso à aprendizagem para todos e por toda a vida (projeto de futuro).

Ao considerar a finalidade da avaliação e de que maneira avaliar, o professor se apoia em sua concepção de avaliação para direcionar suas práticas de ensino. Em outras palavras, a avaliação funciona como um guia para suas intervenções com os alunos, e sua perspectiva sobre a avaliação ajudará a estabelecer seus objetivos. Sali, Magnani e Patella (2023, p. 59), enfatizam a importância de definir claramente as competências ou conhecimentos que serão avaliados:

[...] é necessário definir quais as competências ou conhecimentos serão avaliados, de forma a planejar os processos de ensino com os objetivos a serem alcançados através da introdução, sistematização ou consolidação de competências e conhecimentos pelas crianças

Assim, ao construir suas práticas avaliativas, os educadores consideram tanto o que será avaliado, quanto como essa avaliação contribuirá para o desenvolvimento das competências e conhecimentos desejados nas crianças, promovendo um ensino mais efetivo e alinhado com os objetivos educacionais estabelecidos. Dessa forma, podem planejar suas intervenções de maneira a orientar e apoiar os estudantes com base nos resultados obtidos, portanto “a avaliação é

um processo que envolve a construção e reconstrução do conhecimento” (Hoffmann, 2015, p. s/n).

Por meio da avaliação diagnóstica busca-se compreender os conhecimentos prévios dos alunos. Realizada durante o processo de aprendizagem, essa avaliação verifica o que os alunos já sabem e identifica o que ainda precisam aprender. O diagnóstico pode ser realizado sempre que houver a necessidade, ou quando o professor notar que seus alunos estão com dificuldades e não conseguem ter o rendimento esperado (Lobo; Brito, 2022).

Este tipo de avaliação serve como ponto de partida, permitindo não apenas identificar lacunas no aprendizado, mas também as causas das dificuldades de aprendizagem, possibilitando a implementação de recursos para corrigi-las. Para tanto, Lobo e Brito (2022, p. 36), explicam que:

[...] é a partir da avaliação diagnóstica que será possível o professor perceber os níveis de alfabetização de cada criança e qual caminho percorrer, colocando em evidência os pontos fortes e fracos de cada um, e assim iniciar uma sequência de aprendizagem adequada.

A avaliação diagnóstica é essencial para que o professor desenvolva, direcione e fortaleça seu planejamento educacional. Silva e Alves (2012, p. 12), reforçam sobre o potencial da avaliação diagnóstica:

Dentro do processo de ensino-aprendizagem a avaliação diagnóstica instrumentalizará o professor a fim de que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos, não devendo se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica pode e deve ser realizada para acompanhar o desenvolvimento e progresso da aprendizagem do aluno, ou seja, ela desempenha a função de monitoramento. Lobo e Brito (2022, p. 32), contribuem neste contexto:

Pois é através da avaliação diagnóstica que o professor terá um conhecimento prévio daquilo que o aluno já sabe, e assim ele poderá definir como serão os próximos passos, quais os meios que poderão facilitar para uma aprendizagem significativa, e como ele deve proceder, daí por diante pensar em ações que auxiliarão para a tomada de decisões.

Portanto, a avaliação auxilia o professor na verificação da assimilação do conteúdo, tendo em vista que deverá conhecer cada etapa do processo de avaliação e que esta sirva de instrumento para melhoria da aprendizagem do aluno. Lobo e Brito (2022) evidenciam que é a partir do diagnóstico que o professor definirá como proceder em suas ações e em suas decisões, a fim de contribuir para uma aprendizagem significativa.

É importante destacar que a avaliação diagnóstica tem como objetivo levantar, verificar e diagnosticar os pontos fortes e fracos do aluno durante o processo de construção do conhecimento, permitindo a correção de deficiências e o fortalecimento de habilidades quando necessário. No contexto da alfabetização, essa ferramenta é ainda mais essencial, pois possibilita identificar o estágio de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, e outras competências linguísticas e cognitivas fundamentais.

No projeto Pibid, a avaliação diagnóstica foi utilizada desde o início para mapear o nível de conhecimento prévio dos alunos em relação à leitura e escrita. Com base nesses diagnósticos, foram planejadas intervenções pedagógicas personalizadas, sob a supervisão da professora regente, e aplicadas como atividades lúdicas, principalmente jogos, voltados aos conteúdos das áreas onde os alunos apresentavam maior dificuldade. Essa abordagem permitiu um acompanhamento contínuo do progresso de cada aluno, garantindo que as práticas pedagógicas fossem ajustadas conforme as necessidades identificadas ao longo do processo de alfabetização.

Morais (2012, p. 174), destaca a necessidade de diagnóstico constante para o progresso dos alunos:

A avaliação numa perspectiva formativa, tal como muitos a defendem hoje, só faz sentido se lutarmos o tempo todo por buscar coerência entre o que ensinamos e o que tratamos como objetivo de avaliação. Diagnosticar sempre é o primeiro passo para praticar tal coerência. Daí que não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização “ir passando”, sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando, em termos de progresso, e identificando com mais precisão onde vamos intervir, para que construa os conhecimentos ainda não consolidados.

Portanto, compreende-se a importância de manter a coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. É necessário aliar o ensino à avaliação para acompanhar o progresso dos alunos. O diagnóstico contínuo garante que cada aluno receba o suporte necessário. A avaliação é indispensável na alfabetização, pois orienta o professor a intervir de forma precisa e consistente.

Considerações Finais

Com base no objetivo do presente texto, que foi analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, destacando suas implicações para a prática pedagógica e seu impacto neste processo de ensino-aprendizagem, pode-se inferir que o subprojeto Pibid ofereceu oportunidades únicas que permitiram uma imersão profunda no processo de alfabetização, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

A participação no subprojeto Pibid evidenciou a importância de uma avaliação diagnóstica atenta e precisa no processo de alfabetização, possibilitando experiências essenciais para a formação do professor, destacando como uma avaliação diagnóstica bem conduzida pode transformar a prática educativa. Essa experiência proporcionou um olhar mais detalhado sobre o papel fundamental da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, ao oferecer uma visão abrangente das habilidades e competências atuais dos alunos.

É importante ressaltar que a compreensão dos fatores externos e internos, como o contexto social, cultural e emocional, que influenciam diretamente o desempenho dos alunos, é essencial para uma avaliação eficaz. Considerar esses fatores, durante a avaliação, permite que o professor tenha um suporte estratégico para o planejamento pedagógico, atendendo de maneira mais precisa às demandas individuais dos alunos.

Referências

ANSAI, R. B. A formação inicial no Curso de Pedagogia e a coordenação do Projeto “Mão Amiga”: reflexões sobre o aprender a fazer e a ser professor. *In*: ANSAI, R. B. (org). **Formação inicial no curso de pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem**. União da Vitória: Editora, 2012. P. 21-44.

ANSAI, R. B.; JUNGES, K. dos S. A contribuição do Projeto Mão Amiga Capes/Pibid e a qualidade das ações acadêmicas na formação docente inicial no Curso de Pedagogia da Unespar/UV. *In*: CAMARGO, S. S. de; STENTZLER, M. M. (orgs.). **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR**. Curitiba: Íthala, 2016. P. 30-45. Volume União da Vitória.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paul: Scipione, 1999.

CAPES. **Edital 023/2022 - Capes/Pibid**. Brasília: MEC: Capes, 2022.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. *In*: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 2015, Recife. **Anais [...]** Recife: Sesc: Senac, 2015. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022.

KRAWCZY, A. C. de D. B. et al. Programas Pibid e RP na Unespar 2020-2022. *In*: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (orgs.). **Pibid/RP Unespar: (inter) conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná**. Londrina: Ed. dos Autores, 2022. P. 08-23.

LOBO, R. G.; BRITO, B. K. L. Avaliação diagnóstica: conceitos e práticas nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16, n. 34, p. 29-38, jan-abr. 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1815/746>. Acesso em: 12. jul. 2024.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORIAS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 71-88.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

SALI, J. J.; MAGNANI, C. de S.; PATELLA, M. B. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista In Litteras do UniSantaCruz**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 47-70, maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353/356>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SILVA, J. A. da; SILVA, M. J. da; ALVES, S. C. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo**. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

SUBPROJETO Pedagogia. Paranavaí: Unespar: Cursos de Pedagogia, 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

CAPÍTULO 3

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE

Suelen Aparecida Antoniutti de Brito

Micheli Leal Hoinacki

Rosemery Alves Cardozo Marinho

Doi: 10.48209/978-65-5417-391-2

Introdução

O estágio é caracterizado por se tratar de uma etapa acadêmica que visa proporcionar de maneira prática oportunidades na formação dos futuros professores, pois favorece experiências e vivências ímpares na prática cotidiana educativa, bem como, sobre a reflexão da importância da docência. O elo da teoria e a prática acadêmica torna-se imprescindível nesse contexto, pois é através da realização do estágio que os acadêmicos de Pedagogia têm a chance de utilizar seus conhecimentos adquiridos na faculdade, os aplicando através de um ambiente real de ensino que é a escola.

Nesta altura os acadêmicos são oportunizados a se utilizarem das ferramentas educacionais teóricas e metodológicas na ação docente, proporcionando a construção de uma proposta educativa que venha cooperar com os objetivos apreendidos em sala de aula (Pietrobon, 2009).

Assim considerando, verifica-se que a prática pedagógica deve ser fundamentada em uma base teórica com solidez, e que venha a dialogar com o cotidiano, os anseios e realidade dos alunos, sendo a teoria imprescindível na compreensão do contexto educacional, bem como, das relações sociais, históricas e econômicas encontradas em sala de aula (Freire, 1996).

Nesse sentido, tem-se que, “não se pode pensar numa prática esvaziada de fundamentos teóricos, assim como não se pode pensar em uma teoria que não tenha nascido da prática”, ou seja, o professor no seu dia a dia na escola, deverá aprender a realizar alterações em sua prática docente, levando em consideração suas experiências pessoais, acadêmica e profissionais, buscando a organização da teoria e da prática no sentido de aperfeiçoar a aprendizagem do aluno por meio da construção de novos saberes (Pietrobon, 2009, p. 32).

Nesse sentido, diante da etapa de realização do estágio a mesma não é apenas o momento da “prática” do curso de Pedagogia, mas sim uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta; Lima, 2006, p. 14).

Para tal, o estudo em questão apresenta como justificativa, retratar que o Estágio Supervisionado é caracterizado por se tratar de uma etapa imprescindível na formação das futuras pedagogas e pedagogos, uma vez que oportuniza a vivência e aprimoramento das práticas pedagógicas em um ambiente escolar através da atuação profissional. Nesse sentido, verifica-se que a experiência prática é importantíssima no alicerçamento dos saberes e conhecimentos teóricos adquiridos no curso de Pedagogia, além de colaborar no desenvolvimento das capacidades, competências e habilidades ligadas ao desempenho das acadêmicas como educadoras.

Assim considerando, verifica-se que por meio do estágio as acadêmicas possuem a possibilidade de aplicarem de maneira prática todo o conteúdo teórico adquirido no curso de Pedagogia, bem como, de suas técnicas e metodolo-

gias pedagógicas, experienciando variadas estratégias educacionais, diante da diversidade de alunos, e enfrentando todos desafios que se apresentam em sala de aula. Diante de tais perspectivas, surge aqui a junção efetiva da teoria com a prática escolar, proporcionando as futuras pedagogas uma melhor compreensão do processo educacional nas escolas.

Frente ao Estágio Supervisionado, o mesmo acaba se tornando uma enorme possibilidade do estabelecimento de vínculos dos mais variados entre professores, demais profissionais da escola, pais e alunos, vindo a oportunizar uma troca de experiências ímpares, diante do ensino-aprendizagem como um todo, sendo tal ideia evidenciada por Nóvoa (1995).

O objetivo geral do artigo foi demonstrar as atividades que foram realizadas no Estágio Supervisionado no 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Unespar, por meio da efetivação das vivências realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos objetivos específicos, foram apresentadas algumas etapas ao qual compõe a seguinte proposta: a) observar e analisar as práticas pedagógicas em sala de aula, a fim de compreender as diferentes metodologias e estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem; b) refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas observadas e vivenciadas, buscando aprimorar constantemente a nossa atuação; c) desenvolver habilidades de planejamento, organização e gestão do tempo, considerando as demandas e atividades presentes no cotidiano escolar; d) integrar teoria e prática, articulando os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica com as vivências e desafios encontrados no contexto escolar.

Ao se iniciar o estudo propriamente dito, se traz algumas percepções a respeito do emprego metodológico utilizado no mesmo. É necessário demonstrar que a pesquisa científica é uma ação investigativa que possuem pressupostos que buscam descobrir os fatores que se relacionam entre certos fatos, fenômenos, situações, coisas e/ou pessoas (Gil, 2017).

Outro pensamento ideológico que possibilita uma visão a respeito da pesquisa científica, como os realizados por este estudo, demonstram que a pesquisa científica é um método reflexivo sistemático, que pode ser controlado e apresentando características críticas, que proporcionam a descoberta de novos fatos e/ou informações, em qualquer área da ciência e do conhecimento (Azevedo, 2018).

O estudo foi constituído pela pesquisa bibliográfica a qual se apresenta como um tipo específico de produção da pesquisa científica, a qual é fundamentada por meio de textos encontrados em livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos, entre outros. Sua função é fazer com que o pesquisador tenha acesso diretamente ao que foi escrito e pesquisado sobre um assunto específico (Alexandre, 2021).

Foi utilizada, também, a pesquisa qualitativa onde seu objeto se relaciona com o caráter subjetivo do tema a ser analisado. Este tipo de pesquisa busca trazer compreensão, por exemplo, das particularidades, características, especificidades e experiências individuais e/ou coletivos sobre o assunto em questão, entre outros aspectos, fatores, etc. (Marconi; Lakatos, 2022).

No que diz respeito a pesquisa descritiva, a mesma é utilizada quando se busca realizar a descrição das especificidades, detalhes e características de um determinado assunto, como os relativos ao estágio supervisionado aqui realizado. Ainda o tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa exploratória que buscou familiarizar-se com o fenômeno investigado, de maneira que a pesquisa tenha uma maior compreensão de seus fatos (Gerhardt; Silveira, 2019).

Por fim, o estudo foi fundamentado em obras literárias (livros), acervos de dados (bibliotecas virtuais e on-line), e periódicos (artigos científicos, manuais, teses e dissertações de mestrado) a qual fundamentaram o conteúdo sugerido pela temática, buscando-se estudos que subsidiassem comparativos diante da proposta em questão.

Os autores utilizados para fundamentar a proposta trazida foram: Belli (2015); Carvalho (2015); Conceição; Sousa (2012); Cosme (2017); Emmel (2017); Fino (2018); Freire (1996); Guisso (2017); Lima (2012); Kuenzer (2009); Martins (2010); Masetto (2015); Nóvoa (1992); Perrenoud (2018); Pietrobon (2009); Pimenta (2006); projeto político pedagógico (2020); Romanowski (2007); e Sousa (2012).

Caracterização do Campo de Estágio

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais abrange uma trajetória determinante para a formação acadêmica e qualificação profissional das futuras pedagogas, posto que os saberes construídos e as habilidades adquiridas, são agregadas às atitudes e posturas que compõem a metodologia para fazer-se educador. Para que a criança na Educação Infantil tenha um desenvolvimento profuso, é primordial o acompanhamento de um educador que tenha construído sua formação acadêmica de forma consistente, qualificada, o qual saiba relacionar, os saberes construídos, com a prática.

A vista disso, realizamos o Estágio Supervisionado na Escola Municipal XX, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020) ela se encontra no bairro São Gabriel, na rua João Ribeiro Filho, nº 09, localizada a 7 km do centro de União da vitória e a 260 Km da capital do Estado do Paraná, Curitiba.

O funcionamento da Escola se dá desde o ano de 1933. Situada na zona urbana da cidade, possuindo boas características de infraestrutura (comércio, posto de saúde, indústrias, espaço de lazer, transporte coletivo etc.) para o bem viver. Os alunos chegam até a escola através de ônibus escolar da prefeitura municipal, transporte coletivo que utilizam com o cartão de estudantes pagos pela prefeitura através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com o transporte de alunos da educação básica pública. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (PPP, 2020, p. 10).

A história da instituição foi contada por uma das antigas alunas da escola chamada senhora Josefa Pereira, conforme apresentado no próprio PPP:

[...] ela nos relatou que a localidade denominada Colônia Jacu não possuía escola, as crianças frequentavam a mais próxima que era a Bernardina Schleder (bairro Rio d' Areia). A ideia dos pais de construírem uma escola na comunidade surgiu depois de um lamentável incidente acontecido com um dos alunos que, na volta da então escola citada acima, foram banhar-se nas águas do rio Iguaçu e um deles acabou morrendo afogado. Os colonos reuniram-se e decidiram construir uma escola, isso no ano de 1930. Foi cedida uma sala pelo então ferroviário senhor Paulo Soares, em sua residência, para que as aulas já iniciassem até a construção da nova escola, essa casa situava-se onde hoje é propriedade do senhor Célio Calikoski, funcionando ali por três anos tendo como professora a senhora Sofia Oliniuk que fazia o trajeto a pé 7 km para lecionar. No mesmo local eram feitos bailes para arrecadar fundos e realizar a compra dos materiais necessários, além de cobrarem a entrada, eram vendidos cucas, bolos e café. Usava-se para fazer a moda do chimango, onde os rapazes pagavam café às moças, isso acontecia à meia noite. As luzes eram de lampiões a carbureto (uma pedra que se colocava na água acendia). A madeira foi doada pelos próprios colonos que serraram a muque e puxaram a cavalos até o local onde ia ser construída, no terreno doado, parte pelo senhor Eduardo Novaski e outra parte pelo senhor João Ivankiu, este terreno ficava ao lado do atual cemitério, onde hoje reside o senhor Paulo Brix, então em 1933 inicia-se as atividades educacionais da Escola Rural e Estadual Interventor Manoel Ribas e seus presidentes: Domingos Nunes, João Ivankiu, Eduardo Novaski, Pedro Dalazuana, João Rubloski, João Gregório, Emilio Hobi, João Kukla e outros.

A estrutura da escola é distribuída da seguinte maneira: 1 cozinha; 1 sala de professor (com banheiro exclusivo); 1 sala de direção/secretaria; 1 Laboratório de Informática (em dualidade com o colégio Estadual), 7 salas de aula (compartilhada com o Estado); 1 sala de supervisão/hora atividade; 02 banheiros masculinos; 4 banheiros femininos; 1 banheiro adaptado para necessidades especiais; quadra coberta para educação física; pátio coberto e descoberto para atividades de lazer e recreios; parque Infantil e a grande maioria dos espaços são utilizados em dualidade com o colégio Estadual Judith Simas Canellas.

O espaço físico da escola não atende satisfatoriamente a todas as necessidades e carências educacionais da comunidade escolar, sabe-se que para o pleno desenvolvimento pedagógico faz-se necessário ambientes próprios e adequados como: sala de leitura/biblioteca com mais qualidade literária e maior espaço físico, refeitório, espaço exclusivo para Sala Multifuncional, como também para reforço escolar.

O funcionamento da escola se dá no período matutino das 07h45min às 11h45min e no vespertino das 13h20min às 17h20min, com um total de 168 crianças exercendo seu direito de cidadão. Os educandos são recepcionados diariamente por professores e pela Direção, na saída, os professores são responsáveis por encaminhar os alunos até o portão, supervisionando a todos até o seu embarque (PPP, 2020).

De acordo com o PPP (2020), os professores da Escola Municipal XX, não se restringem em apenas externar os saberes ou facilitar a aquisição dos conhecimentos, mas em desenvolver no aluno atitudes que irão facilitar o processo através dos caminhos do conhecimento sistematizado, levando a conquista da própria autonomia. Para tanto, buscam novas e diferenciadas formas de transmitir os conteúdos para os educandos, preocupam-se com seu próprio crescimento profissional e participam periodicamente de cursos de capacitação.

A Professora Regente de turma em que o estágio foi realizado, XY, possui formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponto Grossa (UEPG), Pós-Graduação em Gestão Escolar e Pós-Graduação em Análise do Comportamento Aplicada. Atualmente é professora concursada, contabilizando 11 anos como tempo de experiência no município como professora de educação infantil e 4 anos e 6 meses em outra instituição de ensino.

O estágio foi realizado na Turma do terceiro ano A, no período matutino, o qual compreende 22 alunos. Os alunos deste estabelecimento de ensino, são provenientes de famílias de classe baixa e média-baixa. Alguns passam por dificuldades financeiras, desestruturação familiar, o que pode acarretar muitas vezes, pouca motivação, desinteresse pelos estudos e indisciplina no âmbito escolar. A Equipe Pedagógica juntamente com a Direção e professores, buscam alternativas para que o *déficit* de aprendizagem seja sanado, trocando ideias e sugerindo métodos, técnicas e formas diferenciadas de trabalho, realizando avaliações por equipe multiprofissional.

A Efetivação do Estágio: Vivência e Percepções

A efetivação do estágio suas vivências e percepções relacionadas aos planos de aulas efetivados para com os alunos no 3º ano da Escola Municipal XX, foi imprescindível pois permitiu uma maior reflexão e análise com maior criticidade, da importância das experiências vivenciadas pelas acadêmicas, bem como, dos desafios e dificuldades encontrados na aprendizagem desses mesmos alunos.

Segundo Lima (2012), o autor demonstra que as repercussões diante dos desafios encontrados em sala de aula, impactam diretamente na performance do trabalho do pedagogo refletindo assim nos alunos. Ressalta-se que as atividades pedagógicas em sala de aula, acabam sendo influenciadas de modo direto por cada plano de aula específico. Tal fato é explicado, pois cada aula busca trazer uma aprendizagem única e específica, fazendo com que o aluno venha a refletir exatamente suas experiências e vivências educacionais anteriores, o que veio ao encontro das dificuldades e desafios encontrados pelas acadêmicas no estágio no 3º ano.

Para Guisso, (2017) o autor evidencia a necessidade de realizar uma diferenciação entre as dificuldades e desafios na docência. Observa-se que as dificuldades são caracterizadas comumente a qualquer tipo de profissão. No entanto, as dificuldades são entendidas como desafios, pois acabam criando novas óticas que auxiliam na superação e promoção da aprendizagem por parte dos alunos envolvidos. Dessa forma, entende-se que os desafios buscam o desenvolvimento da aprendizagem juntamente com a superação do próprio aluno frente a sua aprendizagem, o que vem a corroborar com as situações vivenciadas pelas acadêmicas quando de suas atividades no estágio com os alunos do 3º Ano.

Verifica-se que o estágio realizado pelas acadêmicas com os alunos do 3º ano, fizeram com que as mesmas tivessem um olhar com maior criticidade, no

que diz respeito a prática pedagógica e sua relação com a gestão escolar, relação família/escola, funcionários etc., citando ainda, outro exemplo, a própria organização dos conteúdos nos planos de aula, demonstrando que o pedagogo possui variadas responsabilidades no fazer pedagógico, o que vem ao encontro dos pensamentos de Carvalho (2015).

Segundo Perrenoud (2018), o autor demonstra que o professor em relação a educação é imprescindível no ensino-aprendizagem de qualquer aluno, pois é ele que direciona suas práticas pedagógicas, estratégias educacionais e métodos avaliativos que visam o desenvolvimento do aluno como um todo, buscando assim, a emancipação dos alunos no desenvolvimento de suas atividades educacionais. Logo, conforme as ideias do autor, as acadêmicas observaram a necessidade de trabalhar com um planejamento pedagógico que venha a evidenciar o interesse do aluno como um todo, dentro da Escola Municipal XX.

Conforme Fino (2018) o mesmo retrata que é necessário que os professores tragam sentido e conceitos para a realidade dos alunos a quem estão ensinando, fazendo assim, com que seus conteúdos didáticos sejam interessantíssimos e atuais, amparados por práticas pedagógicas que ensinem, motivem e deem exemplos de cidadania aos alunos. No entanto, as acadêmicas verificaram como futuras pedagogas, que não é somente as dificuldades intrínsecas à sala de aula que acometem os docentes, existindo assim, variados desafios relativos à profissão docente, dentre as quais estão: a desvalorização social e de salário; aspectos relativos a carga horária de trabalho, bem como, outros fatores que acabam se relacionando com causas extrínsecas a sala de aula.

Nesse sentido, em razão das experiências vivenciadas pelas acadêmicas, foram observadas algumas problemáticas comuns a todo profissional da área de Pedagogia, as quais podem ser corroboradas pelos estudos realizados por Emmel e Krul (2017):

- a) Uma não valorização financeira compatível com a importância da área de Pedagogia;

- b) Condições, aspectos e causas negativas relativas ao trabalho em sala de aula que impactam diretamente no pedagogo, fatores de precariedade frente a infraestrutura escolar, bem como, de material pedagógico sucateado, antigo, pequenas quantidades;
- c) Trabalho que acaba gerando ansiedade, estados depressivos e de ansiedade em relação a carga de trabalho excessiva;
- d) Existência de divergências resultadas pela comunidade escolar, pais, outros professores, que acabam impactando negativamente no trabalho do pedagogo.

Para melhor compreensão Kuenzer e Caldas (2009) retratam aqui os desafios intrínsecos que as profissionais de Pedagogia encontram, vivenciadas também pelas acadêmicas em sala de aula, onde foram caracterizados da seguinte forma:

- a) Postura de indisciplina e ausência de interesse por parte dos alunos, geralmente resultados pelo contexto familiar, social e econômico, criando assim, uma visão sem perspectiva relativa á escola;
- b) Inexistência de apoio familiar incentivando o aluno junto a escola, relacionadas aos variados modos e contextos familiares (falta de tempo por conta do trabalho dos pais, comprometimento da família em auxiliar na educação de seus filhos, etc.);
- c) Quando da existência de atualização de certas práticas pedagógicas e educacionais, fazendo com que exista uma limitação em razão da falta de políticas públicas que incentivem a formação continuada ou de oportunidades de se realizar uma formação com qualidade;
- d) Quando do uso de tecnologias pelos docentes, ocorrendo a ausência de oportunidades e recursos tecnológicos nas escolas no aprendizado, bem como, da resistência por parte dos docentes em aprender e utilizar novas tecnologias educacionais (Conceição; Sousa, 2012).

Conforme traz Conceição e Sousa (2012), os autores falam que apesar de existirem tantos desafios, é necessário que o docente possua uma formação de qualidade integrada a um compromisso individual e profissional, tendo como perspectiva a promoção pela qualidade do ensino- aprendizagem do aluno. Nesse sentido, as acadêmicas perceberam que durante o estágio realizado na Escola Municipal Duque de Caxias, observaram que os professores que trabalham com alunos nos Anos Iniciais possuem variados desafios em sua caminhada pela docência, a qual é apresentada por uma realidade complexa, que sempre foi composta por fatores internos e externos ao ambiente escolar.

Segundo Perrenoud (2018), ao se estudar a formação do docente que se exige no século XXI, tal questão vem sendo discutida através de novas ideias e metodologias de ensino variadas. O docente deve se capacitar continuamente, para as novas experiências contemporâneas de aprendizagem, transformando seu saber em uma ferramenta que promova o conhecimento em sala de aula, onde tal percepção foi notada pelas acadêmicas em todas as etapas de realização do estágio com os alunos do 3º ano.

Segundo Masetto (2015) as relações que envolvem os processos de aprendizagem docente, estão correlacionados diretamente ao ensino do aluno por meio da própria transmissão de informações e conteúdos didáticos aplicados através das disciplinas nas escolas; todo o processo de formação docente busca refletir diretamente no processo prático escolar, o que foi evidenciado pelas acadêmicas e evidenciado ainda, quanto a importância da realização de práticas de estágio como as realizadas pelas mesmas.

Para Romanowski (2007), é preciso existir um corpo docente qualificado e preparado, o que resultará em maior segurança para seus docentes, família, bem como, para os próprios alunos, onde diante disso as acadêmicas compreenderam que para existir experiências bem consolidadas em sala de aula com os alunos dos Anos Iniciais, é preciso a realização prática escolar de maneira direta junto aos alunos.

Conforme traz Martins e Duarte (2010), existem muitos desafios encontrados desde o planejamento das aulas até a aula propriamente dita. Um professor bem qualificado informado vem a desenvolver um bom trabalho dentro de sala de aula, construindo um elo de afetividade, e ainda impactando de maneira positiva os alunos no contexto escolar, onde na percepção das acadêmicas esses aspectos devem fazer parte do cotidiano escolar.

Segundo traz Masetto (2015), para que os alunos se interessem pelos temas abordados em aula supõe que estes sejam atuais, diretamente relacionados com a prática profissional, trazendo significados para o aluno que nele descobre algo marcante para sua vida pessoal, social ou profissional, demonstrando que as ideias do autor aqui expostas, foram percebidas pelas acadêmicas quando da realização das aulas com os alunos do 3º ano.

Conforme traz os estudo de Cosme (2017), a formação proporcionada pelo estágio traz uma maior gama de saberes e conhecimentos, fazendo ainda, com que exista um aperfeiçoamento, em razão das várias situações que ocorrem diariamente dentro de sala de aula. Observa-se que a realização do estágio acaba oferecendo em todo esse processo, condições que permitem ao professor uma melhora considerável de suas práticas pedagógicas, e com isso, acaba desenvolvendo, promovendo e criando um ambiente onde os alunos constroem seus próprios conhecimentos, e não somente um acúmulo de informações, mas ensino-aprendizado pleno, vindo ao encontro do que as acadêmicas buscam com o mesmo – experiência em sala de aula.

Por fim, o que se buscou demonstrar com o artigo foi as várias facetas existentes dentro da aprendizagem dos alunos nas escolas brasileiras, demonstrando que a mesma vai muito além de somente elaborar os planos de aula e aplicá-los. Outros fatores como a formação continuada dos docentes, é caracterizada como um processo que deve estar sempre em permanente aperfeiçoamento.

Assim considerando, conforme a ideias de Belli (2015) uma aprendizagem que viabiliza o seu próprio desenvolvimento refletido diretamente pelas atividades realizadas em sala de aula, acaba oportunizando pensamentos e reflexões em relação as suas práticas pedagógicas na educação como um todo, se transformando no fundamental pilar na educação de seus alunos, potencializando nesse processo a promoção do ensino-aprendizagem de maneira prática, o que permitiu assim, com que as acadêmicas viessem a colocar em prática seus conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia.

Considerações Finais

Finalizando o estudo proposto em razão das atividades desenvolvidas no estágio, juntamente com as práticas, vivências e sensações, foram imprescindíveis no desenvolvimento teórico no que diz respeito ao planejamento executado nos planos de aula para com a turma do 3º ano –, Anos Iniciais da Escola Municipal XX. Tais perspectivas possibilitaram uma visão mais ampla do que realmente é o ensino-aprendizagem na prática, fundamentados em fatores cognitivos, motores, mentais e intelectuais, que acabaram proporcionando as acadêmicas uma experiência única.

Assim considerando, verifica-se que as acadêmicas tiveram uma percepção imediata da necessidade de se investigar ainda mais metodologias pedagógicas que viessem a oportunizar e colaborar com a aprendizagem desses alunos como um todo. Para tal, observa-se que as acadêmicas diante dos aspectos que compõem o ensino-aprendizagem desses alunos do 3º ano, notaram uma variedade de dificuldades e desafios em relação a sua educação, as quais devem ser focadas na promoção de ações, atividades e tarefas pedagógicas que permitam com que o aluno, vença e se sobreponha sobre as dificuldade de aprendizagem que ainda possui.

Nesse sentido, existe uma necessidade de propor aos alunos do 3º ano da Escola Municipal XX, uma aprendizagem que venha a contribuir diretamente

em sua educação, evidenciando um processo educacional e pedagógico, que supere cada dificuldade e desafio que esses alunos possuem atualmente, através de um direcionamento individual e coletivo que permita uma melhor compreensão de todos os conceitos educacionais que ainda não são compreensíveis para esses alunos, com o objetivo primordial de educar esses alunos para a sociedade como cidadãos.

Note-se ainda que as acadêmicas observaram que as práticas realizadas em sala de aula norteadas pelos planos de aula, proporcionaram uma melhor organização didática de todas as etapas pedagógicas, de ensino, aprendizagem e de avaliação dos alunos. Dessa forma, as práticas realizadas com os alunos do 3º ano permitiram uma melhor compreensão do ensino-aprendizagem e de seus métodos pedagógicos na prática cotidiana, permitindo assim, entender na prática em sala de aula o papel do pedagogo na aprendizagem dos alunos.

Conclui-se que todas as atividades, ações, práticas, questionamentos e observações realizadas frente aos alunos do 3º ano da Escola Municipal XX, possibilitaram as acadêmicas de maneira prática, um aperfeiçoamento de seus conhecimentos e saberes, permitindo o estabelecimento de práticas pedagógicas que visassem o desenvolvimento de suas aptidões como futuras pedagogas.

Referências

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica: princípios e fundamentos**. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2021.

AZEVEDO, Celicina Borges. **Metodologia científica a alcance de todos**. 4 ed. São Paulo: Manole, 2018.

BELLI, Jurema Iara Rei. Formação docente: competências e habilidades para o século XXI. **XII Congresso Nacional de Educação**, 26 a 29 de outubro de 2015.

CARVALHO, Tatiane. Os impactos da globalização na educação: desafios da profissão docente. **Revista Temporis**, v.15, n.1. p.117-126, Jan./Jun., 2015.

CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, n.20, p.81-98, 2012.

COSME, Arianne. Escolas e professores no século XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, 2017.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas. **CAPA**, v.3, n.1, 2017.

FINO, C. N. **Inovação pedagógica**: significado e campo de (Investigação). In: Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, 2018.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GUISSO, L. **Desafios no processo de escolarização**: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017?

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v.22, n.23, p.148-166, Mai./Ago., 2012.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. **Trabalho docente**: comprometimento e desistência. Campinas: Papirus, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

MASETTO, Marcos T. **Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade.** In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. de; FARIAS, I. M. S. de F.; LIMA, M. do S. L. (org.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores:** análise das práticas e tomada de consciência. Porto Alegre: ArtMed, 2018.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A prática de ensino nas séries iniciais – espaço de construção dos saberes docentes.** In: Estágio supervisionado curricular na graduação: experiencias e perspectivas / Sandra Regina Gardacho Pietrobon, (organizadora). Curitiba: Editora CRV, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíeses**, v.3, n.3, p.5-24, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Municipal Duque de Caxias.** União da Vitória: Escola Municipal Escola Municipal XX, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Ibplex, 2007.

SOUSA, S. K. L. de. **O lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA: LUDICIDADE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Emily Aparecida Barão

Doi: 10.48209/978-65-5417-391-3

Introdução

O ensino de gramática se constitui em ensinar o aluno as mais diversas regras que regem o português brasileiro e a sua forma culta, padrão e normativa. Esse ensino se torna necessário para o desenvolvimento da competência escrita de crianças e adolescentes e para o entendimento do funcionamento da língua. Com o estudo da gramática, a língua pode ser analisada e preservada, facilitando o bom uso da mesma. Porém o ensino da gramática ainda aparece nas escolas como uma forma arcaica, devido a aplicação de métodos totalmente teóricos, sem aulas práticas, o que acarreta na defasagem do aprendizado por parte dos estudantes, que muitas vezes não conseguem adquirir todo conteúdo apresentado pelo professor. Sabe-se que o conteúdo gramatical é bastante extenso e exige que o professor tenha domínio para que a aprendizagem seja completa. Assim, questionam-se sobre formas inovadoras de ensinar a gramática saindo da tradicionalidade da maioria das escolas brasileiras, visto que é preocupante as dificuldades encontradas pelos estudantes no uso correto da língua.

Uma das hipóteses que podem ser discutidas, é o uso de atividades práticas que sejam “lúdicas” para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Segundo Silva (2004) “O lúdico não se limita apenas à diversão/recreação, este pode ser utilizado como elemento educativo, permitindo ao ser humano aprender de forma descontraída”. O processo de aprendizagem ocorre de forma mais simples quando o professor insere na aula teórica uma atividade dinâmica onde o aluno aprende e se diverte ao mesmo tempo. Com a ludicidade em sala de aula, o processo de aprendizagem se torna interessante, aumentando a motivação do aluno, principalmente em conteúdos maçantes como o de gramática.

Para Almeida (2009):

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer jogo. Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (Almeida 2009, p.01)

A ludicidade não somente tem o papel de transformar uma aula teórica em prática, mas também contribui com o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, pois facilita o processo de socialização, despertando o conhecimento dos estudantes em uma nova forma de aprendizagem. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa busca inovar as formas de ensino da gramática para estudantes da rede pública de ensino, para anos finais do ensino fundamental. Percebendo a dificuldade de muitos estudantes no uso da norma culta padrão e a desmotivação para aprender o conteúdo gramatical, o presente artigo relata sobre o trabalho elaborado nas aulas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa, uma prática lúdica para o ensino-aprendizagem da gramática, que teve por objetivo ensinar de uma forma interativa utilizando um jogo que trouxesse para a prática aquilo aprendido de forma somente teórica.

A presente pesquisa, do ponto de vista metodológico, constitui-se em um estudo de caso, com a realização do estágio supervisionado de Língua Portu-

guesa, desenvolvido no Colégio Estadual José de Anchieta, na cidade de União da Vitória - PR, em uma turma de ensino fundamental e período integral. Composto por uma sequência de planos de ensino sobre transitividade verbal e concordância nominal, foi desenvolvido um jogo de dados sobre o conteúdo de concordância como um “plano b” para demonstrar na prática como ocorre o uso da norma culta padrão no cotidiano.

A Importância do Estágio Obrigatório

De acordo com Tardif (2002), “o estágio supervisionado constitui uma das mais importantes etapas na vida acadêmica dos alunos de licenciatura em geral”. O estágio obrigatório faz parte do processo para a formação do indivíduo em uma graduação, nele não há nenhum tipo de remuneração e nenhuma relação trabalhista com o local que se exerce o estágio. Durante os primeiros anos da graduação adquire-se conhecimento teórico para que nos anos de conclusão esses saberes possam ser aplicados em práticas no estágio e dentro de uma sala de aula. Em cursos de licenciatura, o estágio tem a finalidade de proporcionar ao aluno uma formação prática, com o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuar em sala de aula como professor. Segundo Scalabrin e Molinari (2013):

O estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciatura é importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno encontra-se inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e a partir dali aprofundar os conhecimentos. (Scalabrin e Molinari, 2013 p.04,05).

Como estudantes na área da educação, os estagiários devem levar o ensino-aprendizagem de línguas para sala de aula e desenvolver atividades que ampliem a análise linguística dos alunos. O desafio é permitir-se ensinar de forma harmoniosa e prazerosa, fazendo com que os alunos aprendam e se sintam confortáveis com a presença do professor(a) estagiário(a) em sala de aula.

No estágio de língua portuguesa, desenvolvem-se aulas carregadas de novos conhecimentos aos estudantes, para que possam agregar muito em sua vida escolar. O professor estagiário tem a função de aplicar determinado conteúdo escolhido pelo professor supervisor da turma, colocando todo seu suporte teórico em prática, desenvolvendo aulas proveitosas para os estudantes e para sua qualificação acadêmica enquanto estudante de licenciatura.

Para o início das regências é necessário preparo e planejamento, para isso, são observadas duas aulas da disciplina e seu funcionamento, para entender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos e como é o dia a dia dos mesmos dentro do colégio. O estágio foi desenvolvido em um colégio estadual da rede pública e período integral, que atende alunos vindos do centro da cidade de União da Vitória e de bairros mais próximos. A turma observada foi escolhida pela coordenação do colégio, que também teve o trabalho de escolher a professora supervisora. As observações na disciplina de Língua Portuguesa na turma de 8º ano, foram realizadas em um único dia, divididas entre duas aulas que eram em sequência uma após a outra separadas pelo intervalo do período matutino.

Durante as aulas, observou-se que o ensino de gramática ainda acontece de forma tradicional, sem muitos avanços em relação com alguns anos atrás. Diante da aplicação do conteúdo de análise sintática, os alunos não demonstraram interesse em participar respondendo a professora, muito menos em aprender o conteúdo que estava no livro didático da disciplina. O fato de não espontaneidade em responder algumas atividades simples do livro, demonstram que a forma do ensino da gramática tradicional não vem trazendo bons resultados para os estudantes. Sabe-se que no dia a dia do professor, muitas vezes, não é possível elaborar e trazer novas atividades que fujam das aulas teóricas e que na maior parte, não é possível sair do planejamento à risca criado pelas plataformas do governo.

A Relevância do Lúdico em Sala de Aula

Muitos professores e até mesmo coordenadores, acreditam que na adolescência ou na juventude, não é mais necessário práticas de ensino que envolvem o lúdico, já que a ludicidade é normalmente voltada para a educação infantil e ensino fundamental. Porém a ludicidade ocupa um espaço relevante nas metodologias encontradas nos dias atuais, pois a metodologia lúdica contribui com alguns aspectos importantes no processo de aprendizagem, desde do princípio didático os quais são elaborados de forma eficiente pelo professor, até a questão da prática ao se desenvolver a partir de jogos e brincadeiras recreativas. Segundo a autora Roloff:

A ludicidade pode ser usada para deixar este aluno adolescente “em estado de alerta”, pronto para receber informações, e o professor deve dispor da convicção de que isso é possível. Um professor que não acredite na ludicidade como método de trabalho pode se perder no discurso, dificultando o acesso ao conhecimento ao invés de facilitá-lo. (Roloff, 2018 p. 6)

Depois da pré-adolescência, as brincadeiras em sala de aula devem passar por uma transformação, onde as aulas lúdicas devem ser direcionadas para as necessidades dos alunos, buscando a proximidade entre a escola e o meio em que o aluno vive. Para a mesma autora: “Nos últimos anos do ensino fundamental e médio, entre quatorze e dezoito anos, os interesses destes alunos já mudaram bastante, mas a ludicidade ainda é importante fator de construção de conhecimento. O aluno necessita de mediação e instrumentos.”

Segundo Feijó (1992) “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. Percebemos que na vida cotidiana, nas horas de lazer entre amigos e a família, sempre buscamos formas lúdicas de interagir, sendo um jogo de futebol ou até mesmo um jogo de baralho. Por isso, enfatiza-se sobre o uso de técnicas lúdicas para o ensino-aprendizagem não somente na infância, mas também na adolescência e na juventude. Quando o professor desenvolve uma atividade di-

nâmica com a intenção de estimular a aprendizagem, a criança, jovem ou adulto, desenvolve o gosto em aprender novos conhecimentos. A ludicidade tem o papel de desbloquear resistências na aprendizagem, desenvolvendo práticas envolventes que levam o aluno a reflexão, possibilitando discussões acerca do conteúdo. Segundo Campos (1993), “a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”. Também é importante ressaltar que a motivação do professor é extremamente importante no processo dinâmico de ensino-aprendizagem, sendo papel motivador para que o aluno seja um integrante ativo nas práticas lúdicas.

Piaget (1976), fala sobre o ensino lúdico na educação infantil, mas podemos assimilar seu pensamento ao ensino-aprendizagem de qualquer idade. Conforme assinala o pensador: “O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu.” Através de jogos e outras atividades dinâmicas, o aluno passa a ganhar interesse, conseguindo aprender mais rapidamente, uma vez que o papel de se trabalhar o lúdico em sala de aula é justamente o de auxiliar o aluno a obter melhor desenvolvimento na aprendizagem utilizando métodos que visam a diversão e a obtenção de novos conhecimentos.

O lúdico em sala de aula também pode ter outra função além do ensino-aprendizagem de forma divertida. Com práticas dinâmicas, os alunos são estimulados a desenvolver sua interação com os demais colegas e com os professores, ampliando assim o desenvolvimentos da sua comunicação, que muitas vezes não acontece de forma espontânea durante aulas teóricas. E o desenvolvimento do fator comunicação, é extremamente essencial para a formação completa do indivíduo em sociedade.

Algumas atividades lúdicas podem ser mencionadas, porém o jogo seja ele qual for, tem o papel de desafiar o aluno e romper barreiras do conhecimento. Com o auxílio de jogos interativos e dinâmicos, os alunos ganham interesse em participar ativamente das aulas pelo fato delas se tornarem mais divertidas e atraentes para os jovens, onde é possível aprender melhor através de uma vivência marcante. Os autores Rizzi e Haydt (2007) afirmam que:

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco [...]. Mas além desse valor educacional, que lhe é inerente, o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem: o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atividade de jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo (Rizzi e Haydt 2007 p. 13,14).

O jogo como forma educacional também tem o papel de demonstrar ao aluno uma nova visão da escola, resgatando a ideia de que a escola também é espaço de prazer, conhecimento e produção. Algumas das dificuldades encontradas em sala de aula são justamente a concepção de que a escola é uma obrigação, onde os alunos na maioria das vezes sentem-se ignorados pelo fato de ter que cumprir com as “obrigações” que as escolas exigem.

O Ensino Tradicional da Gramática

Mediante as ocorrências observadas em sala de aula, fazem-se necessárias algumas mudanças no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente no ensino da gramática. A Gramática Tradicional (GT) é definida por Ribeiro (2001) como um “híbrido lógico-filosófico-normativo, incapaz, pela heterogeneidade de sua natureza, de oferecer caráter científico e por estar baseada unicamente nas línguas clássicas e, em razão de sua característica idiossincrônica, não poder ser aplicável à multiplicidade das línguas. A GT condena os diferentes usos das regras prescritas pela norma-padrão, uma vez que a mesma concebe a língua como um objeto autônomo e homogêneo. O

ensino arcaico da gramática já está tão enraizado que é comum ouvirmos algumas pessoas falarem que “não sabem o português”, mesmo sendo a Língua Portuguesa seu idioma materno. Por motivos como esses, percebe-se a importância de ensinar a gramática de uma nova forma, já que o modelo tradicional não tem contribuído da melhor forma para a formação da maior parte dos estudantes das escolas públicas.

Hoje em dia, muitos dos estudantes brasileiros compreendem que o estudo da Língua Portuguesa é desnecessário e “entediante” enquanto já somos falantes da mesma. Por essa ciência, muitos estudantes negligenciam o estudo da gramática e aprofundam seus conhecimentos em outras disciplinas como matemática, química, física etc. assim, durante a vida adulta ao se deparar com o uso da norma-culta padrão em situações formais, percebe a necessidade de estudar elementos básicos gramaticais como, por exemplo, a concordância correta de palavras, sendo a comunicação o elemento essencial para a vida pessoal e profissional. Para o autor Nougé (2015), a gramática teria um papel fundamental, para, por mais que “indiretamente”, auxiliar no desenvolvimento intelectual e moral das pessoas. De acordo com o autor, é importante garantir o estudo da gramática de forma adequada para que todos eventualmente “subam” seu nível de conhecimento gramatical.

Tendo em vista este fato, foram realizadas buscas e pesquisas sobre outros meios de ensinar a gramática em sala de aula, fugindo da tradicionalidade encontrada na maioria das escolas brasileiras.

Metodologia

Após as observações de duas aulas com a professora supervisora e com o conteúdo para o planejamento, devendo seguir à risca os materiais do governo, foram planejadas nove aulas teóricas com exercícios práticos de análise de frases. Porém, acompanhando a falta de interesse dos alunos nas aulas aplicadas, pensou-se em uma atividade dinâmica fora do planejamento, visando uma

participação ativa e espontânea por parte dos alunos. Percebendo a falta de interesse em aprender a gramática e o cansaço em passar pelo conteúdo sobre transitividade verbal, foi desenvolvido o jogo da concordância para trabalhar o novo conteúdo que seria aplicado posteriormente ao de transitividade verbal.

Vale ressaltar que as aulas planejadas pela plataforma RCO do governo do estado do Paraná, são na maioria apresentadas na TV, por conter slides e vídeo aulas projetadas para cada disciplina e cada conteúdo. Muitas das aulas utilizadas da plataforma não objetivam diretamente o ensino do conteúdo, sobrepassa vários textos e outros conteúdos, deixando mínimo espaço para aquilo considerado “mais importante” para determinada aula.

O Jogo elaborado inicialmente, tinha por pressuposto ser utilizado no final da aula explicativa sobre concordância nominal e verbal. Esse conteúdo estava previsto na plataforma do governo do estado do Paraná (RCO). A concordância verbal e nominal é a relação que garante que as palavras concordem umas com as outras. A concordância verbal garante que os verbos concordem com os sujeitos, já a concordância nominal, garante que os substantivos concordem os artigos, numerais, adjetivos e pronomes. O ensino desse conteúdo permite com que os alunos compreendam que na norma culta, as palavras precisam “combinarem” entre si para um completo entendimento do que se quer expressar, seja de forma escrita ou oral.

O Jogo da Concordância foi composto por quatro dados, cada dado contendo seis palavras sobre determinada classe gramatical. O primeiro dado, formado por artigos e numerais (o primeiro, aquele que acompanha os substantivos, indefinido-os ou definindo-os, e o segundo, aqueles que quantificam e posicionam). O segundo dado, formado por palavras da classe dos substantivos (aqueles que nomeiam seres e coisas em geral), com várias palavras aleatórias. O terceiro dado foi composto por alguns verbos (materializam ações, estados, fenômenos) utilizados no cotidiano. E por último, o quarto dado foi formado por adjetivos (palavras que caracterizam o substantivo). Será esboçado abaixo a relação das palavras de cada dado:

Tabela 01 - Relação das palavras de cada de dado

<i>Artigos/numerais</i>	A	UM	UNS	UMAS	UMA	O
<i>Substantivos</i>	GATO	CHUVA	BOLA	AMIGO	CASA	OCEANO
<i>Verbos</i>	PARECER	ANDAR	SER	ESTAR	FICAR	CONTINUAR
<i>Adjetivos</i>	VELHA	AZUL	LINDO	FELIZ	BOM	GRANDE

Fonte: A autora.

Após a elaboração dos dados, o dia da aplicação do Jogo da Concordância, deu-se em um dia chuvoso onde quase metade da turma faltou à aula. Sem a presença de vários estudantes, viu-se a dificuldade em aplicar o conteúdo de Concordância Nominal, não seria possível prosseguir o assunto sem prejudicar os alunos ausentes. Então pelo início daquela aula, foi realizado uma pequena revisão de todo conteúdo de transitividade verbal e após as revisões, foi explicado como aconteceria o desenvolvimento daquela aula.

Inicialmente, foi apresentado o jogo de concordância, e explicado o funcionamento do mesmo. Também foi falado brevemente sobre o que é a concordância verbal e nominal e da sua importância na norma culta padrão. Então, antes mesmo de explicar cada regra que rege essas formas de concordância, foi aplicado o jogo com os estudantes, para que de forma lúdica já pudessem presenciar como ocorrem as transformações desse conteúdo gramatical.

Foi ordenado aos estudantes para que fizessem um semicírculo com suas carteiras na sala, da mesma forma que todos ficassem voltados para o quadro e para a mesa da professora. Para a demonstração de como funcionaria o jogo, foi pedido o auxílio de um aluno voluntário, o qual pode jogar todos os dados na mesa da professora de ordem aleatória. Após todos os dados sorteados, foi entregue um giz para o mesmo aluno e ordenado para que ele escrevesse as palavras sorteadas de cada dado no quadro. Após escrever as palavras, foi explicado a classe gramatical de cada palavra e então, o aluno escreveu logo abaixo as mesmas palavras em uma nova ordem, concordando uma palavra com a outra até que a frase montada tivesse sentido, ou pelo menos, estivesse coerente.

Exemplos de palavras sorteadas para formulação de frases:

Palavras sorteadas:

• amigo	a	feliz	parecer
<i>substantivo masc.</i>	<i>artigo feminino</i>	<i>adjetivo</i>	<i>verbo</i>

Frase estruturada:

• A	amigo	parecer	feliz
<i>artigo feminino</i>	<i>substantivo masc.</i>	<i>verbo</i>	<i>adjetivo</i>

Frase escrita coerentemente:

• A	amiga	parece	feliz
<i>artigo feminino</i>	<i>substantivo femin.</i>	<i>verbo no presente do indicativo</i>	<i>adjetivo</i>

Percebe-se que, para que o artigo feminino A concorde com o substantivo sorteado, foi necessário substituir o sujeito do masculino para o feminino. O verbo parecer também sofreu alterações ao ser conjugado com o substantivo escolhido, já o adjetivo “feliz” não sofreu mudanças. A mesma frase poderia ter uma conjugação diferente se o aluno pretendesse escrever ela no pretérito ou no futuro, neste exemplo, bastaria conjugar o verbo “parecer” de outra forma que a frase já teria um novo sentido:

Frase no pretérito imperfeito:

• A	amiga	<u>parecia</u>	feliz
<i>artigo feminino</i>	<i>substantivo feminino</i>	<i>verbo no pretérito imperfeito</i>	<i>adjetivo</i>

Frase no futuro:

• A	amiga	<u>parecerá</u>	feliz
<i>artigo feminino</i>	<i>substantivo feminino</i>	<i>verbo no futuro</i>	<i>adjetivo</i>

Embora as frases acima não soem como o esperado, as mesmas estão gramaticalmente corretas, pois o verbo está conjugado com o substantivo que está conjugado com o artigo e adjetivo de forma coerente.

A cada frase elaborada, um novo aluno era convidado até o quadro para repetir o processo e formular novas frases com os quatro dados. Outros

exemplos de frases foram elaborados, algumas sem sentido em comparação com o uso cotidiano.

Exemplos:

- O oceano é feliz.
- O oceano está bom.
- A chuva parece velha.
- O gato anda azul.
- A bola continua grande.

Todos exemplos mencionados acima foram sorteados de forma aleatória pelos estudantes durante a aplicação do jogo em sala de aula. Durante o jogo, várias vezes foram formuladas as mesmas frases que já haviam sido sorteadas. As frases mencionadas acima nos exemplos, possuem a mesma organização estrutural como nas frases dos exemplos anteriores, sendo constituídas primeiramente pelo artigo/numeral, logo após pelo sujeito/substantivo que antecede o verbo e por fim o adjetivo que qualifica o sujeito da frase.

Resultados e Discussões

Com a aplicação do Jogo de Concordância, foi possível observar a empolgação dos alunos, o interesse e a aprovação ao novo método de ensino e aprendizagem. A cada voluntário que se prontificou em participar da brincadeira, surgiam diversos debates de como melhor estruturar a frase, já que muitas vezes as palavras sorteadas não faziam sentido algum. Percebeu-se que alguns alunos ainda possuem dificuldades em classificar a classe gramatical das palavras sorteadas, sempre questionando a professora sobre “onde encaixar” determinadas classes.

Durante o Jogo, os alunos desempenharam seus papéis ao contribuir com o aluno que estava frente a turma sorteados os dados, participando dando sugestões de como estruturar as frases e de como melhor adaptar algumas pala-

vas para que a frase ficasse coerente e gramaticalmente correta. A participação de cada estudante aconteceu de forma espontânea, onde cada um teve a oportunidade de escolher a forma de jogar os dados e de como montar a sua frase no quadro. Quando alguma estrutura precisava de algum ajuste para ficar coerente, a correção partia na maioria das vezes dos próprios colegas da classe, que sugeriam uma forma gramaticalmente correta de organização.

Também foi possível observar, que frente a turma, muitos dos alunos deixaram de lado sua timidez, participando com desenvoltura do jogo, desenvolvendo suas habilidades comunicativas que por vezes durante as aulas teóricas, não foi exposta da mesma forma. Assim, ampliando sua oralidade em um jogo interativo e cooperativo de alguma forma.

Após cada aluno ir frente a turma na mesa do professor e escrever no quadro as frases de modo que ficassem coerentes e seguissem as regras de concordância, a maior parte da turma decidiu jogar mais uma vez para criar novas frases. Com o término da aula, os alunos questionaram quando jogariam mais uma vez o Jogo e se teriam nas aulas, mais práticas lúdicas como essa.

Com tanta empolgação, até o término do estágio, os alunos sempre discutiam sobre a possibilidade de ter outros jogos que ensinam a gramática, demonstrando que a prática elaborada teve aprovação pela classe de alunos e que a mesma teve êxito no ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Ao final das aulas ministradas no estágio de Língua Portuguesa, foi possível identificar a importância de práticas lúdicas no ensino e aprendizagem de jovens e adolescentes. Muito questiona-se sobre levar atividades lúdicas aos anos finais do ensino fundamental e médio, já que práticas “mais dinâmicas”, são normalmente voltadas à educação infantil, porém precisamos eliminar esse conceito, de que depois que crescemos não podemos mais “brincar”, e aproveitar cada oportunidade como forma de aprendizagem. Com o Jogo de Con-

cordância, foi possível identificar e presenciar um melhor desenvolvimento da turma, uma maior participação e interesse em conhecer o conteúdo gramatical, que muitas vezes em aulas totalmente teóricas, pode ser considerado como chato aos estudantes.

Identificando uma maior desenvoltura e uma rápida aprendizagem com um simples jogo de dados, percebe-se a importância de levar ao ambiente escolar novas possibilidades e métodos de ensino, que saem da tradicionalidade da maioria das escolas brasileiras. Colocar os alunos como protagonistas de seu ensino e aprendizagem faz com que se sintam integrados no ambiente escolar, percebendo que a escola não é somente obrigação, mas também é lazer e diversão.

Aos acadêmicos de licenciaturas, estagiários em salas de aula, cabe o papel de levar práticas lúdicas, dinâmicas e divertidas, já que muitas vezes, o professor regente não consegue preparar aulas dinâmicas e jogos envolvendo o conteúdo pela falta de tempo para um planejamento. Vale ressaltar que o uso de aulas práticas e lúdicas, não necessitam transitar apenas por conteúdos gramaticais, mas podem ser utilizadas em quaisquer disciplinas e conteúdos.

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana”. (Carlos Drummond de Andrade).

Referências

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm> . Acesso em: 28 de Maio de 2021. ALMEIDA

CAMPOS, D. M. S. – **Psicologia da Aprendizagem**. 1986, 19º ed., Petrópolis: Vozes.

FEIJÓ, O. G. – **Corpo e Movimento**. 1992. Rio de Janeiro: Shape.

NOUGUÉ, Carlos. **Suma gramatical da língua portuguesa: gramática geral e avançada**. 2015, 1ª ed. São Paulo: É Realizações.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho.** 1978. Rio de Janeiro: Zanar.

RIBEIRO, O. M. **Ensinar ou não gramática na escola eis a questão.** *Linguagem e ensino*. 2001; v. 4, n. 1, p. 141-157.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. C. **Atividades lúdicas na educação infantil: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais no 1º grau.** 2007, 7. ed. São Paulo: ática.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula.** Artigo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. 2018. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** 2013. *Revista unar*, v. 7, n. 1, p. 1-12.

SILVA, R. L. **Lazer e gênero: suas relações com o lúdico.** In: SCHWARTZ, G.

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

CAPÍTULO 5

ESPAÇO SOCIOCUPACIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL E ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE CAMPO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO¹

Daniel Barbosa dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-391-4

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo, relatar as experiências como assistente social supervisor de campo no estágio obrigatório, com os acadêmicos do curso de serviço social, atuando como profissional na Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER), trazendo a vivência com o (a) acadêmico (a) no espaço ocupacional, numa lógica de construção do desenvolvimento acadêmico com vistas ao exercício profissional

O estágio é um espaço que permite ao (a) acadêmico (a) vivenciar a experiência da atuação profissional nos diferentes espaços sócio ocupacionais. Essa experiência acadêmica tem por finalidade proporcionar ao (a) aluno (a) o conhecimento da atuação do (a) assistente social e sua competência no exercício da profissão.

O ambiente do estágio oportuniza ao (a) acadêmico (a) um momento rico e propício para fazer reflexões sobre o aprendizado, vivenciando em conjunto

¹ Este artigo foi apresentado no XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais -CBAS 2022, evento on-line.

com o (a) supervisor (a) o exercício da profissão e assim, compreender a atuação profissional, bem como as demandas que são atribuídas ao assistente social.

A inserção do (a) estagiário (a) no campo de estágio é um processo a ser percorrido com atenção e responsabilidade, visto que, o conhecimento e compreensão das demandas cotidianas do processo de formação profissional, levam a superação dos obstáculos que surgem no dia a dia.

O presente artigo refere-se à experiência obtida através da supervisão de estágio no espaço sócio-ocupacional Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER).

A busca por um espaço de estágio, tem sido um desafio constante para as instituições de ensino. A procura por formalização de convênios para abertura de campos de estágio tanto com as instituições públicas quanto com as privadas, esbarra em aspectos burocráticos e também na recusa de profissionais assistentes sociais. Isto pode ser percebido durante diálogo com os (as) profissionais atuantes na supervisão acadêmica.

Os apontamentos sobre a abertura de campos de estágio na área do Serviço Social são caracterizados, em geral, por expressões de resistências ou receio por parte dos assistentes sociais que não se dispõe a ofertar vagas para o (a) estagiário (a) em seu espaço ocupacional. Tal postura deve ser respeitada, mas de certa maneira contribuem para que sejam tecidas reflexões e proporcionem um debate permanente sobre este processo.

O estágio em Serviço Social é uma exigência da grade curricular da graduação orientada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em conjunto com o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais (CFESS/CRESS). Esta obrigatoriedade implica em uma das condições para a conclusão do curso de graduação em Serviço Social. Neste sentido, considera-se que

O estágio supervisionado em Serviço Social é parte constituinte e construtiva da formação e do trabalho profissional do (a) assistente social. [...]. A atividade pressupõe supervisão sistemática pelo (a) professor (a) supervi-

sor (a) e pelo (a) profissional de campo [...] referenciado pela: Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão); Código Ética Profissional (1993); ABESS/CEDEPSS 1997; CFESS,2008; ABEPPS,2009^a (LEWGOY,2019 p.104).

Mesmo com a regulamentação que garante a obrigatoriedade para o estágio, percebe-se, que esse espaço tem sido uma preocupação para o (a) estagiário (a) quando do início de suas atividades, ou seja, ir para o campo de atuação do assistente social é algo que gera muitas expectativas.

Diante de trocas de experiências como supervisor de campo, verificou-se certa postura de imposição e restrição em poder receber o (a) acadêmico (a), isto porque, a precarização dos espaços ocupacionais, a falta de estrutura física e material, comprometem a privacidade para atuação do profissional e consequentemente suas ações.

Ainda que haja uma resolução específica que resguarda o (a) assistente social, ou seja, a resolução Nº 493 de 21 de agosto de 2006 do CFESS, ainda assim não garante que seus artigos sejam plenamente cumpridos. Segundo os artigos 1º, 2º e 3º² é condição essencial, portanto obrigatória para o assistente social que tenha um espaço físico adequado as condições legais.

Sendo assim, quando ocorre situação adversa percebe-se uma inquietação por parte do (a) acadêmico (a), com as estruturas oferecidas para a realização da atividade em questão, sendo necessário que o mesmo tenha ciência dos amparos legais que regem sua inserção no campo de estágio.

2 Resolução CFESS de nº 493 de 21 de agosto de 2006, dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional, **Art.1º**-É condições essencial, portanto obrigatório, para realização e execução de qualquer atendimento ao usuário do Serviço Social a existência de espaço físico, nas condições que está resolução estabelecer. **Art.2º**O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas: **a**-iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional; **b**-recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; **c**-ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas; **d**-espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado. **Art 3º**- O atendimento efetuado pelos assistente social deve ser feito com portas fechadas de forma a garantir o sigilo.

A forma de contribuir com o despenho do (a) estagiário (a) e o acompanhamento do supervisor de campo em suas atribuições no espaço ocupacional de trabalho é condição ímpar para as garantias de formação profissional de qualidade, agregado ao instrumental técnico operativo do serviço social utilizado pelo (a) profissional para realização de suas atividades cotidianas, bem como o planejamento e avaliação que envolvem o processo da supervisão.

Assim, o objetivo deste trabalho está voltado para, de forma muito breve, discutir sobre a relação do processo de supervisão com vistas ao aprendizado do (a) acadêmico (a) contribuindo sobremaneira para sua formação profissional.

Para elaboração deste relato de experiência utilizou-se da análise documental e bibliográfica que possibilitou a sistematização das informações de trabalhos elaborados no campo de estágio e principalmente o plano de trabalho do supervisor de campo e o plano de estágio da (o) estagiária (o).

O Estágio em Serviço Social e a Realidade Tocantinense

O campo de estágio se tornou um dos pontos principais de discussões no meio acadêmico, devido as circunstâncias da precarização do espaço da atuação profissional. Essa pauta tem sido recorrente na Comissão de Formação Profissional do CRESS- TO, na busca de solucionar essa situação junto com as instituições de ensino superior.

A justificativa de não ter condições de abrir novos campos de estágio, tem sido uma preocupação para as Instituições de Ensino Superior (IES) constando uma situação atípica do estado do Tocantins, que são os cargos políticos e, portanto, sazonais demonstrando um grande número de profissionais contratados por determinado período e que por vezes inviabilizam a abertura de campo de estágio, visto a própria precarização das suas atividades profissionais.

Cabe ressaltar que o estado se constitui como um dos maiores empregadores da profissão e segundo Yamamoto “o assistente social no Brasil é majoritariamente um funcionário público, que atua predominantemente na formula-

ção, planejamento e execução de políticas sociais com destaque á políticas de saúde, assistência social, educação e habitação, entre outros``(IAMAMOTO, 2009,p.407).

Nesse sentido pode-se perceber que,

Em sua maioria, os vínculos são por meio de contratos de vínculo público não concursados e de prestação de serviços temporários, o que acarreta em encerramento durante o ano, e dessa maneira interrompe a sequência do estágio trazendo prejuízos para o (a) estagiário (a), para o (a) assistente social e para a instituição. **(Grifos nossos)**

A Política Nacional de Estágio da ABEPSS, considera que:

O processo de formação profissional, particularmente o estágio supervisionado curricular, devem garantir a apreensão do significado sócio histórico do Serviço Social; das condições de trabalho dos assistentes sociais; das conjunturas; das instituições; do universo dos trabalhadores usuários dos diversos serviços e das políticas sociais. Neste aspecto, exige conhecimentos teóricos e saberes prático-interventivos, além, é claro, dos fundamentos e da lógica tendencial que os constituem. (ABEPSS, 2009, p.14).

Assim, apreende-se que a realização do estágio e o desencadeamento do mesmo para a instituição e para o (a) profissional trata-se de um compromisso de alta responsabilidade, pois torna-se um processo de formação sequencial com ações práticas sem a presença do (a) professor (a) da sala de aula, mas com a vivencia efetiva com o (a) assistente social que exerce a profissão cotidianamente e propicia o exercício da prática profissional ao (a) estagiário (a) indo de encontro com o projeto ético político do Serviço Social que requer do (a) estagiário (a) o compromisso e dedicação para atuação no espaço sócio ocupacional.

Espera-se, portanto, ser com este compromisso voltado a formação profissional que o (a) supervisor (a) de campo assuma seu papel e legitime a operacionalização das atividades coerentemente com o projeto profissional assumido pela categoria.

Diante do exposto cabe ressaltar que o foi a partir da necessidade de aprimoramento que a Comissão de Formação do CRESS-TO propiciou o Curso de

Aperfeiçoamento para os supervisores acadêmicos e supervisores de campo, iniciativa esta que teve por objetivo ofertar capacitação aos profissionais elevando a qualificação dos mesmos de maneira geral, mas especialmente enquanto supervisor (a) de campo. Desse modo, faz-se necessário alguns apontamentos sobre a experiência que envolveu o estágio supervisionado na COOPTER.

A Experiência do Estágio Supervisionado na Coopter

O (a) supervisor (a) de campo trabalha com a igualdade de gênero, desenvolvendo as atividades com homens e mulheres beneficiadas pelos atendimentos da instituição e fazendo valer os princípios do Código e Ética do (a) Assistente Social (1993), que traz, dentre outros, o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e ainda o exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física³. Por conseguinte, o exercício profissional mostra um papel importante do (a) supervisor (a) no desenvolvimento da formação do (a)

3 Os princípios fundamentais do Código de Ética: I-Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Código de Ética Princípios Fundamentais VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

estagiário (a), em que o (a) acadêmico (a) pode ter oportunidade de vivenciar de perto a unidade da teoria e prática, conhecendo e tendo visibilidade das atribuições da profissão.

Sobre este tema a ABEPSS apresenta as seguintes contribuições:

As orientações da ABEPSS aos (às) supervisores (a) de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio, em conformidade com o plano de estágio, elaborado em consonância com o projeto pedagógico e com os programas institucionais vinculados aos campos de estágio; garantindo diálogo permanente com o (a) supervisor (a) acadêmico (a), no processo de supervisão. (ABEPSS, 2010, p.19).

Neste sentido enfatizamos que a orientação do (a) supervisor (a) de campo tem um valor inestimável, pois o (a) assistente social disponibiliza os meios para contribuir com a formação do (a) futuro profissional, bem como a vivência que tange a realidade social nos espaços sócio ocupacionais, pois o processo de estágio possibilita “[...] a elaboração e implementação do plano de intervenção do/a estagiário/a, articulado à discussão teórico-metodológica e à utilização do instrumental técnico-operativo do Serviço Social, pertinente ao campo específico da ação” (CFESS, 2011, p.12).

Portanto, para que o estágio tenha resultados de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), a supervisão de campo deve estar em sintonia com o projeto pedagógico do curso. Outro aspecto é que para o bom desenvolvimento do estágio, o diálogo entre supervisor (a) de campo e estagiário (a) precisa ser ativo, vislumbrando um processo de fortalecimento no decorrer das experiências adquiridas durante o estágio, fazendo suas provocações, questionamentos, críticas, sugestões e observações nas atividades cotidianas do (a) supervisor (a) de campo, ou de ambas as partes.

Em conformidade com as orientações da ABEPSS (2010, p.19):

[...] ao supervisor acadêmico compete o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o (a) supervisor (a) de campo, visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio.

Dessa maneira a comunicação permanente entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, contribui com o aprendizado do (a) estagiário (a), sendo que durante esse período é levado em consideração as dimensões da formação profissional, refirmada em conformidade com a proposta do plano estágio.

Em se tratando da experiência como supervisor de campo no espaço público na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Emprego e no setor privado na cooperativa de prestação de serviços, tem sido um diferencial, permitindo uma visão ampla de atuação nesses dois espaços. Neste relato serão descritas as experiências na Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER).

Na COOPTER⁴, o Serviço Social é um campo de atuação que convive com diferentes categorias profissionais, especialmente as das ciências agrárias. Os (as) profissionais se destacam por sua atuação em equipes interdisciplinares e com o atendimento aos beneficiários da agricultura familiar e economia solidária.

Nesse sentido de reconhecimento da agricultura familiar a Lei de nº11.326/2006, define e considera agricultor familiar e empreendedor familiar rural, aquele que pratica atividades no meio rural, não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 módulos fiscais. A origem histórica da economia solidária por Paul Singer (2002, p.24), o maior defensor deste projeto no Brasil, classifica a Economia Solidária como um modelo capaz de lutar contra as desigualdades sociais e o desemprego, sendo que nos dias atuais é tido como uma importante fonte alternativa de geração de trabalho e renda baseada no ideal do cooperativismo.

4 A COOPTER foi fundada em 10 de junho de 1997, nasceu da demanda posta por movimentos sociais que explicitaram a necessidade de uma instituição privada como a ATER-Assistência Técnica e Extensão Rural para atender agricultura familiar no Estado do Tocantins. Dessa forma a instituição consolidou seus serviços nas áreas organizacional, cooperativismo, economia solidária, inclusão produtiva, social e educação do campo. Ao longo desses anos a COOPTER vem desenvolvido seus serviços diretamente com convênio e execução de projetos do governo federal.

Segundo Paul Singer (2013, p.39), o cooperativismo iniciou-se pelo consumo, que desempenhou importante papel na difusão do cooperativismo pela Europa a partir de meados só século XIX, teve um começo claro a famosa cooperativa dos pioneiros Equitativos de Rochdale, considerada a mãe de todas as cooperativas.

Nessa objetividade do cooperativismo que se tem um espaço em que possibilita o debate e ações coletivas em campo, os (as) profissionais da COOPTER são capazes de perceber que o exercício profissional do assistente social se realiza no enfrentamento das expressões da questão social que se manifestam por meio das políticas sociais que permeiam o universo de atuação.

Sendo assim, a COOPTER, mesmo com as limitações e desafios relacionados aos projetos que desenvolve tem sido um espaço sócio ocupacional em que os assistentes sociais cooperados⁵ se dispõe a receber os (as) estagiários (as).

Cumprir considerar que como supervisor de campo, e inserido em um contexto de atuação diferenciado, observou-se uma questão frequente trazida pelo (a) estagiário (a) ao chegar na instituição, qual seja: a falta de conhecimento sobre os instrumentais técnicos operativos do Serviço Social a serem utilizados, estes considerados de suma importância para sistematizar as informações das atividades a serem desenvolvidas no trabalho como um todo.

Desse modo o (a) supervisor (a) de campo tem um papel importante de esclarecer sobre procedimentos, protocolos e toda documentação inerente ao campo, proporcionando condições mínimas para iniciar o processo do exercício profissional, bem como a utilização do instrumental e registro das atividades sob **orientação e acompanhamento** do (a) supervisor (a), mantendo **informações** sobre a instituição e os serviços ofertados atualizadas, assim como

⁵ Possuem Equipe multidisciplinar, estruturada de acordo as demandas das políticas públicas e sociais para área rural a ser desenvolvida com as famílias do campo, através dos indicadores sociais que apareciam em diversas situações, onde demandava por um profissional do serviço social, assim foi inserido o Assistente Social no quadro de cooperados para atuar nas intervenções e questões sociais com as famílias rurais.

a legislação que regulamenta a profissão, o **Código de Ética Profissional** de 1993.

A relação estabelecida no processo de supervisão é uma via de mão dupla onde se ensina e se aprende, tanto o profissional quanto estagiário (a), sendo assim visível o amadurecimento profissional entre as partes, considerando as reflexões a partir de conteúdos teóricos que são revisitados, discussões com ótica e interpretações diferenciadas que acabam por agregar conhecimentos e experiências e, portanto, a colaboração com aquisição de competências também se dá para ambas as partes.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o exercício profissional pode ser desenvolvido a partir das ações que **são** designadas ao assistente social no âmbito da instituição em uma determinada área de atuação. Tornar-se supervisor de campo de estágio é um momento bastante rico, em que são expostas as atribuições da profissão, repassando o conhecimento adquirido ao (a) estagiário (a) e a responsabilidade profissional.

Conforme cita a autora Santos (2009, p.12) no documento da Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS: “[...] a prática profissional também está posta, de forma indireta e direta”.

Neste sentido podemos verificar que:

[...] o processo dialético-pedagógico que se consubstancia em atividade teórica -prática, efetivada por meio da inserção supervisionada do estudante nos espaços socioinstitucionais nos quais trabalham os/as assistentes sociais, capacitando-o/a nas dimensões teórica-metodológica, **ético**-política e técnico - operativa para o exercício profissional. (SANTOS, et al., 2019, p. 206).

Afirma o texto, que o exercício é fundamental para o desenvolvimento profissional, dessa maneira permite colocar em ação as habilidades com o conhecimento teórico e prático. O (a) assistente social consegue visualizar na supervisão de campo, através do acompanhamento do (a) estagiário (a), um espaço que expõem suas experiências, trazendo as dimensões teórica-metodo-

lógica e ético-política porque, articuladas a dimensão técnico-operativa, reafirma ao (a) acadêmico (a) a importância do aprendizado visando sua formação profissional.

Considerações Finais

Considerando a regulamentação da profissão através da Lei nº 8662/93, do Código de Ética Profissional de 1993 e da Política Nacional de Estágio (2009) foi possível trazer elementos que motivem e fortaleçam o debate sobre campo de estágio. A experiência relatada teve como objetivo ampliar o debate sobre o estágio supervisionado e ressaltar a necessidade e importância deste tema para o interior da categoria profissional.

Entende-se que, à luz dos instrumentos norteadores, os assistentes sociais necessitam compreender o papel do estágio supervisionado em seu cotidiano de atuação, estando assim em consonância com a direção ético-política do Serviço Social.

Outro aspecto é que o estágio supervisionado deverá ser entendido desde o planejamento das ações, a preparação do (a) acadêmico (a) até a efetivação no campo. As etapas bem definidas e preparadas, aliada com a cooperação e diálogo entre supervisores de campo, acadêmico e estagiário (a) é o que contribui para o desenvolvimento e a qualificação profissional do futuro assistente social.

O Curso de Aperfeiçoamento “A Supervisão em Serviço Social: Reflexões Atuais”, tornou-se um espaço de oportunidades para os (as) supervisores de campo, colocarem suas experiências no processo de supervisão de estágio, bem como as funções que são designadas ao assistente social que consta no Código de Ética Profissional, sendo umas das atribuições da profissão.

A supervisão traz uma base norteadora para um processo que contribui no desenvolvimento acadêmico fora da sala de aula, assim dessa forma a Política Nacional de Estágio fortalece e designa ao profissional a função de supervisor (a) de campo, recebendo em seu espaço ocupacional o (a) estagiário (a).

Conclui-se que nesse relato de experiência demonstrou-se o quanto oferecer o espaço ocupacional para o aprendizado acadêmico faz a diferença na vida de um (a) estagiário (a), assim também na vivência cotidiana do (a) supervisor (a) de campo que, a partir das inquietações e questionamentos apresentados pelo (a) estagiário (a) amplia suas experiências profissionais consistindo em uma prática que precisa se tornar cada vez mais fortalecida e sustentada nas três dimensões da profissão, de forma que possam ser articuladas, possibilitando a intervenção profissional por meio do instrumental técnico operativo do Serviço Social.

No campo de estágio algumas dificuldades são enfrentadas pelo assistente social atuando em equipe multidisciplinar, e aqui particularmente, por não ser pensado pela instituição num espaço para a realização de estágio, garantindo ao profissional e acadêmicos espaço físico apropriado e condizente com as ações a serem realizadas, bem como com a atenção as leis que regem esta condição, conforme já citado anteriormente.

Durante esse período como supervisor de campo de estágio, as relações com os supervisores acadêmicos foram essenciais, pois o processo de ensino-aprendizagem envolve e oportuniza a todos a aquisição de conhecimentos e experiências, permite a superação de alguns limites, envolve processo de avaliação e abrange a proposição da instituição educacional formadora, o campo de estágio e o (a) estudante alvo e referência no processo de formação profissional de qualidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS) **Política Nacional de Estágio (PNE)**, maio de 2010, págs. 12 e 19. Disponível em <<http://www.cfess.org.br/visualizar/livros>>. Acesso em; 10 de dez. de 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS) **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**, novembro de 1996, págs. 11 e 20. Disponível em https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf Acessado em; 10 dez. de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social**. Resolução nº 493 de 21 de agosto de 2006. Brasília, 2006. Versão impressa.

CAMÂRA DO SENADO FEDERAL. **Agricultor familiar Lei de nº11.326/2006**. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/541665-legislacao-define-quem-e-considerado-agricultor-familiar>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Estágio Supervisionado: meia formação não garante um direito**. Brasília, Cartilha, 2011. Versão impressa.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2019CfessCEP-Trilingue-Site.pdf>- acesso em: 07 de fev.de 2021.

IAMAMOTO, Marialda. V. **Os Espaços Sócio-Ocupacionais do Assistente Social**: Livro Direitos Sociais e Competências Sociais, p.402. Editorial (CFESS e ABEPPS), 2009.Versão impressa.

LEWGOY, Alzira M. B. Estágio Supervisionado. In: **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Org. MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda e GONÇALVES, André de Menezes. Editora Socialis, 2019, p.104.

SANTOS, Claudia Monica. Unidade Teoria/Prática. In: **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Org. MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda e GONÇALVES, André de Menezes. Editora Socialis, 2019, p.206.

SANTOS, Cláudia Mônica. Os Impactos da Política Nacional de Estágio na Formação Profissional Frente à Universidade Neoliberal. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], n. 27, p. 102–142, 2009. DOI: 10.12957/rep.2011.2502. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/2502>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SINGER, Paul. **Introdução a economia solidária**. 1ª Ed. 5ª reimpressão. São Paulo. Editora: Perseu Abramo, 2012.

SINGER, Paul. **Introdução a economia solidária**. 1ª Ed. 6ª reimpressão. São Paulo. Editora: Perseu Abramo, 2013.

CAPÍTULO 6

GRUPO DE TRABALHO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO GTSSSEDU : A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUM PROJETO DE EXTENSÃO DA UFRB

Marcela Mary José da Silva

Márcia da Silva Clemente

Doi: 10.48209/978-65-5417-391-5

Quem sabe como fazer, mas ainda não fez, ainda não sabe.
Ranulfo Peloso

Introdução

O presente capítulo intitulado: Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação: a experiência de estágio supervisionado num projeto de extensão da UFRB faz uma síntese das reflexões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico operativo da experiência de estágio no projeto de extensão Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação do curso de serviço social da UFRB. O GTSSSEDU nasce em 2010 sob liderança da professora Dra. Marcela Mary José da Silva e perdura até os dias atuais, certificando cerca de dezesseis mil pessoas em atividades de âmbito local, regional, nacional e internacional.

O Grupo nasceu de uma atividade demandada por assistentes sociais na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil- (PROPPAE) da UFRB. Essa demanda

gerou o primeiro curso de Serviço Social na educação: desafios e perspectivas é até então 69 (sessenta e nove) cursos foram certificados pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEXC.

O objetivo geral desse estudo é realizar um debate crítico sobre os elos da universidade com a comunidade, sendo as experiências de extensão em suas várias modalidades, em particular no estágio supervisionado obrigatório, uma das portas mais exitosas do diálogo da universidade com a comunidade, materializando o que diferencia o ensino superior público do privado: a experiência concreta de interação entre ensino, pesquisa e extensão. Os objetivos específicos visam apresentar a política de estágio em serviço social com ênfase na extensão e realizar uma discussão sobre as contribuições do GTSSSEDU para o estágio supervisionado em serviço social. Trata-se de um estudo documental, descritivo, exploratório sobre as principais atividades e metodologias de intervenção gestadas desde 2010 pelo GTSSSEDU e que perduram até os dias atuais.

Os resultados demonstram a consolidação do estágio supervisionado em projetos de extensão como uma tendência consolidada no curso de serviço social da UFRB. Nesse sentido o GTSSSEDU, assume um pioneirismo frente a PNE (Política Nacional de Estágio), ambos do ano de 2010, sendo o GTSSSEDU um espaço da dimensão interventiva que tem formado profissionais críticos capazes de garantir uma formação em serviço social em consonância com as forças progressistas da sociedade brasileira.

A Política de Estágio da UFRB e o Serviço Social.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia¹ (UFRB) é uma Autarquia, criada pela Lei n ° 11.151 de 29 de julho de 2005, por desmembramento

¹ O Território do Recôncavo é composto pelos municípios de Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passe, Sapeaçu, Saubara e Varzedo. (SEI, 2024)

da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, faz parte da política de educação superior do REUNI², com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Santo Antônio de Jesus, Amar-gosa e Cachoeira, Santo Amaro da Purificação e Feira de Santana, sendo uma universidade nos moldes da multicampia. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Zelando pelo princípio da indis-sociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao articular ensino, pesquisa e extensão, uma vez que ao se efetivar, nos diversos espaços de intervenção pro-fissional, o estágio possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de totalidade. (PNE, 2010, p. 12)

A Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que define o estágio como ato educativo escolar supervisionado que atende o projeto pedagógico do curso, e a Política Nacional de Estágio (PNE), instituída em 2010 pela As-sociação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que direcionam, fundamentam e qualificam a formação do Assistente social com ampliação e garantias de direitos, justiça e equidade previsto em seu projeto profissional (NEVES, NADAI, 2018, p.6).

O Estágio³ do curso de serviço social da UFRB é regido pela Resolução nº 22/2011 que dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Estágio Obrigató-rio do Curso de Graduação em Serviço Social da UFRB. Em linhas gerais, a resolução trata:

O Presidente do Conselho Acadêmico - CONAC da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, no uso de suas atribuições legais, em consonância com a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, com a Lei 8662

2 O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que inte-gram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

3 Orientação Normativa nº 7, de 30 de outubro de 2008 Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977 Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994 Cartilha Esclarece-dora sobre a Lei do Estágio – Lei nº 11.788/2008. Algumas Normativas gerais de Estágio. Fonte: Cartilha sobre Lei de Estágio/2008. Orienta estudantes e instituições de ensino públicos e particu-lares a respeito das inovações trazidas pela Lei do Estágio 11.788/2008. In PROGRAD /UFRB. A resolução 005/2019 dispõe sobre a aprovação do Regulamento de estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A Orientação Técnica PROGRAD, nº 0/2021, dispõe sobre os estágios obrigatórios durante a pandemia de Covid-19.

de 03 de Dezembro de 1993, com a resolução 533/2008 do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, com a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa - ABEPSS, e tendo em vista a deliberação extraída da sessão ordinária de sua Câmara de Graduação, realizada em 20 de julho de 2011.(BRASIL, 2011).

De acordo com a resolução de nº 22/2011 o Estágio Supervisionado em Serviço Social era dividido em 3 semestres. Conforme os artigos abaixo dessa resolução:

Art. 8º O estágio supervisionado em Serviço Social será desenvolvido em três componentes curriculares, previstos na estrutura curricular da seguinte forma: Estágio supervisionado I no 5º semestre; Estágio Supervisionado II no 6º semestre e Estágio Supervisionado III no 7º semestre.

Art. 9º A carga horária total de estágio é de 392 horas, distribuídas a saber: Estágio Supervisionado I - 136horas; Estágio Supervisionado II 120 horas; Estágio Supervisionado III – 136h(BRASIL, 2011).

A resolução nº 043/2012, altera a quantidade de semestres para a realização do estágio obrigatório supervisionado, reduzindo de três, para dois semestres. Esta mudança continua em vigor **não altera o número de horas** e reduz o número de semestres. Dessa forma o estágio é desenvolvido em 392 horas no total, divididas em dois semestres. São 128 horas de campo no Estágio I e, 128 horas de campo no estágio II. Em relação **às** supervisões acadêmicas, estas ocorrem em 136 horas no total, sendo 68 horas em cada estágio.

Destacamos que há uma diferença clara, sensível e profunda na discussão do estágio observando a questão do território. É certo que com o avanço do ensino superior e sua interiorização as necessidades de estágio igualmente se ampliam, mas as políticas públicas não estão uniformemente distribuídas no território brasileiro. E isso impõe limites e exige esforços das instituições de ensino.

Para o **início** do estágio é necessário que haja a captação da vaga pela coordenação do curso, a assinatura do termo de compromisso, a confecção e assinatura do plano de estágio pela unidade concedente e pelas supervisoras de campo e acadêmica e pela (o) discente. No Estágio Supervisionado I é reali-

zada a caracterização da instituição e a elaboração do projeto de intervenção. No Estágio Supervisionado II, acontece a execução do projeto de intervenção. Tudo devidamente acompanhado na supervisão acadêmica e com a constante comunicação com a supervisão de campo, através das visitas de campo e diálogo semanal com as estagiárias. Para a **realização do estágio** a/o discente deverá ter cursado 70% do curso de serviço social, através de ordem de serviço **nº 03/2021**. E esta deliberação foi tomada devido aos desdobramentos da pandemia de COVID-19. Ainda em 2024, se mantêm esta lógica de funcionamento, demonstrando que os reflexos da pandemia continuam em vários âmbitos da vida social.

Os desafios para a realização do estágio supervisionado consistem em gerar uma cultura institucional cujas condições estruturais para garantia de supervisão sejam garantidas, tais como sala para supervisão. A PNE (2010), postula:

Desse modo a supervisão acadêmica está imbricada diretamente com a finalidade social da profissão, na prestação de serviços sociais, que consiste, dentre outras questões, em conhecer e refletir com os(as) estagiários(as), em pequenos grupos, a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da “questão social”, reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão. Partindo da premissa gramsciana de que toda relação de hegemonia é eminentemente pedagógica (GRAMSCI, 1995) por estar inscrita em processos contraditórios de organização e reorganização da cultura, verifica-se que a vinculação da supervisão de estágio ao projeto político-profissional também requer ser operacionalizada no trabalho cotidiano do supervisor de campo junto aos estudantes (PNE, 2010, p. 17).

Outros desafios dizem respeito à formação da comissão de estágio e do fórum permanente de supervisores de estágio, à manutenção dos campos, tendo em vista a fragilidade dos vínculos de trabalho, aliada à insuficiência de visitas de campo. Afinal estamos em uma universidade multicampi, na qual a previsibilidade dos deslocamentos poderia estar alinhada com os planejamentos acadêmicos. Todas estas questões findam por precarizar o processo

de supervisão gerando barreiras por muitas vezes intransponíveis para a realização de experiências exitosas como preconiza a PNE (2010). Neste sentido seria importante pensar:

a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, em que o estágio, enquanto atividade didático-pedagógica, pressupõe a supervisão acadêmica e de campo, numa ação conjunta, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do(a) estudante, na perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social. (PNE, 2010, p.13).

Para finalizar o presente tópico afirmamos que os campos de estágio se encontram majoritariamente em espaços das gestões dos municípios do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana e Salvador. Em termos de remuneração para os discentes, são poucas as oportunidades. A presença de projetos de extensão como espaços de estágio supervisionado, podem suprir também a necessidade de bolsas através de seleções da Pró- Reitoria de Extensão. No período da pandemia, no curso de serviço social da UFRB, o quantitativo de vagas de estágio supervisionado foi elevado, as atividades ocorreram preferencialmente de forma remota. Em relação ao estágio na extensão a PNE (2010) explicita que:

O Estágio em Extensão nos cursos de serviço social historicamente é desenvolvido como estratégia de aproximação da academia com a realidade social, busca-se nessas experiências o aperfeiçoamento de práticas profissionais em campos diversificados, geralmente envolvendo atividades de ensino e pesquisa. No caso particular da formação dos assistentes sociais, essa tem sido representativa no chamado ensino da prática e do desenvolvimento de metodologias participativas no processo de intervenção e investigação no Serviço Social. As atividades extensionistas servem ainda para dar maior flexibilidade e dinamicidade aos currículos (conforme Diretrizes Curriculares), com a prestação de serviços de excelência e do seu contato direto com a sociedade por meio dos núcleos temáticos de pesquisa e extensão (PNE, 2010, p.38).

A Lei Federal nº11. 788, de 25 de setembro de 2008 permite a extensão como estágio. As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equi-

paradas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso. Esta previsibilidade não é algo novo, ao nosso ver seria necessária uma maior publicação das ações de estagiários/as em projetos extensionistas. A seguir vamos realizar breves considerações sobre os quatorze anos de atuação do GTSSSEDU da UFRB.

O Estágio Supervisionado no Projeto de Extensão do GTSSSEDU/UFRB

O GTSSSEDU, nasce em fevereiro de 2010, a partir de uma demanda da POPAEE/UFRB para atender à necessidade de formação para as profissionais de serviço social que atuavam na área de educação. Assim foi realizado o I Curso de Extensão Serviço Social na Educação: desafios e perspectivas para a atuação profissional, coordenado por três docentes do curso de serviço social.

Deste curso nasceu o GTSSSEDU, para dar continuidade às discussões acerca da educação brasileira, na perspectiva da totalidade social, cujas mediações passam pela história, economia, cultura, direito, entre outras categorias que se fazem presentes nas discussões do GTSSSEDU. Desde seu nascedouro até os dias atuais, estima-se que foram feitas cerca de dezesseis mil certificações. Em sessenta e nove cursos Serviço Social na Educação e dois cursos de Formação em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos que contou com cerca de cinco mil pessoas, e uma Formação com Temas Específicos como saúde mental, racismo, violência nas escolas. Todos estes tiveram como objetivo colocar em debate junto ao poder público, a necessidade da contratação de assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica. Além de inúmeras lives (sobretudo no período da pandemia) cujas visualizações ultrapassam o quantitativo de vinte mil, atingindo todos os Estados da Nação e Países como Angola, Portugal, Canadá e Moçambique.

Destaca-se, também, a dimensão da pesquisa, sendo a vocação das universidades federais a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. fo-

ram lançados livros, cartilhas, e-book, ocorreu a participação em congressos, seminários, simpósios, sobre o objeto da educação. Autores como Paulo Freire, Ney Luiz Teixeira, André Michel Santos, Ilda Witiuk, Iris Souza, Marcela Silva estão presentes nas produções dos membros do grupo de trabalho como o livro Serviço Social na educação: teoria e prática, da editora Papel Social, o Caderno de Discussão sobre serviço social na educação, da Editora UFRB com textos exclusivos de discentes do GTSSSEDU e dos Núcleos de Estudos de Serviço Social na Educação- NESSES criados pelos GTSSSEDU no Estado. A formação continuada, a atualização dos debates e estimulam leituras permanentes para todos os membros.

No ensino destaca-se trabalhos de conclusão de curso sobre educação, currículo formativo em serviço social, disciplinas optativas sobre educação e processos não formais de aprendizagem, entre outras iniciativas que têm garantido a longevidade do GTSSSEDU durante estes quatorze anos ininterruptos de atividades, estimulando seus membros para fazer circular o debate da educação para todo País cumprindo a missão da ciência de socialização do conhecimento. E este valor é inegociável quando se atua na perspectiva da revolução social.

A experiência de estágio supervisionado obrigatório no GTEDUSS

O GTSSSEDU desde 2020, recebe estagiárias; muito embora as primeiras discussões para tornar o GTSSSEDU, um campo de Estágio datem de 2014. Desde então foram 7 (sete estagiárias) que permaneceram os Estágios supervisionados I e II no projeto de extensão do GTSSSEDU. O objetivo geral do projeto de extensão é desenvolver discussões referentes à inserção, participação e a importância do papel de serviço social na educação via município. Através da diversidade de suas ações, o GTSSSEDU propaga debates e experiências sobre a pertinência e a necessidade da inserção de profissionais de serviço social desde a creche a pós-graduação. Esta é uma marca importante do trabalho de inserção do GT na comunidade discutir com a comunidade a necessidade de uma

atenção diferenciada para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação infantil até o ensino médio e dos próprios trabalhadores e trabalhadoras na sua chegada a universidade, fortaleceu o grupo e engrossou as fileiras políticas para a luta de inserção dos profissionais de serviço social e psicologia na educação pública.

O estágio supervisionado, na extensão, impõe aos discentes uma inserção orgânica no cotidiano das pessoas. Opera com o trabalho de base, a mobilização, e a autonomia na organização, princípios formadores do GTSSSEDU e necessários para o desenvolvimento da identidade profissional. Para a consecução das atividades é formulado um plano de estágio. Sendo confeccionado pela supervisão acadêmica, supervisão de campo e pelas discentes. Na tabela abaixo segue as atividades consensuadas:

Tabela 1: Atividades do Plano de Estágio.

Estudo e reflexão para a realização do trabalho do/da assistente social nas áreas educação em projetos de extensão universitária, assim como realizar um estudo sobre a conjuntura pandêmica e a incidência no exercício profissional de serviço social.
Estudo as lives realizadas pelo conjunto CFESS, CRESS, ENESSO e ABEPSS sobre as discussões de estágio na pandemia.
Reflexão sobre o trabalho profissional em projetos de extensão com vistas a consecução da práxis.
Participação na elaboração, execução e avaliação das atividades do projeto desenvolvidas nas plataformas digitais.
Proposição de mini-curso, live ou reunião com o tema objeto do estágio. Trabalhar mecanismos de mobilização para a consecução da atividade.
Estudo e elaboração dos parâmetros para produção do relatório de estágio.

Fonte: Termo de Compromisso de Estágio Supervisionado UFRB.

De acordo com o plano de estágio é realizado uma série de atividades em consonância com o projeto de extensão. A seguir algumas atividades realizadas entre 2020-2024 pelo GTSSSEDU⁴ sistematizadas pela estagiária Cátia Flávia Souza, no Relatório de Estágio Supervisionado⁵, (2024).

Inicialmente, constata-se que o momento da formação interna cumpre um papel fundamental de gerar coesão e identidade em um grupo. O pertencimento a um projeto na universidade gera processos de afiliação e identidade social com a ciência e tem desdobramentos diretos no mundo da política e da ideologia. Estes movimentos são importantes frente a fragmentação e a fragilidade de vínculos. F formar humanamente quem está formando se constitui um momento essencial para o sucesso e consecução das atividades.

Formação interna GTSSSEDU: a relação entre evasão escolar e a violência doméstica.

Formação interna GTSSSEDU: Discutindo textos construindo trajetórias.

Memorial 2020 GTSSSEDU & GTENPO - Memória Viva

Encontro Estadual de Assistentes Sociais da Política de Educação.

Seminário Serviço Social na Educação.

Educação em Tempos de COVID 19: um estudo de caso sobre a suspensão das aulas.

A extensão e a pesquisa em tempos de pandemia: a manutenção do patrimônio da universidade pública. (SOUZA, 2024)

Durante a pandemia e nos pós-pandemia de COVID-19, o uso das tecnologias sociais se tornou uma realidade para a educação. Entendemos que quando essas tecnologias são utilizadas como ferramentas capazes de realizar

4 A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e o temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros. Além disso, a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência de testagem de medicamentos e vacinas evidenciam implicações éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência (FIOCRUZ, 2021).

5 Fonte: <https://gtssedu-ufrb.blogspot.com/2021/>. Nestes links são encontrados os registros do GTEDUSS, sobre a Universidade, GTEDUSS, NESSE, Fóruns, Membros, Textos, Publicações, Fóruns, Postagens, Fotos, Organizações.

encontros inimagináveis entre várias localidades do planeta. A forma de utilizar estas ferramentas também são discutidas nos debates do grupo de trabalho GTEDUSS. Temas como história, projetos, educação, desenvolvimento, gênero, raça, geração, assistência social, saúde, entre outros. Esses debates sistematizados em livros, no formato e-book, circulam em variadas esferas do mundo do trabalho, em especial na educação, em todos os níveis.

Live: Para Onde a UFRB Pode me Levar Experiências Oriundas do GTS-SEDU.

Live: impacto do fechamento de escolas estaduais públicas no município de Feira de Santana.

Live: Seminário Serviço Social na Educação.

Live: Projeto Social: do início ao final.

Live: Planejamento e Política de Assistência Social.

Live: Inclusão de Pessoas com deficiência no ensino superior.

Live: um panorama da educação no Brasil em meio a pandemia.

Live: Lançamento do livro: “Educação e Desenvolvimento Social”

Live: Lançamento do livro: “A Educação Pública e o Serviço Social: debates, experiências e incertezas.

Live O impacto da inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica.

Live: O que faz um assistente social na educação básica? Experiências pelo Brasil.

Live Serviço Social, educação e contemporaneidade.

Live: Maternidade Atípica: um relato de experiência (SOUZA, 2024).

As Formações Continuadas em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos (Primeira e Segunda) foram relevantes para fornecer subsídios para um exercício profissional efetivo, junto às demandas do cotidiano profissional numa perspectiva interdisciplinar. A mobilização para a consecução destas atividades certificou cerca de cinco mil profissionais, dentro e fora do país, assim como reafirmou a hipótese do grupo de trabalho da necessidade de formações continuadas para qualificar ainda mais os/as profissionais para o trabalho na educação, visto que muitos currículos estão distantes de tratar a educação como peça fundamental na engrenagem da sociabilidade capitalista.

I Formação Continuada em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos.

Aula 1: Espaços formais de aprendizagem: a escola.

I Formação Continuada em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos.

Aula 2: Violência na educação básica.

A lei 13.935/2019 de a inserção do/a assistentes sociais na política de educação básica.

Um resgate histórico e a importância da Lei nº 13.935/ 2019 para a educação básica.

Serviço social na educação teoria e prática.

I Formação Continuada em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos.

Aula 3: Comunidade escolar, psicólogos e assistentes sociais: desafios e possibilidades.

Educação, mobilização e trabalho de base: mais que resistir, propor!

Gênero e sexualidade na educação básica.

I Formação Continuada em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos.

Aula 4:

Caminhos para a atuação do psicólogo e do assistente social na escola. Educação e profissionalização de jovens em conflitos com lei.

II Formação Continuada em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos.

Aula1

Educação como campo de atuação e estudo.

II Formação Continuada em Educação para Assistentes Sociais e Psicólogos.

Espaços Formais de Aprendizagem: a escola (SOUZA, 2024).

O RECONCITEC, Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura do Recôncavo da Bahia, trata-se de um encontro anual cujas pesquisas realizadas na universidade são socializadas para o público interno e externo da UFRB. Dessa forma:

visa à difusão e o estímulo do debate acerca das atividades científicas, extensionistas, tecnológicas, de internacionalização e permanência qualificada desenvolvidas em âmbito nacional e especificamente na região do Recôncavo da Bahia. Objetiva ainda propiciar o intercâmbio da ciência e a aplicabilidade de resultados científicos e tecnológicos e elaborar estratégias para a promoção do desenvolvimento do Recôncavo, da Bahia e do Brasil (UFRB, 2023).

Nos anos de 2022 e 2023, o grupo realizou palestras e minicursos sobre os temas do marxismo, do enfrentamento ao conservadorismo, sobre a educação e seus inúmeros desafios, e sobre o projeto ético político do serviço social:

RECONCITEC 2022 - Palestra Conservadorismo e o Projeto Ético Político do Serviço Social.

RECONCITEC 2022 Mesa Redonda 35: Serviço social na educação antes e depois da lei.

RECONCITEC 2023 Palestra Pesquisa e extensão a importância da Jornada Nordeste de Serviço Social.

Minicurso 10: Serviço Social na Educação: desafios e perspectivas da categoria profissional.

RECONCITEC 2023: Minicurso Enfrentamento no campo da Educação: racismo, gênero e educação.

RECONCITEC 2023: Minicurso 30, o marxismo latino-americano de Florestan Fernandes (SOUZA, 2024).

As atividades de formação, pesquisa e extensão, mencionadas acima articuladas e desenvolvidas de maneira presencial e on-line, estimulam ações cujo protagonismo dos sujeitos envolvidos busca potencializar uma formação crítica, criativa e propositiva, a partir do estudo da realidade social imposta pelos ditames do ideário neoliberal. Na contemporaneidade os capitalistas se afirmam nos lucros da rentabilidade engendrado pela financeirização da economia e, pelas múltiplas formas de violências estruturais de raça, gênero, classe e geração que se aprofundam na particularidade da sociabilidade do capital em terras brasileiras.

Considerações Finais

Como foi possível perceber a extensão é campo capaz de formar a identidade profissional para discentes enquanto campo de estágio. Ao contrário do que muitos pensam, a extensão não é a prima-pobre e nem é fácil de se fazer. A extensão requer conhecimento, exercício intelectual contínuo, atualizado e

respeitoso com o seu público-alvo. A extensão forma na troca de saberes, na resposta às necessidades sociais sem que haja uma hierarquia entre os saberes. A extensão é um evento com certificado. A extensão é o que dá sentido social a universidade. Coloca a universidade para o povo disponibilizando saberes, fazeres, olhares. Mas tudo isso com a intencionalidade de se construir algo novo e de forma coletiva.

As estagiárias do GTSSSEDU construíram ações que levaram o curso de serviço social para além das portas do Centro de Artes, Humanidades e Letras-CAHL. Essas discentes se envolveram nas ações de mobilização, de atendimento individual, atendimento em grupo, de monitoria, administraram conflitos, indicaram e construíram saídas, observaram em que o GTSSSEDU poderia melhorar, se desenvolver e indicaram soluções.

Elas escutaram e foram escutas. Falaram e fizeram. Lidaram com suas expectativas em confronto com o mundo concreto; exercitaram o que colheram de outras disciplinas e viram em que precisavam se aprimorar. Isto faz do serviço social brasileiro uma referência de metodologias para o enfrentamento das inúmeras desigualdades que atingem diretamente os mais pobres da nação. A guisa de sugestões seria importante a incorporação da extensão na nomenclatura da ABEPSS- (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) para ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Serviço Social, haja vista a necessidade da curricularização da extensão, na estrutura do Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social, ainda mais dialoga com a função da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional.

O estágio na extensão construiu pontes entre a UFRB e a comunidade externa. Foram as atividades de extensão que uniram o ensino e a pesquisa como instrumentos de trabalho para a construção da identidade profissional. O importante é que possamos sair do geral para o particular e do particular para o geral, e manter o movimento na busca da perspectiva da totalidade social, sem deixar de fora as mediações de gênero, raça, geração e classe, estruturais e estruturantes do capital.

Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Política Nacional de Estágio. Brasília, 2010. Acessado, 21/05/2024.

BRASIL, LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Acessado em 21/05/2024.

FIOCRUZ. <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acessado em 13/06/2024.

POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS/2010. Acessado em 14/06/2024.

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. <https://sei.ba.gov.br/index.php>. Acessado em 21/05/2024.

NEVES, T NADAI, M. Projeto de Extensão Universitária como espaço de estágio no Núcleo Social da UNILAGO, Revista Científica UNILAGO, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

É doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde também atua como professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM. Com experiência acadêmica voltada para Geografia Agrária e Educação do Campo. Desenvolve pesquisas sobre território, movimentos sociais e práticas pedagógicas inovadoras no contexto rural. É editor-chefe da Editora Arco e participa ativamente de grupos de pesquisa, como o GIRASSOL e o GPET, contribuindo com a disseminação do conhecimento nas áreas de Geografia e Educação do Campo. Além disso, exerce a docência na E.E.E.F. Arroio Grande (SEDUC/RS), lecionando Geografia para turmas do Ensino Fundamental, e coordena projetos editoriais que promovem discussões interdisciplinares voltadas ao campo educacional e social.

Andréia Bulaty

É Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - campus de União da Vitória, exercendo a Coordenação do Estágio Obrigatório e Não Obrigatório do curso de Pedagogia, desenvolvendo pesquisas na área: Pedagogia Freinetiana, Infância, Ensino de Matemática na Pedagogia, Formação Docente, Estágio, Educação à Distância, Políticas Educacionais, Currículo, Ensino de Arte na Pedagogia e inclusão. É integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógica (UNICENTRO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura/ GEPAVEC (UEPG).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriane Elisa Dombrowski

Pedagoga, Doutoranda em Didática da Matemática pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória/PR. Supervisora bolsista egressa do Pibid, subprojeto de Pedagogia.

E-mail: dombrowski.adri@gmail.com

Cintia Gabriele de Almeida

Monitora na disciplina de Seminário do Ensino Fundamental - Anos iniciais I e II (UNESPAR), Graduada em Pedagogia (UNESPAR- UV), possui formação no magistério e habilitação em Educação Especial. Professora da Educação Infantil na Rede Privada de Ensino, no Colégio São José - Porto União, Santa Catarina. E-mail: cintiagdealmeida@gmail.com

Claudia Maria Petchak

Pedagoga, Pós doutora em Educação (UEPG), Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, no curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: aecmari@gmail.com

Daniel Barbosa dos Santos

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPPGE) da Universidade Federal do Tocantins-(UFT). Graduado em Serviço Social pela (UNITINS-TO); Pós-Graduado em Gestão em Serviço Social e Políticas Públicas pela Faculdade (ITOP-TO); Assistente Social na Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER) no período 2018 a 2020. Professor na Universidade Paulista (UNIP) - Unidade Palmas-TO. Membro da Comissão de Formação do Conselho Regional de Serviço Social da 25ª Região-TO. Email: cabsantos10@gmail.com

Emily Aparecida Barão

Graduanda em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória.

Email: emilyaparecidabarao@gmail.com

Kelen dos Santos Junges

Pedagoga, Doutora em Educação (PUCPR), Professora associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, no curso de Pedagogia. Coordenadora de Área do Pibid, subprojeto de Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Membro do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP). E-mail: kelen.junges@unespar.edu.br

Lehana Borges dos Santos

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. Bolsista egressa do Pibid, subprojeto de Pedagogia. E-mail: lehana.borges@gmail.com

Marcela Mary José da Silva

Assistente Social-UCSAL; Gerontóloga-UFBA; Mestre em Educação e Contemporaneidade-UNEB, Doutora em Serviço Social-UFRJ; Pós-Doutoranda em Serviço Social-UEPB; Professora Associada I da UFRB, atuando no curso de Serviço Social-CAHL. Coordenadora do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação-GTSSSEDU e do Grupo De Trabalho De Envelhecimento Populacional-GTENPO.

Márcia da Silva Clemente

Atua no Centro de Artes, Humanidades e Letras CAHL. Possui Doutorado (2020) e Mestrado (2005) em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Graduação em Serviço Social (1999) por essa mesma instituição. Também possui Especialização em Direitos Humanos (2004) pela Universidade Federal da Paraíba.

Micheli Leal Hoinacki

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus União da Vitória. Mestranda do Mestrado Profissional de Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) - Campus Caçador. E-mail: michelihoiacki2@gmail.com

Rosemery Alves Cardozo Marinho

Professora orientadora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de União da Vitória. Mestre em Educação e membro do GPPRAX. E-mail: rosemery.marinho@unespar.edu.br

Suelen Aparecida Antoniutti de Brito

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus União da Vitória. Pós-graduanda em Questão Social Pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Campus Matinhos. E-mail: antoniutti.su@gmail.com

ESTÁGIO E FORMAÇÃO:

Entre memórias e práticas.

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

