



CONECTANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

**TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS NOS
ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS NA FAED/UDESC**

ORGANIZADORES:

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS
ADILSON DE ANGELO
CELSO JOÃO CARMINATI

**CONECTANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS
E VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS NA FAED/UDESC**



Organizadores

Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins
Adilson de Angelo Francisco
Celso João Carminati

**CONECTANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS
E VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS NA FAED/UDESC**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORAR INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Diagramação versão final: Marcia Vidal Candido Frozza

Capa e revisão de texto: Autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas da Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Moraes
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Silvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

C747

1.ed. Conectando saberes e experiências [livro eletrônico] : trajetórias e vivências nos estágios curriculares supervisionados na FAED/UDESC / organizadores Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins, Adilson de Angelo Francisco, Celso João Carminati. – 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2025. 206 p.; PDF

Vários autores. Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-320-8

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-320-8](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-320-8)

1. Ensino superior. 2. Estágio curricular supervisionado. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. II. Francisco, Adilson de Angelo. III. Carminati, Celso João.

06-2025/57

CDD 378

Índice para catálogo sistemático:

1. Estágio curricular supervisionado : Ensino superior 378

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declararam, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Este livro, *Conectando saberes e experiências: trajetórias e vivências nos Estágios Curriculares Supervisionados na FAED/UDESC*, organizado por iniciativa da Direção de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), reúne artigos e relatos de experiências realizadas nos espaços dos estágios curriculares supervisionados da FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

No Centro de Ciências Humanas e da Educação, temos quatro cursos de Graduação – Geografia Licenciatura e Bacharelado, História Licenciatura e Bacharelado, Pedagogia Licenciatura e Biblioteconomia Bacharelado.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular desses cursos de formação inicial, que possibilita o desenvolvimento teórico-prático dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo e resulta na produção de conhecimentos fundamentais na construção da identidade profissional. Trata-se, portanto, de um campo de conhecimento que permite a articulação entre a universidade e o mercado de trabalho. Desse modo, socializar o que é desenvolvido nesses espaços formativos é um compromisso que assumimos com as comunidades interna e externa da FAED.

A coletânea aqui apresentada é uma forma de apresentar ao público esse trabalho, por meio de artigos e relatos de experiências que exploram diversas perspectivas e reflexões sobre as atividades realizadas durante os Estágios. Nesses relatos, destaca-se a importância da integração entre teoria e prática na formação de futuros professores, professoras e profissionais da Biblioteconomia.

O primeiro artigo, intitulado *Relato de experiência do Estágio Curricular obrigatório na Biblioteca Pública de Santa Catarina*, com autoria de Ana Laura Garbin Brati, Ketry Gorete Farias dos Passos e Cleonisso Inês Schmitt, relata a experiência vivenciada durante o Estágio, com destaque para os principais aprendizados e contribuições para a formação profissional. A Biblioteca Pública de Santa Catarina, localizada em Florianópolis, tem o compromisso de conservar e promover a memória cultural do estado catarinense e incentivar a leitura e a escrita na comunidade em que se insere. O estágio foi desenvolvido no período de

agosto a novembro de 2023, totalizando 200 horas práticas. As atividades englobaram diversos setores da Biblioteca Pública e envolveram práticas bibliotecárias fundamentais, explorando os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. Evidencia-se, nesse relato, a realização de tarefas rotineiras, tais como, organização do acervo, atendimento ao público, auxílio em pesquisas, catalogação e participação nos projetos, eventos e exposições realizados pela Biblioteca.

Gabriel Corrêa Leal, Isabela da Silva Vaz de Lima e Ana Paula Nunes Chaves, com o artigo *Lúdico na formação de professores de Geografia: uma proposta de jogo no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro – SC*, descrevem as experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da UDESC, realizado no primeiro semestre de 2024. A metodologia adotada pelo autor e pelas autoras incluiu a elaboração de um jogo de tabuleiro como atividade avaliativa da disciplina de estágio, explorando os diversos ambientes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), dentre eles, fauna, flora e centro de visitantes.

O artigo *Imperialismo estadunidense na América Latina: consciência histórica latino-americana e anti-imperialista em duas turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFSC*, escrito por Adailton Pires Costa, analisa a compreensão da experiência temporal de estudantes de Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC sobre o imperialismo estadunidense na América Latina e como essa compreensão orienta as ações desses estudantes perante os problemas da sociedade contemporânea em que vivem. A pesquisa amparou-se nos conceitos substantivos de imperialismo e anti-imperialismo e partiu do questionamento sobre qual é a consciência histórica dos estudantes brasileiros do 1º ano do Ensino Médio sobre a história do imperialismo estadunidense na América Latina.

Caroline Kern, com o artigo *Entre possibilidades e desafios: o estágio na formação de professores e a inclusão educacional de Pessoas com Deficiência*, relata experiências sobre o acompanhamento e a orientação do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da FAED, realizado nos primeiros anos do ensino fundamental. Kern evidencia a importância de se compreender o estágio como campo da práxis, ou seja, da indissociabilidade da teoria e da prática, pois, “[...] Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Nesse sentido, se a educação se ocupa das práticas sociais

nos diferentes contextos da sociedade, a escola como fundamento e expressão de determinada sociedade é, também, lugar da práxis (transformação).

Com o artigo *Estágio na escola de Educação Básica Professor Oswaldo Rodrigues Cabral*, Rafael Daniel da Silva, Ketry Gorete Farias dos Passos e Marchelly Pereira Porto relatam o processo de Estágio Curricular Obrigatório supervisionado executado nessa escola e destacam as mudanças ocorridas antes e depois da revitalização da biblioteca, que havia sido desativada no ano de 2020. Ao apresentarem as melhorias implementadas e as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, autor e autoras evidenciam a importância desse ambiente de leitura e conhecimento na escola. Após o início das atividades de estágio, com a reestruturação da biblioteca, houve aumento significativo na procura pelo espaço, resultando na lotação máxima nos períodos de intervalo (recreio). A popularidade desse ambiente demonstra que, mesmo na era digital, a biblioteca é fundamental para a vida escolar dos alunos.

O artigo *Experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Florianópolis - SC*, com autoria de Deise Camila da Silva Alves, Fabiana Waldow de Amorim, Luciane Mara de Castilhos e Tamara de Castro Régis, dialoga a respeito das experiências vivenciadas pelas autoras enquanto estagiárias do curso de licenciatura em Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Núcleo Sul I, de Florianópolis. Nesse relato, são discutidas as características da EJA na Rede Municipal de Ensino, bem como os elementos indispensáveis nos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade, além de compartilhar os resultados de uma prática de ensino sobre “Eventos climáticos e refugiados do clima” proposta durante a vivência de estágio. Essa escrita vem desse tempo-espacó do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, realizado no primeiro semestre de 2024, no campo da EJA, um tempo de imersão, observação, escuta, diálogo, planejamento, intervenção e reflexão que se desdobra da experiência inicial de docência e alça voos a partir do compartilhamento do que foi vivido.

Thiago Machado Póvoas, com o artigo *O uso de imagens no ensino de História: fontes imagéticas da pré-história brasileira*, analisa a experiência de docência vinculada à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Graduação em História (licenciatura) da UDESC, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Rossato. O estágio foi

desenvolvido com a turma 6A do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a supervisão da Profa. Dra. Gláucia Dias da Costa. Nesse estágio, o autor buscou verificar de que maneira o uso de imagens contribui para a aprendizagem histórica. Para isso, foram analisadas as produções realizadas em sala pelos estudantes, em diálogo com a pesquisa bibliográfica acerca de imagens, iconografia e didática da história.

O artigo *Relato de experiência do estágio curricular obrigatório na biblioteca do IFSC Campus Continente*, escrito por Rafael Müller da Silva, Paulo Barros e Luciana Mara Silva, apresenta a experiência vivenciada na biblioteca do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis Continente. Autores e autora descrevem as atividades realizadas e o cotidiano do ambiente de informação como etapa de conclusão do Estágio Curricular obrigatório para a obtenção do título de bacharel em Biblioteconomia – habilitação em Gestão da Informação da FAED/UDESC. Destacam, também, nesse relato, os pontos fundamentais e relevantes para o desenvolvimento do estágio e os benefícios que essa etapa formativa proporciona aos estagiários.

Camila Benatti Policastro e Ana Paula Nunes Chaves, com o artigo *Docência no Estágio Curricular em Geografia: entre saberes e práticas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro*, relatam as práticas de ensino e saberes didáticos movimentados em espaços não escolares, como o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), a maior unidade de conservação do Estado de Santa Catarina. As ações realizadas no primeiro semestre de 2024 estão vinculadas ao Estágio de Docência, etapa obrigatória do curso de doutorado da pós-graduação, junto à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da Graduação em Geografia da FAED/UDESC. As autoras ressaltam as potencialidades do estágio em espaços não escolares (supervisão, orientação de escrita, organização de aulas, entre outras) para a formação do futuro docente e apresentam os saberes curriculares investigados que resultaram nos materiais didáticos desenvolvidos pelos estagiários - audiovisual, livro Infantojuvenil, jogo de tabuleiro e cartazes.

Com o artigo *Relato de experiência de estágio supervisionado na Biblioteca Pública de Santa Catarina*, Jéssica Carraro, Luciana Mara Silva e Cleonisso Inês Schmitt relatam as experiências vivenciadas durante os quatro meses de estágio na Biblioteca Pública de Santa Catarina (BPSC)

localizada na região central de Florianópolis, com amplo espaço e disponibilização de serviços que auxiliam os usuários a suprirem necessidades educativas, de lazer e de informação. Desse modo, o relato consiste no registro da meta principal, que foi viver a rotina da unidade de informação, que recebe número expressivo de visitantes diariamente e opera como um ponto acolhedor para a população de um modo geral. Os setores escolhidos para a realização das atividades foram: Serviço de referência (obras gerais e literatura); Recepção e Empréstimo; Setor Santa Catarina; Hemeroteca Digital Catarinense e Setor Infantojuvenil.

O artigo *O ecoar da terra: o estágio como experiência de desaceleração do tempo*, escrito por Débora Steffen, Guilherme Abreu Machado, Letícia Della Vecchia Becker e Ana Maria Hoepers Preve, relata a experiência de produção de um material audiovisual apresentado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III da Licenciatura em Geografia da FAED/UDESC. Esse estágio foi realizado em parceria com a equipe de Educação Ambiental do Centro de Visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. A produção audiovisual resultante do estágio, intitulada *O Ecoar da Terra*”, teve como objetivo provocar uma discussão sobre tempo e espaço e a importância das pausas nos percursos espaciais, assim como, a exibição de um vídeo.

As autoras Fernanda Gonçalves, Helenor de Sousa Paz e Manuella Sant’ana Juttel de Souza, com o artigo *‘De tanto ver, a gente banaliza o olhar’: uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil*, propõem uma reflexão sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no âmbito do curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Esse estágio, que teve como pressuposto o exercício do olhar sensível frente às experiências das crianças, é percebido pelas autoras como espaço formativo que demanda uma postura ética, observadora e que possibilita interpretar criticamente a realidade educativa. Estagiar na Educação Infantil é muito mais do que cumprir uma etapa curricular: é habitar intencionalmente um espaço formativo perpassado por complexidades.

No artigo *Estágio nos anos iniciais no curso de Pedagogia FAED/UDESC parcerias co-formativas com a rede municipal de educação de Florianópolis - SC*, escrito por Mônica Teresinha Marçal e Roselaine Ripa, as autoras apresentam a caracterização do Estágio Curricular Supervisionado III, componente curricular que integra a 6ª fase do curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Com foco nos anos iniciais do ensino

fundamental, tal componente curricular tem como objetivo desenvolver o estágio de docência na perspectiva da práxis político-pedagógica, visando a atuação com ética, responsabilidade e compromisso nas escolas públicas que são campos de estágio.

Finda esta apresentação, ensejamos que os artigos que compõem este livro possam criar movimentos e abrir outros caminhos para alargar pensamentos e potencializar a consolidação de uma Educação com qualidade, com justiça social e com o direito à aprendizagem de todos e de todas.

Desejamos uma intensa e potente leitura!

Florianópolis, inverno de 2025.

Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins
Adilson de Angelo Francisco Celso João Carminati

SUMÁRIO

Relato de experiência do Estágio Curricular obrigatório na Biblioteca Pública de Santa Catarina	14
<i>Ana Laura Garbin Brati</i>	
<i>Ketry Gorete Farias dos Passos</i>	
<i>Cleonisse Inês Schmitt</i>	
O lúdico na formação de professores de Geografia: uma proposta de jogo no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro - SC	29
<i>Gabriel Corrêa Leal</i>	
<i>Isabela da Silva Vaz de Lima</i>	
<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	
Imperialismo estadunidense na América Latina: consciência histórica latino-americana e anti-imperialista em duas turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFSC 45	
<i>Adailton Pires Costa</i>	
Entre possibilidades e desafios: o Estágio na formação de professores e a inclusão educacional de Pessoas com Deficiência	62
<i>Caroline Kern</i>	
Estágio na Escola de Educação Básica Professor Oswaldo Rodrigues Cabral	76
<i>Rafael Daniel da Silva</i>	
<i>Ketry Gorete Farias dos Passos</i>	
<i>Marchelly Pereira Porto</i>	
Experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) do município de Florianópolis/SC	90
<i>Dieise Camila da Silva Alves</i>	
<i>Fabiana Waldow de Amorim</i>	
<i>Luciane Mara de Castilhos</i>	
<i>Tamara de Castro Régis</i>	
O uso de imagens no ensino de História: fontes imagéticas da pré-história brasileira	106
<i>Thiago Machado Póvoas</i>	
Relato de experiência do Estágio Curricular obrigatório na Biblioteca do IFSC Campus Continente	121
<i>Rafael Müller da Silva</i>	
<i>Paulo Barros</i>	
<i>Luciana Mara Silva</i>	

Docência no Estágio Curricular em Geografia: entre saberes e práticas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro	134
<i>Camila Benatti Policastro</i>	
<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	
Relato de experiência de Estágio Supervisionado na Biblioteca Pública de Santa Catarina	147
<i>Jéssica Carraro</i>	
<i>Luciana Mara Silva</i>	
<i>Cleonisse Inês Schmitt</i>	
'O ecoar da terra': o Estágio como experiência de desaceleração do tempo	157
<i>Débora Steffen</i>	
<i>Guilherme Abreu Machado</i>	
<i>Letícia Della Vecchia Becker</i>	
<i>Ana Maria Hoepers Preve</i>	
"De tanto ver, a gente banaliza o olhar" : uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil	172
<i>Fernanda Gonçalves</i>	
<i>Helenor de Sousa Paz</i>	
<i>Manuella Sant'ana Juttel de Souza</i>	
<i>Gisele Gonçalves</i>	
<i>Mônica Teresinha Marçal</i>	
<i>Roselaine Ripa</i>	
Estágio nos anos iniciais no curso de Pedagogia FAED/UDESC: parcerias co-formativas com a rede municipal de educação de Florianópolis/SC	185
<i>Mônica Teresinha Marçal</i>	
<i>Roselaine Ripa</i>	
Dados dos organizadores	201
Dados dos autores/as	201
Índice remissivo	206

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA BIBLIOTECA PÚBLICA DE SANTA CATARINA

*Ana Laura Garbin Brati
Ketry Gorete Farias dos Passos
Cleonisse Inês Schmitt*

Introdução

O Estágio Curricular obrigatório representa uma etapa importante para o aprimoramento profissional de acadêmicos que se aproximam do término de sua graduação. Como definido por Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2009, p. 7), trata-se de “[...] um período de estudos práticos para aprendizagem e experiência. Envolve supervisão e, ainda, revisão, correção [e] exame cuidadoso”. Na área da Biblioteconomia, essa experiência reflete uma oportunidade para vivenciar e compreender as práticas bibliotecárias em um ambiente social e informacional, como é o caso das bibliotecas.

Este artigo, resultante do estágio, tem por objetivo relatar a experiência da estudante de graduação durante o Estágio Curricular obrigatório realizado na Biblioteca Pública de Santa Catarina (BPSC), no período de agosto a novembro de 2023. Além disso, descreve-se como ocorreu a seleção do local de estágio e um breve estudo desse espaço, de forma a identificar suas principais características, a exposição do plano de atividades elaborado, as atividades desenvolvidas no período estabelecido e a análise das conquistas e dos aprendizados durante as ações desenvolvidas no estágio.

A BPSC, localizada na cidade de Florianópolis, é uma unidade de informação que se caracteriza como biblioteca do tipo pública. Tem como objetivo conservar a memória cultural catarinense, além de promover a cultura e incentivar a leitura e a escrita para todos os tipos de público, de forma a “[...] contribuir para o desenvolvimento da sociedade e o exercício pleno da cidadania, com base na igualdade de acesso para todos” (Fundação Catarinense de Cultura, 2018).

Desse modo, a área de atuação da BPSC abrange o atendimento ao público em geral, na prestação de serviços e produtos de ordem

informacional, constituindo-se espaço ideal para a realização do Estágio Curricular obrigatório da graduação em Biblioteconomia.

Após um longo período de aprendizados teóricos na universidade – que têm como objetivo preparar os estudantes quanto a princípios, teorias e nomenclaturas, entre tantos outros elementos da área da Biblioteconomia –, o estágio se estrutura como um espaço no qual todo o conhecimento construído e desenvolvido pelo aluno sobre a área e suas especificidades pode ser colocado em prática.

A preparação para o início efetivo do Estágio obrigatório é supervisionada por docentes e servidores da universidade e inclui encontros, orientações, seleção do local de Estágio, averiguação de disponibilidade da instituição para receber o estudante, elaboração do termo de compromisso, juntamente com a coleta das assinaturas necessárias e a elaboração do plano de atividades a serem exercidas.

O período de preparação foi marcado por pesquisas a respeito da BPSC, identificando contexto, público-alvo, serviços e produtos ofertados pela instituição. Também foram revisitados conceitos importantes da área, que oportunizaram uma revisão teórica necessária para compreender o ambiente de trabalho da referida Biblioteca.

Além disso, foram estabelecidas metas pessoais, que incluíram o aprimoramento de habilidades específicas e a interação da estagiária com os profissionais em atuação na BPSC. As ações derivadas dessas metas proporcionaram uma troca de aprendizagem mútua, contribuindo para o desenvolvimento da instituição e o enriquecimento da formação profissional da estagiária, através do enfrentamento dos desafios e das oportunidades encontradas nessa Biblioteca pública.

Relato da experiência na Biblioteca

Nesta seção, apresentamos o contexto e o local do Estágio, juntamente com uma análise dos detalhes do ambiente que abriga a BPSC. Além disso, são descritas as diversas atividades e responsabilidades desempenhadas no estágio, proporcionando uma visão abrangente das contribuições e do envolvimento da estagiária, os principais aprendizados e as conquistas obtidas ao longo dessa experiência.

Sobre o local do estágio: Biblioteca Pública de Santa Catarina

O Estágio Curricular obrigatório foi realizado na Biblioteca Pública de Santa Catarina, unidade de informação caracterizada como do tipo pública estadual, no segundo semestre de 2023, nos meses de agosto a novembro. A BPSC, fundada em 31 de maio de 1854, tem 169 anos e é considerada a instituição cultural mais antiga do Estado de Santa Catarina e uma das bibliotecas mais antigas do Brasil. Atualmente, é administrada pela Fundação Catarinense de Cultura (FCC), órgão responsável por gerenciar as casas de cultura estaduais.

Desde 1979, a BPSC está localizada no Centro de Florianópolis e seus setores estão dispostos nos pavimentos do edifício que abriga essa instituição. No todo, são cinco pavimentos assim distribuídos: subsolo, térreo, primeiro, segundo e terceiro andares.

A respeito dos atributos que caracterizam a Biblioteca Pública, Duarte, Vieira, Silveira e Lopes (2015, p. 607) entendem

[...] que a Biblioteca Pública é um local com acervo de diferentes assuntos e informações, além de suportes de armazenamento variados, contendo informações que estão à disposição para o uso e a assimilação que a população em geral possa fazer. Concordamos, também, que ela pode ser concebida como um centro histórico e cultural, pois apresenta elementos dessas características de manifestação. Ela reúne inúmeros serviços e atividades para a população, todos eles usam a informação como matéria prima (Duarte; Vieira; Silveira; Lopes, 2015, p. 607).

À época do Estágio aqui relatado, havia, na BPSC, mais de 115 mil volumes de materiais bibliográficos diversos, entre eles, livros, periódicos, anuários, dicionários, enciclopédias e jornais. O acervo também incluía materiais audiovisuais, mapas e brinquedos. Materiais esses que estão distribuídos no Setor de Obras Gerais, Setor Braille, Setor de Literatura, Setor de Periódicos, Setor de Obras Raras, Setor de Santa Catarina, Setor de Empréstimos e Devoluções, Setor de Processamento Técnico, Setor de Infantojuvenil e a Hemeroteca Digital Catarinense.-

A equipe da BPSC é multidisciplinar e conta com mais de 30 profissionais. Dentre eles, um administrador, bibliotecários, servidores,

profissionais terceirizados, guardas de segurança, policiais, além de estagiários de diversos cursos de graduação.

Quanto aos recursos técnicos disponíveis pela BPSC para a representação descritiva dos recursos bibliográficos, adota-se o Código de Catalogação Anglo-American (AACR2). Já para a representação temática de conteúdo, é usada a Classificação Decimal de Dewey (CDD). Esses instrumentos bibliotecários são disponibilizados em formato físico para a equipe responsável pelo processamento técnico, além de outros materiais auxiliares para consulta.

O Setor Infantojuvenil, além da classificação também faz uso, além da classificação geral, também faz uso de etiquetas coloridas em seus materiais bibliográficos, coladas nas lombadas dos livros para identificar a faixa etária para a qual o material é indicado. Essa divisão se configura da seguinte maneira: etiquetas verdes para livros indicados a leitores de 0 a 8 anos de idade; etiquetas vermelhas para leitores de 8 a 11 anos e etiquetas azuis para leitores com mais de 11 anos de idade.

Em relação a recursos tecnológicos, a BPSC oferece computadores em todos os andares do edifício para uso da equipe. Uma impressora multifuncional também está disponível para realizar impressão, digitalização e cópia, tanto para os usuários, quanto para a equipe que atua nessa instituição. A Biblioteca dispõe, ainda, de um scanner especializado para digitalizar jornais antigos, facilitando a preservação de arquivos históricos. Para a gestão do acervo, é usado o Sistema de Automação de Bibliotecas (Sabio), que trabalha com o formato MARC21 para catalogação e gerenciamento eficientes.

No que concerne a outros recursos disponíveis, mais voltados para uso por parte dos usuários, a Biblioteca dispõe de mesas e cadeiras, tomadas de energia elétrica, acesso liberado ao wi-fi, banheiros e bebedouros em todos os pavimentos, gerando um ambiente de qualidade e propício ao público.

A seguir, serão detalhadas as atividades realizadas durante o Estágio, juntamente com o plano de atividades proposto pela estagiária no espaço da BPSC.

Atividades e responsabilidades desempenhadas ao longo do estágio

Inicialmente, visando garantir planejamento e organização eficazes, foi criado um registro abrangendo todas as atividades a serem realizadas ao longo do período de Estágio Curricular obrigatório. Esse registro abarcou desde o planejamento inicial, a seleção dos setores nos quais a estagiária desempenharia suas funções, até a elaboração do relatório final e sua apresentação, incluindo as respectivas cargas horárias, que totalizaram as 240 horas requeridas.

A formulação do plano de atividades desempenhou um papel fundamental ao estabelecer uma sequência lógica para a realização das tarefas nos diferentes setores. O registro, que detalha o plano, pode ser consultado no Quadro 1.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no estágio

(continua)

Setor	Descrição das atividades	Carga horária
Planejamento	Encontro sala de aula (orientações iniciais do estágio)	3h00min
Planejamento	Elaboração do termo de compromisso	2h00min
Planejamento	Elaboração do Plano de Atividades	20h00min
Setor de Empréstimos e Devoluções e Recepção	a) Efetuar empréstimos e devoluções; b) Efetuar novos cadastros; c) Efetuar as cobranças de multa por atraso; d) Auxiliar os usuários no guarda-volumes; e) Prestar informações gerais.	32h00min
Setor Infantojuvenil	a) Conferir a situação dos exemplares vindos do balcão; b) Efetuar a guarda dos materiais devolvidos no balcão; c) Efetuar a “coleta de materiais”, apoiando na manutenção do ambiente; d) Circular pelas estantes, organizando os materiais; e) Fazer leitura de estante; f) Ficar atento aos usuários, oferecer auxílio sempre que julgar necessário; g) Auxiliar os usuários a encontrarem os materiais na base e nas estantes; h) Colaborar na organização das atividades temáticas que acontecem no setor; i) Prestar informações gerais.	32h00min

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no estágio

(continua)

Setor	Descrição das atividades	Carga horária
Setor de Processamento Técnico	<ul style="list-style-type: none"> a) Verificar se há uma política de catalogação com campos (Marc) específicos para cada tipo de material; b) Catalogar os materiais necessários conforme a demanda (AACR2/ MARC21); c) Fazer uso da CDD, classificação utilizada na biblioteca; d) Conhecer a política de indexação da instituição; e) Fazer a carimbagem da obra, processo de etiquetagem e inclusão do material no acervo; f) Elaborar ficha catalográfica de diferentes tipos de material, sob supervisão da equipe bibliotecária do setor. 	40h00min
Setor de Obras Gerais	<ul style="list-style-type: none"> a) Conferir a situação dos exemplares vindos do balcão; b) Efetuar a guarda dos materiais devolvidos no balcão; c) Efetuar a “coleta de materiais” utilizados nas mesas da biblioteca; d) Circular pelas estantes, organizando os materiais; e) Fazer leitura de estante; f) Ficar atento aos usuários, oferecer auxílio sempre que julgar necessário; g) Auxiliar os usuários a encontrarem os materiais na base e nas estantes; h) Prestar informações gerais. 	32h00min
Setor de Literatura	<ul style="list-style-type: none"> a) Conferir a situação dos exemplares vindos do balcão; b) Efetuar a guarda dos materiais devolvidos no balcão; c) Efetuar a “coleta de materiais” utilizados nas mesas da biblioteca; d) Circular pelas estantes, organizando os materiais; e) Fazer leitura de estante; f) Ficar atento aos usuários, oferecer auxílio sempre que julgar necessário; g) Auxiliar os usuários a encontrarem os materiais na base e nas estantes; h) Prestar informações gerais. 	32h00min

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no estágio

(conclusão)

Setor	Descrição das atividades	Carga horária
Setor de Santa Catarina e Hemeroteca	<ul style="list-style-type: none"> a) Prestar apoio nas atividades referente à Hemeroteca; b) Contribuir nas pesquisas bibliográficas necessárias; c) Auxiliar no registro, organização e guarda dos jornais e da memória catarinenses; d) Auxiliar na rotina do setor conforme demanda do responsável; e) Ficar atento aos usuários, oferecer auxílio sempre que julgar necessário; f) Auxiliar os usuários a encontrarem os materiais requeridos; g) Prestar informações gerais. 	32h00min
Total de horas em local do estágio	Quantidade de horas totais em local de estágio	200h00min
Desenvolvimento	Elaboração do relatório de estágio	12h00min
Encerramento	Socialização dos estágios	3h00min
Total de carga horária:		240 horas relógio

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como pode ser visto no Quadro 1, foram selecionados, no plano de atividades, seis setores da BPSC para serem vivenciados. Na sequência, serão descritas as atividades desempenhadas e as responsabilidades assumidas pela estagiária em cada um dos seis setores escolhidos.

Setor de Empréstimos e Devoluções e Recepção

Com o início efetivo do Estágio no local determinado, a primeira vivência se deu no **Setor de Empréstimos e Devoluções**, que também agrupa a **Recepção**. O tempo despendido foi de grande aproveitamento, possibilitando um contato inicial com o público da BPSC.

Cabe lembrar que a presença de um funcionário disponível na recepção é importante, uma vez que muitas pessoas visitam a Biblioteca, com dúvidas diversas relacionadas ao espaço, ao funcionamento e às operações realizadas, além de dúvidas gerais sobre o ambiente externo que envolve o prédio da instituição.

Nesse contexto, a função de orientação desempenhada pela estagiária foi bem desafiadora, mas se tornou essencial para garantir o êxito da interação com o público, pois esse é o momento inicial de contato e atendimento, ou seja, é quando a experiência do usuário começa. Além disso, também foi realizada a gestão da área de guarda-volumes na recepção, que proporciona, aos visitantes, o armazenamento seguro dos seus pertences enquanto usufruem dos recursos da Biblioteca.

Especificamente no setor de empréstimos e devoluções, as principais e mais recorrentes atividades realizadas foram as de empréstimo, devolução, renovação e reserva de materiais. Também foram criados cadastros e prestadas as devidas orientações aos usuários em relação à quantidade e ao prazo estabelecido pela BPSC para a retirada e devolução das obras. Outra tarefa desempenhada foi a de gerenciamento e cobrança de multas em casos de atraso ou de perda das obras emprestadas. Nesses casos, sugere-se ao usuário a possibilidade de extinguir a penalidade por meio de pagamento da multa em dinheiro ou da doação de livros condizentes ao valor da multa. Por último, foi realizado o gerenciamento de impressões e fotocópias para o público e os servidores. Todas essas atividades proporcionam um bom desenvolvimento de habilidades sociais.

Setor Infantojuvenil

A segunda vivência foi no **Setor Infantojuvenil** da BPSC. Dentre suas particularidades, pode-se citar que está localizado em um amplo espaço, com decorações coloridas e lúdicas. Esse setor tem alta frequência de visitas diárias, fator que evidencia a importância da literatura infantil ao público da BPSC.

Dentre as atividades realizadas no setor estão inclusas a catalogação de livros infantis, sob a supervisão da bibliotecária; o atendimento ao público; o serviço de referência e a leitura de estante (atividade que se mostrou muito necessária, visto que os interagentes mirins consultam diversos livros das estantes). Ainda, devido à preparação para a Semana Nacional do Livro e da Biblioteca de 2023, a estagiária auxiliou na organização do espaço para o evento, exercendo atividades como confecção de painéis e marca-páginas.

Além disso, foram realizados acompanhamento e suporte na gestão de projetos conduzidos pelo setor, como as visitas guiadas, que

têm como propósito fomentar a utilização da Biblioteca pelo público infantil e estimular as crianças para a leitura. Essa atividade revelou-se altamente significativa para compreender a importância de iniciativas que divulguem e promovam o espaço da BPSC.

Setor de Processamento Técnico

O próximo setor em que foram desenvolvidas as atividades para compor o Estágio Curricular obrigatório foi o **Setor de Processamento Técnico**. Como mencionado anteriormente, o sistema de gerenciamento usado na BPSC é o *software* Sabio, que utiliza o formato MARC21, e a Classificação Decimal de Dewey, popularmente conhecida como CDD.

As principais habilidades desenvolvidas foram as técnicas relacionadas à manutenção e à ampliação do acervo, a exemplo da catalogação de materiais bibliográficos no sistema. Com a supervisão e orientação da bibliotecária responsável, a estagiária pôde praticar os conhecimentos adquiridos em sala de aula ao realizar a representação descritiva e temática das obras selecionadas.

A principal fonte de aquisição dos materiais que compõem o acervo da BPSC são as frequentes doações feitas pelo público. No ato de entrega, os doadores são solicitados a preencher um termo de doação. Nesse contexto, foi desempenhado um papel significativo na análise e na seleção das obras, bem como na decisão de seus destinos, que incluem a incorporação ao acervo da BPSC, inclusão em projetos de troca, doação para outras instituições ou, em casos de obras sem condições mínimas de uso, o descarte adequado.

Também foi possível o acesso à política de desenvolvimento de coleções, documento importante para orientar a aquisição, a manutenção e o descarte de materiais nas bibliotecas. A partir dessa política, pode-se verificar a quantidade ideal de cada exemplar a ser incorporado ao acervo, levando em consideração a tipologia do material.

Após a efetiva inclusão das obras no sistema, a estagiária também auxiliou na tarefa de carimbagem, etiquetagem, conferência e encaminhamento dos materiais aos devidos setores para serem colocados nas estantes.

Setor de Obras Gerais

A respeito do **Setor de Obras Gerais**, devido à sua extensa coleção – que abrange materiais bibliográficos com enfoque didático classificados entre as classes 000 a 700 da CDD –, há uma área significativa para a disposição das estantes. Juntamente com os materiais usuais, como os livros, estão, nesse setor, obras de referência, apostilas e mapas, dentre outros.

Trata-se de um setor que atrai grande fluxo diário de usuários que frequentam o espaço para estudos. Essa demanda motivou a BPSC a implementar diretrizes de silêncio nesse andar, a fim de proporcionar um ambiente favorável para concentração e foco por parte do público.

Quanto às atividades desempenhadas, a participação se estendeu à leitura de estante, realocação dos materiais provenientes do setor de devoluções e empréstimo, atendimento ao público, auxílio no projeto de troca de livros, composição das sugestões de leitura nos expositores, consulta local, gestão do registro e contagem dos atendimentos realizados. Também houve acompanhamento da frequência de usuários no setor para a elaboração do relatório mensal ao término de cada mês.

Setor de Literatura

O quinto setor experienciado foi o **Setor de Literatura**, que engloba materiais classificados nas classes 800 e 900 da CDD, ou seja, livros que abordam temáticas de literatura, história e geografia. Além dos livros, também estão, nesse setor, a coleção de CD-ROM, a coleção de materiais em Braille e o acesso gratuito aos jornais de circulação diária assinados pela BPSC.

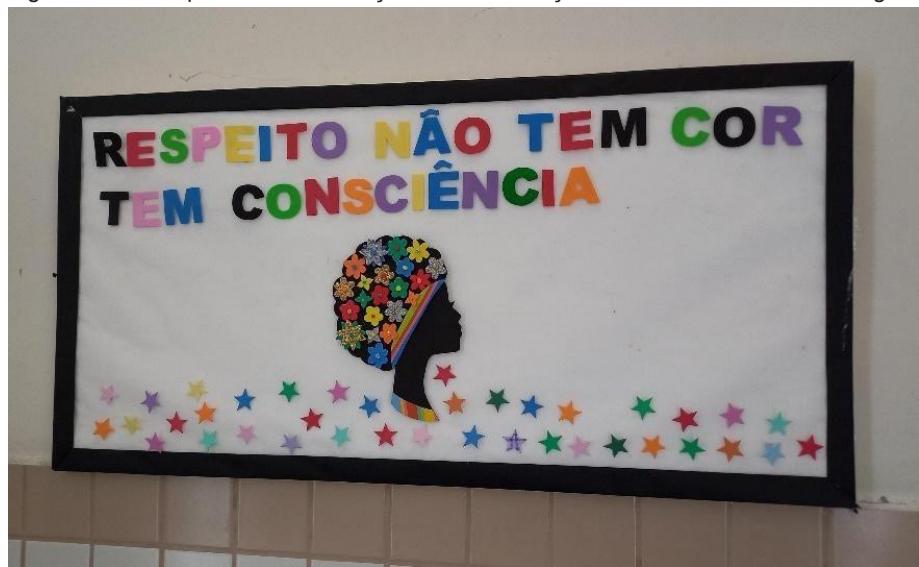
Dentre as características desse setor, observou-se a permissão para conversar socialmente. Como consequência, a movimentação é bastante frequente, aspecto que contribui para a boa apreciação do público em relação a esse espaço. A interação dos usuários com os funcionários da Biblioteca se mostrou ampla e recorrente, estabelecendo relações bastante positivas.

Em relação às atividades realizadas, muitas delas foram semelhantes às desenvolvidas no setor de obras gerais. Leitura de

estante, realocação dos materiais provenientes do setor de devoluções e empréstimo, atendimento ao público, auxílio no projeto de troca de livros, composição das sugestões de leitura nos expositores, disponibilização dos jornais diariamente, consulta local, gerenciamento dos registros e contagem dos atendimentos realizados foram algumas delas, além do acompanhamento da frequência de usuários no setor para a elaboração do relatório mensal.

Em datas comemorativas, são confeccionados murais e expositores, incluindo a seleção de obras literárias de autores renomados que abordam temas pertinentes à celebração para exposições organizadas na BPSC. Na Figura 1, pode ser visualizado um mural elaborado pela estagiária, com o apoio dos profissionais do setor, em comemoração e conscientização referentes ao Dia da Consciência Negra.

Figura 1 – Mural para conscientização e comemoração do Dia da Consciência Negra



Fonte: arquivo pessoal da estagiária, 2023.

As exposições visam enriquecer a experiência cultural, promovendo a reflexão e o engajamento da comunidade através da leitura e da discussão de tópicos significativos e atuais.

Setor de Santa Catarina e Hemeroteca

O último setor visitado, o **Setor de Santa Catarina**, aliado ao projeto da **Hemeroteca Digital**, é dedicado à salvaguarda da memória catarinense. Funcionando como depósito legal de obras escritas, publicadas e/ou editadas no Estado de Santa Catarina, esse setor atrai predominantemente pesquisadores e historiadores em busca de materiais para suas investigações. Conforme observado, o comprometimento com a salvaguarda desse acervo ressalta a relevância desse espaço como guardião da história e do patrimônio cultural do estado catarinense.

As atividades desempenhadas envolveram a organização da leitura de estante, o correto armazenamento do acervo proveniente do setor de processamento técnico, a catalogação supervisionada dos materiais catarinenses no sistema, o atendimento ao público, a consulta local, a colaboração nas atividades da Hemeroteca e a gestão dos registros, incluindo a contagem dos atendimentos realizados.

Uma experiência significativa para o aprendizado e o crescimento profissional vivida nesse setor foi o apoio na elaboração da exposição para comemorar o Dia da Consciência Negra. Para isso, foram pesquisados, selecionados e divulgados trechos de livros de escritores/as negros/as de Santa Catarina, em homenagem aos/às que fizeram e fazem parte da história, da cultura e da literatura catarinense, como, também, recomendar a leitura das obras. O trabalho consistiu na organização de um ponto de exposição para os usuários da BPSC e na elaboração de *posts* que foram publicados nas redes sociais da instituição.

Sendo esse o último setor vivenciado, finalizou-se, assim, de maneira enriquecedora, a carga horária prática necessária para a conclusão do Estágio Curricular obrigatório. Essa experiência proporcionou uma compreensão aprofundada dos diversos setores e suas respectivas características, envolvendo a gestão e a preservação da BPSC.

Aprendizados e conquistas

Em aproximadamente três meses, a estagiária teve a oportunidade enriquecedora de realizar o Estágio Curricular obrigatório na Biblioteca Pública de Santa Catarina. Esse período de imersão proporcionou a

percepção de nuances de um ambiente informacional e social até então não vivenciado pela estagiária.

As lições e aprendizados adquiridos envolvem aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e de técnicas fundamentais para o trabalho em uma biblioteca. Além disso, a experiência do Estágio permitiu uma compreensão mais abrangente do papel crucial da Biblioteca Pública na comunidade, corroborando para reforçar a importância do bibliotecário na promoção do acesso à informação e à cultura pelo público.

Durante a experiência, a estagiária aprimorou diversas habilidades de atendimento ao público, de comunicação e de resolução de problemas que costumam ocorrer em uma biblioteca. A interação com os profissionais locais, através do trabalho em equipe, oportunizou uma valiosa troca de conhecimentos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento e a evolução profissional da graduanda.

Juntamente com o apoio e a supervisão da equipe, foi possível atingir, de modo bastante satisfatório, as metas em relação às atividades propostas. A orientação constante permitiu uma integração eficaz nas rotinas da BPSC, garantindo o cumprimento das responsabilidades de forma eficiente. Além disso, os *feedbacks* recebidos ao longo do estágio foram bastante relevantes para o aprimoramento contínuo.

Como descrito no início deste relato, o Estágio é uma prática fundamental na vida acadêmica de um graduando, pois resulta no desenvolvimento de competências necessárias para o mercado de trabalho. Nesse sentido, conforme palavras de Alves,

Vemos, portanto, a importância do estágio para a formação profissional não só como “possibilitador” de competências como também elemento fundamental para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que se espera de um profissional desse mundo em constante mudança (Alves, 2013, p. 834).

Dessa forma, comprehende-se que a experiência no Estágio Curricular obrigatório terá um impacto significativo na atuação da futura bibliotecária. As lições e os aprendizados adquiridos irão desempenhar um papel fundamental na construção de uma postura profissional e de uma ética sólida na área da Biblioteconomia, conhecimentos esses que beneficiarão a

sociedade como um todo. Além disso, o Estágio proporcionou, à graduanda, uma reafirmação da escolha em seguir carreira na Biblioteconomia, consolidando seu interesse com as práticas e responsabilidades da profissão.

Considerações finais

Durante o Estágio na Biblioteca Pública de Santa Catarina, cumprindo 200 horas práticas divididas entre os diferentes setores dessa instituição, foi possível mergulhar em um universo de vivências que enriqueceram significativamente a jornada acadêmica.

O objetivo deste trabalho foi relatar as ações de Estágio Curricular obrigatório, requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Biblioteconomia. O processo global do Estágio desdobrou-se em etapas distintas, como: a) seleção do local de estágio e avaliação da disponibilidade da instituição para receber a estagiária; b) estudo do local escolhido, analisando suas principais características para a elaboração do plano de atividades, com a descrição das tarefas e a carga horária correspondente; c) execução das atividades e cumprimento das horas curriculares; d) análise das conquistas e dos aprendizados obtidos por meio das atividades desempenhadas durante o estágio, culminando na elaboração deste relato de experiência.

As atividades realizadas permitiram a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de graduação e uma experiência essencial para a atuação profissional, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da gestão de bibliotecas. Juntamente a isso, a interação com os profissionais locais enriqueceu todo o processo, promovendo importante troca de conhecimentos. Desse modo, a vivência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais, preparando a graduanda para os desafios da profissão.

A importância desses resultados no contexto do Estágio Curricular obrigatório, principalmente para a sociedade, é evidenciada por Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2009, p. 8), ao destacarem que essa relevância está no ter “[...] consciência de que a maior beneficiada será a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade”.

O Estágio representou, portanto, não apenas o cumprimento de horas práticas, mas, também, uma oportunidade valiosa de aplicar conhecimentos teóricos, aprendidos em sala de aula, em um ambiente dinâmico e desafiador como é a BPSC, permitindo uma perspectiva mais rica sobre a profissão e suas contribuições sociais.

Por fim, expressa-se a gratidão pela oportunidade de realizar o estágio na BPSC, pelo apoio valioso da orientadora e da supervisora do estágio e por todos aqueles e aquelas que contribuíram nessa vivência.

Referências

- ALVES, M. A. M. Estágio: utopia ou realidade? Relato de experiência da coordenação de estágio da Escola de Biblioteconomia da UNIRIO. **Revista ACB**, [S. I.], v. 18, n. 1, p. 829-845, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.acb.org.br/racb/article/view/881/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; R. BIANCHI. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 4. ed. - São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- DUARTE, E. J.; VIEIRA, F. S.; SILVEIRA, J.; LOPES, A. F. Os serviços e os produtos de informação oferecidos pela Biblioteca Pública de Santa Catarina. **Revista ACB**, [S. I.], v. 20, n. 3, p. 606-620, 2015. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1100>. Acesso em: 22 out. 2023.
- FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA. **A BPSC**. Florianópolis, 12 mar. 2018. Disponível em: <https://www.cultura.sc.gov.br/espacos/biblioteca/abiblioteca>. Acesso em: 10 out. 2023.

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE JOGO NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO - SC

*Gabriel Corrêa Leal
Isabela da Silva Vaz de Lima
Ana Paula Nunes Chaves*

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o lúdico na formação de professores a partir da criação de um jogo de tabuleiro para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina. O estágio foi realizado no primeiro semestre de 2024, no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), a maior Unidade de Conservação (UC) do estado de Santa Catarina. Conforme o plano de ensino da disciplina, o Estágio conta com 144 horas de carga horária e tem como objetivo promover, aos alunos do curso, oportunidades de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, neste caso, em espaços educativos não formais. Após dois Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia (I e II) realizados em salas de aula de escolas de Educação Básica, os graduandos têm contato com um espaço totalmente diferente do escolar, que lhes possibilita uma nova forma de aprendizado.

Durante o primeiro mês de aula da disciplina, a professora regente da turma e as duas monitoras levaram diversas referências de estudo e apresentaram trabalhos anteriores de alunos da mesma disciplina como exemplo do que poderia ser construído naquele semestre. Sabe-se que nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) trazem, em seu currículo, três estágios curriculares – menos ainda um estágio de curso de licenciatura fora do contexto principal da sala de aula. Isso pode ser um desafio, mas, também, uma oportunidade de o futuro professor expandir suas práticas educativas para outros espaços de ensino. Conforme ressaltado por Gohn (2011, p. 333):

Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com

uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes.

Desde 2018 que o PAEST tem se configurado como campo de estágio do curso de Geografia da UDESC. Além do Parque, houve outros campos de estágios em espaços não formais de educação, como, por exemplo, o Projeto de Educação Comunitária Integrar (Santos; Firmino; Martins, 2018), o Monumento Natural Municipal da Lagoa do Peri (Chaves, 2020), além de instituições, como o Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (Preve, 2022).

O Estágio III conta com a professora regente da disciplina e a supervisão da equipe do Parque, formada por dois geógrafos e uma bióloga, todos com anos de experiência nesse espaço, o que serve de relevante aprendizado para a turma de graduandos recém-chegados no estágio.

Como uma das avaliações da disciplina, tínhamos a proposta de desenvolver um material didático que pudesse ser utilizado pelo Parque, uma vez que esse espaço recebe, constantemente, visitas de estudantes de escolas locais, além de professores e alunos de cursos de graduação. Diante disso, o projeto de trabalho foi construído por três estudantes dessa disciplina, com cinco ideias iniciais. Destas, foi eleita, com o auxílio da monitora, a proposta de construir um jogo de tabuleiro sobre conhecimentos do Parque, porém, com uma proposta de público-alvo diferenciada. Em outras palavras, no lugar de pensar um jogo voltado aos alunos, a proposta teve por foco a formação inicial e continuada de professores.

Neste estudo, abordamos, portanto, a experiência de estágio em espaços não formais de educação, a partir da elaboração do jogo *Desafio do Tabuleiro*. Para tanto, descrevemos todo o processo, desde as visitas ao campo de estágio para coleta de informações, até a elaboração das cartas do jogo. Ainda, discutimos como o jogo visa não apenas transmitir a rica história e a importância do PAEST, mas também fomentar a educação ambiental. Por fim, exploramos como o jogo pode ser uma ferramenta potente na formação lúdica de professores, conscientizando-os a respeito de novas práticas de ensino.

O lúdico na formação inicial e continuada de professores

A Educação Básica requer atualizações incansáveis em suas práticas educacionais, sendo uma das principais transformações a de pensar a formação contínua do professor desde a graduação, estendendo-se por sua carreira profissional. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem deve ser contínuo, visto que os alunos renovam suas ideias e compreensões conforme o ambiente em que estão introduzidos.

Ser professor, atualmente, requer uma combinação ousada de conhecimentos diversos. Nessa época, caracterizada pela expansão do conhecimento e por mudanças constantes, tanto em termos de tecnologia quanto no contexto social, a formação de professores emerge como um tema de relevância no ambiente escolar (Perrenoud, 2001).

É importante lembrar que a preparação inicial para a docência em Instituições de Ensino Superior (IES) nem sempre oferece o suporte necessário para os desafios a serem enfrentados nas salas de aula, o que pode expor professores recém-formados e inexperientes a dificuldades diversas. Isso evidencia a importância da formação contínua, essencial para capacitar os professores a lidarem com as exigências da profissão. Isso porque, a continuidade na formação está intrinsecamente ligada à ideia de aprendizagem, essencial para fomentar a construção de conhecimentos que sustentem a prática educacional e fortaleçam a profissionalização docente.

No cenário atual, ser professor implica assumir responsabilidades não apenas pelo ensino, mas também pelo desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos conscientes das transformações do espaço geográfico, ou seja, estudantes plenamente engajados na sociedade. Devido a isso, observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394/96, trata de forma específica a importância da formação continuada dos professores (Brasil, 1996):

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Conforme se observa, a LDB apregoa a formação de profissionais da educação, cujos artigos supracitados ressaltam a importância da integração entre teoria e prática na formação docente. Nesse campo, destacam-se diversos debates acerca das metodologias de ensino empregadas na formação de professores, considerando-se a questão de um ensino associado a diferentes metodologias. Em um mundo tecnológico e repleto de informações, o professor pode se tornar um agente motivador ao inserir, em suas práticas de ensino, metodologias atualizadas com o cotidiano dos alunos, inclusive aquelas que despertam o interesse desses sujeitos, a exemplo das atividades lúdicas.

De acordo com Santos (1997, p. 12), “[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”, ou seja, o lúdico é uma necessidade fundamental do ser humano em qualquer fase da vida, portanto, é relevante pensar a adoção de metodologias ou práticas com essa ênfase na formação de professores.

Cabe ressaltar que a formação lúdica implica tornar o aprendizado mais atrativo, embora seja comum que as atividades se concentrem em livros ou no quadro/lousa. No caso da abordagem lúdica, esta vai propor que os professores levem em consideração, em suas propostas pedagógicas, todas as habilidades do aluno. Desse modo, o lúdico proporciona, ao docente, diversas possibilidades de dinamismo ao abordar um conteúdo. Sendo assim, a formação lúdica do professor é crucial, porque facilita a assimilação do conhecimento proposto e promove a interação entre professor e aluno. No entanto, ainda que tenha como princípio o lúdico, a atividade escolar precisa fazer sentido para a criança e ser relevante no seu cotidiano.

Nas capacitações desses profissionais de educação é fundamental, então, pensar a inclusão de metodologias lúdicas, a fim de que percebam como os conteúdos curriculares podem ser propostos de forma mais

descontraída em ambientes escolares da Educação Básica. No entanto, é importante lembrar que o lúdico não deve ser usado de forma aleatória, ou seja, o professor precisa ter clareza dos objetivos que deseja alcançar. Na abordagem de Santos (1997, p. 41) a esse respeito, o lúdico é visto como um suporte na formação do educador, com o objetivo de contribuir para a reflexão, buscando integrar teoria e prática. Nesse sentido, o uso do lúdico pode ser um diferencial na formação dos licenciandos em Geografia.

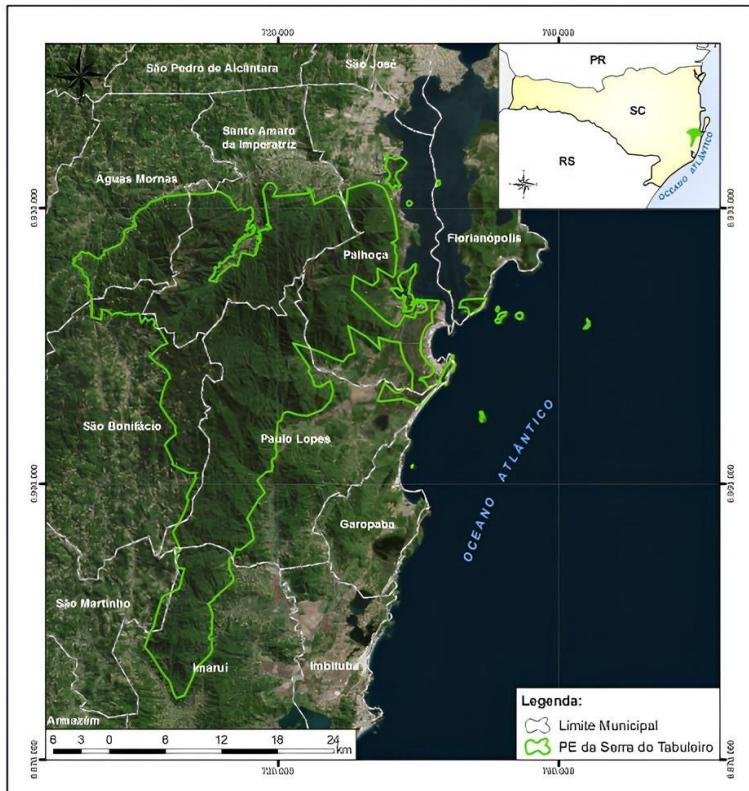
Ao considerarmos as possibilidades levantadas e aqui expostas, optamos por construir um jogo de tabuleiro que explorasse os conhecimentos adquiridos no PAEST durante o período de Estágio. Esse jogo, conforme já mencionado, foi criado pensando-se na formação de professores, atuantes e em formação, e será descrito detalhadamente nos próximos tópicos.

O PAEST como campo de estágio

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro está localizado no território catarinense e foi criado pelo Decreto nº 1.260/75. Trata-se de uma Unidade de Conservação (UC) caracterizada por uma significativa biodiversidade. Situado no bioma Mata Atlântica, esse Parque abrange áreas do litoral catarinense, englobando vários municípios da região costeira e municípios menores do interior do estado. O território ocupado pelo PAEST corresponde a, aproximadamente, 1% da extensão estadual e se estende por nove municípios: Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, São Bonifácio, São Martinho, Imaruí, Paulo Lopes e Garopaba, além das ilhas do Siriú, dos Cardos, do Largo, do Andrade e do Coral, bem como, os arquipélagos Três Irmãs e Moleques do Sul (Figura 1).

Com fauna e flora abundantes, o Parque pode ser um recurso valioso para promover a interdisciplinaridade nos estudos geográficos, além de auxiliar professores a apresentar os conteúdos de sala de aula em saídas de estudo. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os professores, ao utilizarem o Parque como objeto de estudo, podem demonstrar, de maneira acessível, aos alunos, como as Ciências Humanas e da Natureza estão conectadas e como nosso ecossistema opera de forma integrada.

Figura 1 – Mapa de localização do PAEST



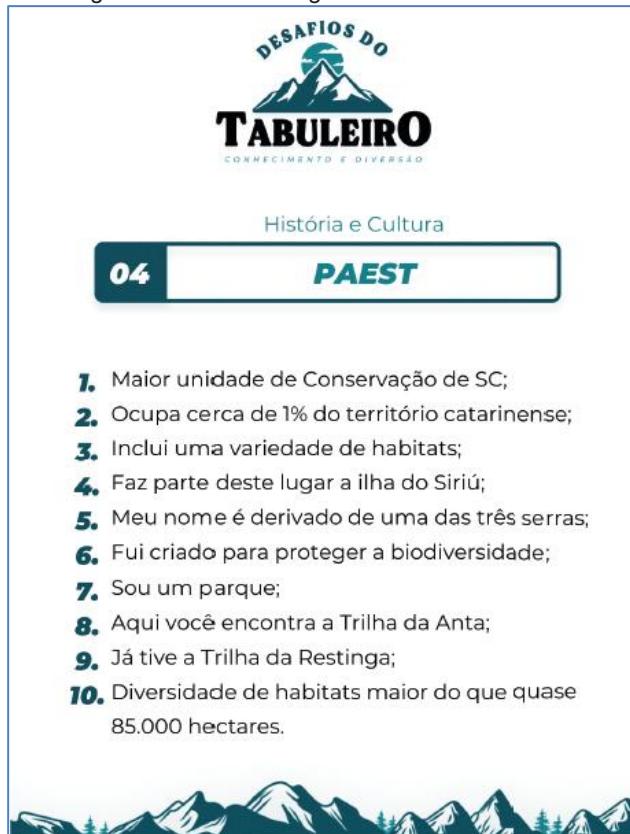
Fonte: STCP Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, 2018.

O Parque já foi lar de diversas espécies da fauna. Atualmente, algumas delas raramente são vistas devido à intensa urbanização que se desenvolve nas proximidades dessa unidade de conservação. Dentre as espécies que se encontram em risco está o Veado-Mateiro. Em relação à abundante flora do Parque, destaca-se a Erva-Baleeira, amplamente reconhecida na medicina popular por suas propriedades no tratamento de ferimentos, reumatismo, artrite e inflamações. Vale ressaltar que muitas espécies estão em risco de extinção, enquanto outras desempenham um papel fundamental na biodiversidade do Parque, como a Gralha-azul, símbolo da Mata Atlântica. Essa espécie é notável por ser a principal dispersora da araucária, pois, durante o outono, quando as araucárias frutificam, a Gralha-azul diligentemente estoca pinhões para se alimentar, contribuindo, assim, para a dispersão dessas árvores.

Devido à diversidade de informações sobre o Parque, para a prática de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da 7^a fase do curso de Geografia licenciatura da UDESC, optamos por criar um jogo que servisse como material didático voltado a diferentes públicos. Desse modo, desenvolvemos o jogo *Desafios do Tabuleiro*, que pode ser visualizado nas Figuras 2 e 3.

Esse jogo foi concebido como uma ferramenta educativa e de conscientização ambiental, com a finalidade de promover o conhecimento e a valorização do PAEST. Pode ser utilizado com estudantes, visitantes e, principalmente, professores.

Figura 2 – Carta do Jogo Desafios do Tabuleiro



Na Figura, podemos identificar uma das três categorias do jogo, com dicas numeradas de 1 a 10. A resposta está localizada no retângulo destacado na parte superior da carta.

Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Figura 3 – Tabuleiro do jogo Desafios do Tabuleiro



Na imagem, podemos observar, ao fundo, uma antiga trilha do Parque, conhecida como Trilha da Restinga. Por estar desativada, os estagiários optaram por incluí-la no jogo como forma de preservar a memória do local.

Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Ao reconhecer a diversidade natural e social dos espaços do Parque, a ideia inicial dos estagiários foi a criação de um jogo de tabuleiro com o objetivo de utilizar o material na formação inicial de professores. Assim como a Educação Básica busca promover o aprendizado entre as diferentes disciplinas, entende-se que o jogo pode auxiliar na abordagem de uma variedade de assuntos, tanto aqueles contemplados nas disciplinas de História e Geografia, quanto alguns abordados no ensino de Ciências e Biologia, neste caso, no ensino médio. Na prática, os jogadores têm a oportunidade de explorar conteúdos dessas disciplinas de forma divertida e interessante, desde que façam analogia com os temas propostos e que o PAEST esteja envolvido.

Da mesma forma que uma escola valoriza a interação entre os alunos e promove uma colaboração em projetos educativos, o jogo propõe incentivar e auxiliar na interação social e na cooperação entre os participantes. Como argumentam Almeida, Passos e Rodrigues (2016, p. 21):

[...] pode-se afirmar que os jogos contribuem com a construção do saber e envolvem a prática de liberdade, o aluno deixa de ser um reproduutor de informações e passa a ser construtor, com capacidade de fazer análises e correlacionar informações, construir relações simbólicas e afetivas.

Conforme os autores mencionados, os jogos contribuem para a construção do saber. No caso do jogo *Desafios do Tabuleiro* e da temática do Estágio, entendemos que, ao participarem de experiências lúdicas, como um jogo de tabuleiro, os visitantes podem desempenhar algo para além do papel de reprodutores de informações, ou seja, eles podem se tornar construtores ativos do conhecimento acerca do PAEST.

Sendo assim, o jogo *Desafios do Tabuleiro* não apenas educa, como também pode inspirar e habilitar os jogadores, oportunizando-lhes reflexões sobre a sustentabilidade e a conscientização ambiental do Parque. Isso porque, o objetivo com esse jogo é o de promover a educação ambiental, a conscientização e a valorização do PAEST, com a finalidade de contribuir para a sua preservação e sustentabilidade a longo prazo.

Quanto ao público-alvo, o jogo foi projetado principalmente para a formação inicial de professores, visando oferecer uma ferramenta educativa potente e criativa para ensinar sobre a história e a cultura do Parque, elementos da biodiversidade, de conservação e de educação ambiental. Além disso, o jogo pode ser utilizado em escolas, centros de educação ambiental e outras instituições que tenham por intenção promover a conscientização sobre questões ambientais entre crianças, jovens e adultos interessados no assunto.

O jogo tem duração de 20 a 40 minutos, variando conforme o desempenho dos jogadores ao responderem às perguntas e avançarem pelo tabuleiro. Para a criação desse jogo, fomos inspirados pela ideia do *Perfil Júnior*¹, mantendo as regras e o formato de tabuleiro, jogo que é caracterizado por uma trilha sinuosa pela qual os peões se movem em direção à linha de chegada. No *Desafios do Tabuleiro*, incluímos um espaço destinado ao mediador, para consultar as dicas solicitadas pelos jogadores, e um quadrado indicando a categoria da carta em jogo, abrangendo temas como ameaça e preservação, ecossistemas do Parque, sua história e sua cultura.

Como primeira etapa da execução do material didático, investigamos referências acerca da biodiversidade do Parque, como pesquisas e artigos constantes no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

¹ Jogo de Tabuleiro - Perfil Júnior - Volume 2. Traz cartas com dicas sobre pessoas, personagens, animais, coisas ou lugares para você deduzir de quem é o perfil em questão. Quanto menos dicas você utilizar, mais pontos ganhará. Um divertido jogo que testa seus conhecimentos e sua capacidade de dedução. Faixa etária: de 6 a 10 anos. Fabricante: Grow.

e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sobre trabalhos desenvolvidos no Parque. Também pesquisamos o material já disponibilizado no site do Parque e no Plano de Ensino da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III.

Nessa etapa de leitura de referências, coletamos informações que poderiam ser organizadas para compor nosso jogo, tais como, aspectos da fauna, da flora, da hidrografia, das trilhas e do relevo. Além disso, utilizamos referências a partir do que Chaves (2020) propôs em anos anteriores com a disciplina de estágio, incluindo o *Guia etnobotânico* (2022), a *Trilha virtual* (2020), o *Podcast do tabuleiro* (2020) e o *Glossário ilustrado* (2020).

A segunda etapa da pesquisa, para além dos estudos bibliográficos, consistiu nas saídas a campo para a coleta de informações e diálogo com a equipe do PAEST. Dessa forma, no dia 22 de maio de 2024, o trio de graduandos, junto com os colegas de turma, professora e monitoras da disciplina de estágio, passaram a tarde conversando com a equipe responsável pelo Parque, dentre eles, dois geógrafos e uma bióloga.

Durante os trabalhos de campo e a reunião com os supervisores, foram discutidas as ideias de materiais didáticos possíveis apresentados por todos os grupos da turma, momento em que nos foi possível explanar um pouco mais sobre o processo de criação do jogo e o que havíamos feito até aquele momento. A equipe de supervisores nos deu boas recomendações e sugestões de mudanças que seriam positivas e poderiam agregar no processo de construção do jogo. No restante do tempo no trabalho de campo, nos dedicamos a explorar mais o Parque, fazendo a Trilha das Antas, de forma a observar elementos da flora e da fauna do locais. Essa Trilha, que está entre as já consagradas do PAEST (2023), nos serviu de inspiração para a criação de cartas do jogo.

Após a concretização da ideia, elaboramos o manual de instruções, estabelecendo que podem participar até quatro jogadores. Optamos por criar 40 cartas, cada uma contendo 10 pistas, além de 10 cartas bônus. Estas últimas são utilizadas quando um jogador cai em uma casa marcada com um ponto de interrogação (?), sendo projetada para apresentar desafios aos jogadores. Por fim, desenvolvemos o Quadro 1 para listar os materiais necessários na fabricação do jogo.

Quadro 1 – Materiais para a confecção do jogo

MATERIAIS	DESCRIÇÃO
Tabuleiro	Foi produzido em um material resistente (PVC), com impressão de alta qualidade que destaca os elementos geográficos e pontos de interesse do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.
Cartas e Manual	As cartas do jogo foram impressas em papel Couchê Fosco para garantir durabilidade e resistência ao manuseio. As cartas apresentam perguntas, desafios e curiosidades sobre a fauna, a flora, a história e a geografia do Parque. O manual também será impresso no mesmo material, contendo as regras do jogo e como jogá-lo.
Peças e Marcadores	As peças e marcadores utilizados pelos jogadores são de plástico (peões e fichas) e foram adquiridos em papelaria.

Fonte: Os autores, 2024.

A partir dessas primeiras etapas de estudo e confecção do jogo, voltamos ao campo de estágio para a aplicação da atividade lúdica no centro de visitantes do PAEST, no dia 12 de junho de 2024. A apresentação foi feita para a equipe de professores, supervisores e orientadores, bem como para as turmas de Educação Ambiental, Práticas Curriculares em Geografia I e Didática Geral do curso de Geografia da UDESC (Figura 4)

Figura 4 – Apresentação do Jogo para a equipe do Parque



Apresentação do jogo, com participação de membros do Parque, orientadora, monitora da disciplina e estudantes do curso de Geografia da UDESC.

Fonte: os autores, 2024.

Como jogar o Desafios do Tabuleiro

O jogo consiste em um tabuleiro semelhante ao jogo *Perfil Júnior*. No entanto, no *Desafios do Tabuleiro*, os jogadores avançam por casas temáticas que representam diferentes aspectos do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Os componentes do jogo são: 40 Cartas com dicas, 10 Cartas bônus (Marcação “?” no Tabuleiro), seis Peões, 10 Fichas vermelhas, cinco Fichas Azuis e um Tabuleiro. As categorias do jogo são: Ecossistemas do Parque, História e cultura, Ameaças e Preservação. O jogo é composto, também, por 10 Fichas vermelhas, usadas para marcar o número escolhido pelo jogador para ler a dica, e cinco Fichas azuis, que oferecem uma vantagem especial, permitindo ao jogador ou equipe fazer um palpite extra a qualquer momento do jogo.

Para iniciar, os jogadores decidem entre si quem começará e este será o mediador. Após escolhido, o mediador deve pegar a primeira cartela da pilha e dizer aos jogadores qual é sua categoria. O jogador sentado à esquerda do mediador escolhe um número de um a 10 e, em seguida, coloca uma Ficha vermelha sobre a casa no Tabuleiro de mesmo número. O mediador lê em voz alta a dica com o número escolhido pelo jogador.

Após a leitura da dica, o jogador que a escolheu tem direito a dar um palpite sobre a identidade da cartela, dizendo em voz alta quem ou o que pensa estar nela retratado. Se acertar, o mediador devolve a cartela no fim da pilha, avança os peões e retira as Fichas vermelhas que estiverem sobre o Tabuleiro. O jogador à esquerda assume o papel de mediador. Se errar, a vez passa para o próximo jogador à esquerda, que fará o mesmo que o anterior: escolherá um número de um a 10, colocará na respectiva casa numerada outra Ficha vermelha, receberá a dica e dará um palpite, caso saiba (na mesma cartela).

Cada cartela do *Desafio* vale 10 pontos, divididos entre o mediador e o jogador que acertar o palpite. O mediador recebe um ponto para cada dica revelada. Quem der palpite e acertar o tema da cartela recebe um ponto para cada dica não revelada. Tanto o mediador quanto o jogador que acertar o palpite registram suas pontuações, avançando seus peões em número de espaços igual ao número de pontos recebidos. Por exemplo, se um jogador acertar a identidade da cartela após a sétima dica, ele avançará seu peão três espaços, enquanto o mediador avançará seu peão sete espaços. Caso as

nove dicas sejam utilizadas e ninguém acerte, o próximo jogador deverá pôr a última Ficha vermelha sobre o número restante e ouvir a última dica. Nesse momento, todos os jogadores têm a oportunidade de dar um palpite. O jogador que acertar terá, sozinho, os 10 pontos da cartela, sem dividi-los com o mediador.

Instruções que podem constar nas cartelas de dicas:

- a) Perca a sua vez: o jogador perde o direito de dar um palpite;
- b) Escolha um jogador para avançar (ou voltar) três espaços: a escolha é livre e não pode ser sua;
- c) Avance (ou volte) três espaços: o peão do jogador avança (ou recua) o número de espaços mencionados, mas não perde o direito de dar um palpite naquela jogada;
- d) Um palpite a qualquer hora: o jogador recebe uma Ficha azul, que lhe permite dar um palpite imediatamente antes da jogada de qualquer outro participante ao longo de toda a dica.
- e) Caso o jogador caia na casa com "?", ele receberá uma cartela bônus e deverá adivinhar o seu conteúdo, sendo, essas cartas, identificadas com imagens. Se algum jogador cair sobre o símbolo "?" como consequência de uma instrução, não ganhará o direito a uma cartela-bônus.
- f) O mediador não ganha pontos ao ler uma cartela-bônus.
- g) As fichas azuis não dão direito a palpites sobre as cartelas--bônus.

O jogo termina quando o primeiro jogador chegar com o seu peão no espaço marcado "CHEGADA!"

Apontamentos finais

A experiência de vivenciar o estágio em um espaço não formal de educação foi extremamente enriquecedora. Durante o período em que cursamos a disciplina, reformulamos nossa visão sobre educação e a colocamos em prática, especialmente ao desenvolvemos o jogo *Desafios do Tabuleiro*. Ao longo das nossas visitas e estudos no PAEST, tivemos a oportunidade de contemplar e aprender mais sobre a fauna, a flora e a história do local. Além disso, através das rodas de conversa com a equipe do Parque, percebemos o quanto essas observações enriquecem nossa formação, proporcionando conhecimentos que só podem ser adquiridos no campo de estágio.

Ao criarmos o jogo *Desafios do Tabuleiro*, exercitamos nossa criatividade e aprofundamos nossos conhecimentos sobre o Parque, além de decidirmos como explorá-lo de maneira criativa e lúdica. A opção por desenvolver esse material didático destinado à formação de professores surgiu da nossa própria vivência, pois, ao montarmos o jogo, não apenas nos divertimos, mas também aprendemos algo novo, o que nos levou a refletir sobre como um campo de estágio em um Parque ambiental pode expandir os conhecimentos através de novas metodologias e práticas de ensino.

Durante a graduação, tivemos acesso a disciplinas de educação que nos permitiram estudar e aprender essas novas práticas, que são potentes para nossa futura carreira docente. No entanto, após a nossa formação inicial, compreendemos o quanto é importante e necessário continuarmos pesquisando e estudando para enfrentarmos os desafios da profissão e da realidade daqueles que serão nossos alunos.

O material que produzimos se apresenta, portanto, como uma ferramenta que pode ser usada para promover a educação geográfica de maneira lúdica e prática em um ambiente de educação não formal, neste caso, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. O jogo *Desafios do Tabuleiro* não apenas enriqueceu a nossa formação acadêmica, como também nos preparou para sermos professores mais engajados, capazes de integrar experiências de aprendizagem lúdicas no processo educacional dos alunos e dos visitantes do PAEST.

Referências

ALMEIDA, Z. F.; PASSOS, M. R.; RODRIGUES, L. **O jogo e o brincar como métodos da construção coletiva do conhecimento geográfico**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

BACCI, M. B.; MOACYR, J. R.; PIMENTA, L. H. F. **Guia etnobotânico: saberes e sabores da Mata Atlântica**. Blumenau: Casa de Hiram, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.260, de 01 de novembro de 1975**. Cria o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Brasil: Casa Civil, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CHAVES, A. P. N. O Estágio Supervisionado de Geografia em Unidades de Conservação: experiências no Parque Municipal da Lagoa do Peri – Florianópolis/SC. **Geografia**, Londrina, v. 29, n. 1, p. 285-297, 2020.

CUSTÓDIO, A. A. F.; NETO VIEIRA, J. Trilha geográfica: uso de atividades lúdicas no ensino de Geografia. **Anais VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia**, 2015. Disponível em:

http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1441730502_ARQUIVO_TRILHAGEOGRAFICA.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

FATMA. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**: retratos da fauna e da flora. Florianópolis: criAG, 2009.

FONSECA, E. J. da; SANTOS, E. R. dos. A formação de professores: a importância do lúdico. **Educação, profissão docente e sociedade**: os desafios contemporâneos do professor, p. 42, 2019. Disponível em:
<https://editoraitacaiunas.com.br/produto/educacao-profissao-docente--e-sociedade-os-desafios-contemporaneos-do-professor/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MARTINS, R. E. M. W.; MICHELIN, C. A. Potencialidades do estágio curricular supervisionado em Geografia no percurso de formação inicial. **Revista Signos Geográficos**, [S. I.], v. 3, p. 1-18, 2021.

PEREIRA, A. F.; POLICASTRO, C. B.; FARIA, M. A. C.; CHAVES, A. P. N. Trilhando em tempos de pandemia: experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC. *In:* MARTINS, R. E. M. W; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da Faed**. v. 1, 1. ed. Campo Grande: Inovar, 2021. p. 225-234.

PEREIRA, B. K. T.; BORGES, C. P.; CHAVES, A. P. N. A experiência de criação de um glossário ilustrado do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, SC. *In:* MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da Faed**. v. 1, 1. ed. Campo Grande: Inovar, 2021. p. 245-255.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PREVE, A. M. H. ‘Habito, mas não vivo aqui’: multiplicidades, linguagem e saber geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. I.], v. 10, n. 19, p. 05-22, 2020.

SANTA CATARINA. Instituto do Meio Ambiente. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**. Disponível em:
<https://www.ima.sc.gov.br/index.php/biodiversidade/unidades-deconservacao/parque-estadual-da-ser- ra-do-tabuleiro>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável – SDS. Instituto de Meio Ambiente de Santa Catarina – IMA.

Elaboração do Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

Curitiba/PR. 2018. Disponível em:

<https://www.ima.sc.gov.br/index.php/biodiversidade/unidades-deconservacao/parque-estadual-da-serra-do-tabuleiro>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável. Instituto de Meio Ambiente de Santa Catarina. **Elaboração do Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.** Curitiba: STCP, 2018. p. 113. Disponível em:

<https://www.ima.sc.gov.br/index.php/downloads/ecossistemas/unidades-deconservacao/parque-estadual-da-serra-do-tabuleiro>. Acesso em: 29 ago. 2024

SANTOS, L. A.; FIRMINO, L. C.; MARTINS, R. E. M. W. Educação feita com paixão: experiência para prática docente no projeto de educação comunitária integrar.

Geosaberes, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 1-13, jan./abr. 2018.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHUHLI, A. C.; THOME, I. H.; CHAVES, A. P. N. Conhecendo a restinga do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro: a educação geográfica em espaços não formais e a produção de um guia etnobotânico. **Produção Acadêmica**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 57-68, 2022. DOI: 10.20873/revprodacad.v8i01.15050.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura.** Florianópolis: UDESC/FAED, 2013.

VIEIRA, B. M.; RIEDEL, B.; CHAVES, A. P. N. Podcast do Tabuleiro: sobre a experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. In: MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da Faed.** v. 1, 1. ed. Campo Grande: Inovar, 2021. p. 117-126.

IMPERIALISMO ESTADUNIDENSE NA AMÉRICA LATINA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA LATINO-AMERICANA E ANTI- IMPERIALISTA EM DUAS TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Adailton Pires Costa¹

Introdução

O imperialismo estadunidense foi o tema escolhido para investigar as formas de apreensão da experiência temporal e a possibilidade de mudança estrutural da consciência histórica de estudantes em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa partiu da hipótese de que esses estudantes são conscientes da presença da cultura estadunidense em suas vidas, mas não relacionam tal presença com o conceito de imperialismo e as intervenções dos EUA na América Latina. Para esta pesquisa, utilizei como fontes as respostas dos discentes a quatro instrumentos de investigação². Esses instrumentos foram aplicados durante as aulas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O Estágio foi realizado em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio (1B e 1C), na disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA), do Colégio de Aplicação da UFSC, no ano de 2023. Todas as atividades foram orientadas pela professora Dra. Luciana Rossato, docente das disciplinas de estágio curricular na UDESC ao longo de três semestres. No campo de estágio, a coorientação ficou sob a responsabilidade da professora Dra. Gláucia Dias da Costa, docente do Colégio de Aplicação da UFSC e

¹ Artigo desenvolvido no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do Curso de Licenciatura em História da Udesc, sob orientação da professora Dra. Luciana Rossato.

² Os quatro instrumentos de investigação propostos para verificar a hipótese levantada foram os seguintes: a) respostas de investigação de ideias prévias; b) pinturas de exercício de identificação em mapa-múndi das intervenções dos EUA no mundo; c) respostas de atividade de interpretação de charge sobre o imperialismo estadunidense por meio de texto dissertativo; d) narrativas produzidas a partir de um exercício de imaginação histórica considerando-se o contexto do imperialismo contemporâneo.

responsável pela disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA) nas turmas 1B e 1C. Essa disciplina é componente curricular obrigatório nos oitavos anos do Ensino Fundamental e nos primeiros anos do Ensino Médio nessa instituição de ensino.

A escola em que foi realizado o estágio existe desde 1961 e, atualmente, funciona como uma escola experimental, mantida pela UFSC e integrada ao Sistema Federal de Ensino. Em razão de sua boa estrutura física (apesar da falta de manutenção pelo governo federal no período 2018 a 2022), com laboratórios e professores qualificados (mestres e doutores) e bem-remunerados, suas vagas são muito disputadas. Por conta da forma de ingresso, via sorteio, o Colégio de Aplicação da UFSC conta com estudantes de diversos bairros da capital de Santa Catarina (e de outras cidades da Grande Florianópolis), o que resulta na formação de turmas com uma realidade socioeconômica e cultural bem diversa.

Foram atendidos durante o Estágio aqui relatado, em média, 43 estudantes, sendo 22 da turma 1B e 21 da turma 1C. Entre os conteúdos previstos no Plano de Ensino da disciplina em que foi realizado o Estágio (Estudos Latino-americanos – ELA), está a “Influência dos Estados Unidos na América Latina a partir da segunda metade do século XIX”. Considerando os objetivos e conteúdos dessa disciplina, criada para estudar a realidade latino-americana, optou-se por trabalhar com o tema “imperialismo”, mais especificamente aquele promovido pelos Estados Unidos na América Latina, enquanto fenômeno e fio condutor do estágio, resultando nesta pesquisa.

A partir dos resultados das avaliações realizadas pelos estudantes sobre o tema imperialismo estadunidense na América Latina, após uma sequência de três semanas com duas aulas faixa com cada turma (totalizando seis aulas por turma), foi possível investigar a consciência histórica (e eventuais mudanças) desses jovens estudantes do Ensino Médio durante o processo de aprendizagem histórica do tema escolhido.

Este artigo está organizado em cinco partes. Na primeira, é apresentado o marco teórico da pesquisa a partir da Didática da História Alemã de Jörn Rüsen e seus intérpretes contemporâneos, com destaque para os conceitos de consciência histórica e experiência histórica. Da segunda à quinta parte são realizadas problematizações das fontes (respostas dos alunos), a partir dos pontos trabalhados durante as aulas de Estágio sobre

imperialismo estadunidense. Assim, na segunda parte, são analisadas as respostas ao instrumento de investigação de ideias prévias dos estudantes, tendo como ponto de partida a cultura histórica na qual esses sujeitos estão inseridos. Na terceira parte, apresenta-se uma breve síntese das respostas dos alunos a um exercício de identificação das intervenções dos EUA em um mapa-múndi. Na quarta, efetua-se uma análise das respostas dos alunos sobre uma charge estadunidense de 1899 acerca das pretensões de intervenção dos EUA na América Central (mais especificamente sobre os interesses desse país na criação de um canal interoceânico). Na quinta (e última) parte do artigo, são examinadas as narrativas produzidas pelos alunos, a partir de um exercício de imaginação histórica, que teve por objetivo conectar a realidade escolar em que vivem esses estudantes com as disputas geopolíticas do imperialismo na América Latina. Nas considerações finais, são retomados o problema e a hipótese, a partir da análise das fontes elaborada nos tópicos anteriores, buscando explicitar se houve, e como ocorreu, a apropriação dos conceitos trabalhados durante o Estágio no processo de aprendizagem histórica, bem como, as possíveis mudanças de consciência histórica dos estudantes envolvidos.

Nos caminhos da didática da história: consciência histórica e aprendizagem histórica

O historiador e filósofo Jörn Rüsen tem desenvolvido, há décadas, uma abordagem da *Didática da História* sob a qual se efetua a mudança de foco do ensino para a aprendizagem histórica. Esse autor define esta última como um “[...] processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (Rüsen, 2010, p. 43). Essas competências são a experiência do passado, a interpretação da mudança e a orientação no tempo para a vida prática.

Nesse movimento, também muda o foco da incorporação de conteúdos para a interiorização de qualidades cognitivas (ou seja, como o sujeito aprende e como o objeto é produzido). Assim, busca-se mais o entendimento da mudança temporal do que a inculcação de uma lista de temas. Para além da apreensão do conteúdo, foca-se a aprendizagem histórica na tomada de consciência dos pensamentos e dos processos que

estão por trás dos temas abordados, desenvolvendo um sentido para a experiência da vida no tempo dos alunos. Nessa perspectiva, mais importante do que cumprir uma lista estrita de conteúdos, é analisar o desenvolvimento da constituição de sentido à própria vida no tempo, “[...] num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente” (Lima, 2014, p. 61).

A investigação dessa capacidade de atribuição de sentido à experiência temporal ou, em outras palavras, da “consciência histórica”, é uma das linhas de pesquisa que tem se desenvolvido no Brasil a partir da influência da *Didática da História* de Rüsen. Essa linha busca compreender a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica (Cerri, 2001, p. 100), o que não é visto como uma meta, um estágio ao qual se chega, como pensavam Hans-Georg Gadamer e Philippe Ariès. Para autores como Agnes Heller e Jörn Rüsen, o conhecimento histórico acadêmico é apenas algo mais complexo e especializado, portanto, não é qualitativamente diferente dos demais pensamentos históricos (Cerri, 2001, p. 99-100).

Nessa linha, entende-se que todas as pessoas têm consciência histórica, pois ela é um fenômeno do cotidiano (do estar no mundo) e inerente à condição da existência humana e do pensamento. O que se caracteriza como variável são as perspectivas ou “formas de apreensão” dessa consciência histórica (Cerri, 2001, p. 100). Assim, consciência histórica pode ser definida como a “[...] forma de significar a experiência do tempo pela interpretação do passado, de modo a possibilitar a compreensão do presente e projetar o futuro” (Silva; Rossato, 2013, p. 68). Já nas palavras de Rüsen (2001, p. 78), consciência histórica é a “[...] soma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Essa capacidade humana de atribuição de sentido à experiência temporal repercute tanto na orientação e interpretação para a ação na vida prática no tempo (na práxis social), quanto na formação e apropriação de identidades (identidade latino-americana, por exemplo).

Um dos princípios dessa *Didática da História* é que a ciência da História está sempre relacionada à aplicação prática. Assim, a teoria (ciência) não está separada da prática, sendo a práxis um fator determinante dessa ciência. A Didática indica, portanto, a função prática do conhecimento histórico, mas,

para isso, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, o ponto de partida sejam as carências e os interesses dos sujeitos, pois, a partir deles, aproxima-se dos conceitos históricos substantivos (conteúdos) e epistemológicos (processo cognitivo do pensamento histórico, como evidência e explicação histórica). Isso nada mais é do que a reprodução, no ensino-aprendizagem, do processo de produção do próprio conhecimento histórico.

Nessa perspectiva da matriz da *Didática da História*, que destaca a importância de reconhecer a existência prévia da consciência histórica em todo o ser humano e conhecer o processo de sua formação nos alunos, as aulas de História devem ser desenvolvidas a partir dos interesses, dos conceitos espontâneos e da carência de orientação da vida prática dos discentes (Lima, 2014). Portanto, essa proposta busca tornar a aprendizagem um processo de resposta a uma demanda da vida prática dos próprios estudantes e não algo alheio as suas realidades.

Em suma, talvez a principal característica da *Didática da História* seja a ênfase no estudo da apropriação da própria experiência temporal e da mudança estrutural da “consciência histórica”. A formação da consciência histórica, que é o processo de aprender a pensar historicamente³, é tanto um pressuposto quanto uma finalidade da aprendizagem histórica.

Essa abordagem, que parte dos conceitos de consciência e de aprendizagem histórica, foi essencial para investigar a formação de uma consciência histórica latino-americana sobre imperialismo com discentes durante as aulas do Estágio realizado no Colégio de Aplicação da UFSC. Para isso, foi preciso pesquisar efetivamente interesses e carências de orientação temporal da vida prática presentes na consciência histórica desses jovens (Schmidt, 2017, p. 63).

A partir da análise das informações contidas nas respostas dos alunos, revelando como eles interpretaram e chegaram a certo conhecimento histórico, foi possível planejar e realizar aulas que possibilitassem pesquisar a construção de sentido sobre a experiência no tempo e promover a apropriação e a reflexão, por parte dos alunos, dessa própria experiência da mudança temporal, produzindo um sentido histórico, crítico e emancipatório, por meio de narrativas (Schmidt, 2017, p. 65).

³ Pensamento histórico é “conjunto de operações intelectuais mobilizadas na produção dos saberes históricos” (Silva, Rossato, 2013, p. 81).

Desse modo, buscando conhecer as carências temporais e interesses dos discentes, foi realizada, durante o Estágio, uma intervenção pedagógica anterior às aulas propriamente ditas, que permitiu identificar a presença do imperialismo estadunidense na cultura histórica em que os alunos estavam inseridos no seu dia a dia.

Imperialismo não é coisa do passado: o “soft power” estadunidense na cultura histórica vivenciada por estudantes brasileiros

Antes do início das aulas sobre imperialismo estadunidense na América Latina planejadas para o segundo semestre de 2023, foi realizada, no primeiro semestre desse mesmo ano, uma pesquisa a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto imperialismo. Para essa investigação preliminar, foram elaboradas perguntas que possibilitariam o acesso, mesmo que precário e inicial, à cultura histórica na qual os estudantes estavam imersos. Isso porque, a consciência histórica individual e invisível desses estudantes se forma a partir de uma cultura histórica coletiva e visível (Cerri, 2001, p. 61), ou seja, um “sistema sócio-comunicativo” que articula diversos “[...] recursos e práticas sociais pelos quais os membros da sociedade interpretam, comunicam, objetivam e utilizam seu passado” (Costa, 2009, p. 286). Esse sistema ou estrutura sintetiza as diversas estratégias da “memória histórica pública” (Rüsen, 1994, p. 2).

Como exemplos de recursos e práticas dessa cultura histórica, além da história acadêmica e escolar, é possível citar a história divulgada para e pelo grande público nas diversas mídias sociais e o uso militante do passado para a garantia de direitos do presente (Rocha, 2014). É a partir dessas diversas esferas da cultura histórica que circulam os conhecimentos históricos na sociedade. Cada estudante tem uma experiência particular com esses conhecimentos que circulam na cultura histórica, resultando uma consciência histórica específica com a qual o docente precisa dialogar no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, conhecer esse movimento da cultura histórica para a consciência histórica, partindo da investigação de ideias prévias, permite o planejamento das melhores estratégias pedagógicas para a formação histórica e, inclusive, o desenvolvimento posterior das competências de aprofundamento gradativo do domínio de conceitos

substantivos a partir de conceitos do senso comum que os discentes vivenciam (Caimi, 2010, p. 210).

Inicialmente, foi aplicado um questionário sociocultural anônimo de conhecimentos prévios com perguntas gerais sobre os interesses culturais dos alunos e perguntas mais específicas sobre suas ideias históricas prévias a respeito do imperialismo. Foram obtidas 22 respostas da turma 1B e 20 respostas da turma 1C (Anexo I). Em ambas as turmas, foi constatada, nas respostas, uma predominância expressiva do uso de mídias e do consumo de produções culturais anglófonas (e, em segundo lugar, nipo-coreanas), com destaque para mídias, músicas, filmes e séries estadunidenses.

A cultura latino-americana quase não apareceu nas respostas dos estudantes. Para o questionamento sobre as músicas que costumam ouvir, obteve-se 38 menções a canções produzidas nos EUA e apenas cinco a músicas latino-americanas (apenas argentinas e mexicanas), sendo que poderia ser indicada mais de uma música por resposta. Em relação a filmes e séries, o predomínio estadunidense sobressaiu, com quase todas as respostas citando ora filmes hollywoodianos, ora séries de *streaming* (principalmente Netflix). Nenhum filme ou série latino-americano foi citado. Embora tenham sido mencionados alguns animes e doramas asiáticos, além de uma produção espanhola, essas produções só foram lembradas porque estão disponíveis para assistir em *streaming* estadunidense, revelando a hegemonia do “soft power” dos EUA na cultura histórica em que estão inseridos os estudantes do Ensino Médio brasileiro.

Destacaram-se, ainda, dois conjuntos de respostas do questionário com dados importantes para entendermos a cultura histórica vivenciada por esses estudantes. Em ambas as turmas, o principal recurso utilizado para leitura e acesso à informação foi a rede social “Instagram”, de propriedade da Meta, empresa estadunidense. Já como recurso indicado como preferido pelos estudantes para o estudo de História estão filmes e séries de *streaming*, produções majoritariamente estadunidenses ou distribuídas em mídias de propriedade de empresas estadunidenses, como visto acima.

Esse resultado da investigação dos interesses histórico-culturais dos estudantes revela, de um lado, uma profunda inserção desses jovens na indústria cultural estadunidense, por outro lado, um grande distanciamento em relação à cultura latino-americana. Isso é reforçado pelo fato de que, na cultura

brasileira, o Brasil não é visto como parte da América Latina. Esse estereótipo impede que o aluno brasileiro desenvolva interesses e afetos com a cultura e a história dos povos latino-americanos, criando obstáculos para o desenvolvimento de uma identidade latino-americana. O isolamento cultural entre as nações hispano-americanas e o Brasil é reforçado pela indústria cultural, que abarrotá os corações e mentes da população brasileira de mercadorias culturais anglófonas, restringindo o espaço para a distribuição de produções culturais latino-americanas e do próprio Brasil.

Esse retrato dos interesses culturais dos estudantes atrelados à indústria cultural estadunidense conforma uma determinada consciência histórica e revela uma carência de orientação sobre a experiência temporal na condição de latino-americanos. Há, nesses estudantes, uma consciência histórica marcada pela influência cultural estadunidense na região, embora eles não contextualizem esse “soft power” no conjunto de ações imperialistas e não conectem os impactos dessa influência cultural na dependência dos países da América Latina. Isso gera dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem sobre a História dessa região, especialmente na relação que se busca estabelecer com o imperialismo estadunidense.

Retomando o questionário sociocultural aplicado às turmas 1B e 1C, foi perguntado a cada um dos estudantes “O que lhe vem à cabeça quando ouve a palavra imperialismo?” Na turma 1B, dois terços (15 alunos) responderam, sinteticamente, com a palavra império. Outras respostas dessa turma foram termos genéricos relacionados à palavra império, como imperador, imperatriz, poder imperial, sistema imperial, rei. Ninguém mencionou os Estados Unidos da América ou algo específico relacionado àquele país. Já na turma 1C, metade dos alunos (10) respondeu igualmente com a palavra império, seguida de correlatas, como reino, rei, imperador, palácio. Novamente, ninguém mencionou o país imperialista de nossa época, embora tenham mencionado o Império Romano e a Europa por duas vezes. Chamou atenção a resposta dessa turma com a expressão “tempos antigos”, pois ela revela que os alunos consideram imperialismo como algo de um passado longínquo, como o Império Romano.

Entende-se, portanto, que, para esses estudantes, o imperialismo é algo que não pertence ao tempo presente, desse modo, a identificação dos termos império e imperialismo revela uma aproximação do conceito de

imperialismo com os impérios da Antiguidade e um distanciamento daquele conceito em relação aos Estados (imperialistas) contemporâneos. Nenhum aluno relacionou o conceito de imperialismo (estadunidense ou não) com as mídias e os produtos culturais provenientes dos Estados Unidos que eles mesmos consomem e utilizam como referência de conhecimento da História.

O vácuo temporal entre os conceitos de império e imperialismo (visto como algo do passado) e a realidade histórica desses alunos (vista como a totalidade do presente) afeta o desenvolvimento das competências narrativas de sua consciência histórica. Contribui para esse abismo temporal o fato de que o assunto imperialismo praticamente não aparece na indústria cultural estadunidense veiculada pelo mundo; quando há, geralmente relaciona-se ao imperialismo clássico europeu. Consequentemente, a influência cultural (*soft power*) e as intervenções militares (*hard power*) em outros países, principalmente latino-americanos, também não aparecerão nas narrativas de interpretação das experiências históricas consumidas por esses alunos. Além disso, uma vez que na cultura *by USA* consumida pelos estudantes brasileiros o retrato dos latino-americanos é de bandidos, vilões, miseráveis, traficantes e ditadores, esses estudantes, em sua vida prática, irão se distanciar de uma identidade latino-americana positiva. Logo, a tendência é que neguem o passado e o presente em comum que existe do Brasil com seus vizinhos e, por conseguinte, não se identifiquem com um projeto de futuro de unidade política em comum da América Latina.

O imperialismo no mapa da aula de história: do “soft power” às intervenções político-militares dos EUA

As respostas dos alunos ao questionário de conhecimentos prévios revelaram alguns desafios para as aulas do Estágio na disciplina de Estudos Latino-americanos, tais como: diferenciar os conceitos de império e imperialismo (indicar suas mudanças e permanências); caracterizar o novo imperialismo estadunidense na América Latina, diferenciando-o do imperialismo clássico europeu na África e na Ásia (demonstrar as continuidades e rupturas dentro do próprio conceito de imperialismo).

Embora as explicações apresentadas durante as aulas do Estágio, os alunos mostraram dificuldades em diferenciar as duas dimensões que envolvem os conceitos de imperialismo estadunidense: “influência cultural”

(*soft power*) e intervenção político-militar (*hard power*). Alguns confundiram uma mera influência cultural com o termo intervenção, que implica, em alguma medida, uso de força e violação da soberania de outro país.

O segundo instrumento de pesquisa foi aplicado logo após as primeiras aulas e consistiu em uma atividade avaliativa, na qual os alunos deveriam pintar, em um mapa-múndi, os países que sofreram intervenções militares dos EUA. Essa atividade teve por objetivo conhecer como foi apropriado o conceito específico de imperialismo e seu impacto na América Latina (especialmente em sua expressão mais violenta *hard power*). Para que os estudantes resolvessem o que lhes foi proposto, foi autorizada a consulta na Internet dentro da sala de aula. Na turma 1B, 71% dos países pintados pelos estudantes estão fora da América Latina, ou seja, para eles, a maior parte das intervenções dos EUA ocorreu fora da América Latina e do Caribe. Já para a turma 1C, 54% dos países que sofreram intervenção dos EUA estão fora da América Latina e do Caribe.

Esses dados revelam que os alunos do Ensino Médio pesquisados, mesmo em uma disciplina específica de Estudos Latino-americanos e com acesso à Internet para realizar a atividade, consideraram que o alvo prioritário da intervenção imperialista dos EUA estava fora da América Latina.

Frente a esses resultados, foi, posteriormente, demonstrado aos estudantes que o maior número de intervenções estadunidenses ocorreu na América Latina. Ao longo de sua história como nação independente, os EUA realizaram, no mínimo, 100 intervenções (diretas e indiretas) ao redor do mundo, em, pelo menos, 40 países diferentes, violando o território estrangeiro de todas essas nações por meio de violência física, ardil e sabotagem. Mais

de dois terços delas ocorreram ao longo do século 20. Dessas 100 intervenções, 56% delas se deram nos países latino-americanos e caribenhos. A região com mais intervenções dos EUA na América Central e Caribe teve o número expressivo de 46 das 100 intervenções contabilizadas (Selser, 1994).

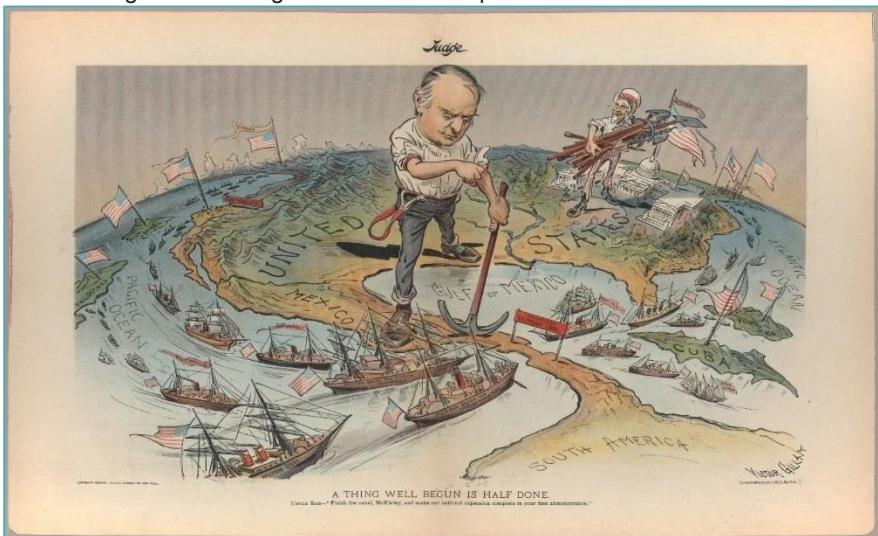
Nas avaliações, os estudantes da turma 1B apontaram que somente 16% das intervenções ocorreram na América Central e Caribe, sendo que mais da metade dessa turma citou, no máximo, três intervenções dos EUA nessa região. Já os estudantes da turma 1C indicaram que esse percentual de intervenções na América Central e Caribe era um pouco maior, de 28%. Essas respostas revelaram claramente que os estudantes passaram longe de

conceber (e, também, não encontraram na Internet) a informação de que a região que mais tem sofrido com a ação do imperialismo estadunidense é a América Central e Caribe.

É preciso desenhar? Narrativas gráficas sobre os interesses geopolíticos dos EUA na América Latina

O terceiro instrumento de pesquisa aplicado durante o Estágio foi uma oficina de análise de fonte histórica, sem consulta, individual e realizada em sala. Os alunos receberam uma charge do estadunidense Victor Gillam, produzida em 1899 nos EUA (Figura 1), para que a interpretassem, considerando os interesses desse país desde o século 19 na criação de um canal na América Central, mais especificamente na Nicarágua (embora, no final, esse canal tenha sido criado no Panamá).

Figura 1 – Charge de Victor Gillam produzida em 1899 nos EUA



Na turma 1B, a maioria das interpretações dessa charge pelos estudantes trouxe a percepção de que a política externa dos EUA na América Central tem como característica a intervenção nos países dessa região, expandindo sua área territorial ou de influência para garantir seus interesses comerciais, que são elementos da ação imperialista.

Contudo, alguns estudantes relacionaram as ideias de intervenção e expansão territorial dos EUA com as ideias de progresso e desenvolvimento. Doutrinas da política externa estadunidense dos EUA foi lembrada por metade dessa turma, mas sem grandes desenvolvimentos. Em torno de um terço da turma mencionou a doutrina do *Destino Manifesto*, que foi ensinada em aula junto com as demais doutrinas da política externa estadunidense.

Na turma 1C, novamente apareceu a ideia de que os EUA estão sendo retratados na charge com características imperialistas explicadas em aula, como intervenções político-militares, monopólio econômico e controle das passagens interoceânicas. Foi possível observar que os alunos da turma 1C identificaram com muito mais frequência elementos de crítica do chargista ao imperialismo estadunidense. Alguns alunos dessa turma – 1C – também lembraram, em suas respostas, algumas doutrinas da política externa dos EUA para a América Latina, especialmente a *Doutrina Monroe*, mencionada por pouco mais de um terço dos alunos.

Essas respostas dos estudantes na avaliação, elaboradas após as aulas ministradas sobre “Imperialismo estadunidense” e “Política externa dos EUA para a América Latina”, revelam uma mudança significativa de entendimento sobre o conceito de imperialismo e sobre o papel dos Estados Unidos na América Latina, em comparação com aquelas primeiras impressões no questionário socioeconômico de ideias prévias desses alunos. Nas respostas de interpretação da charge, a maioria conseguiu articular os conceitos e as características do imperialismo estudados em aula com a representação histórica específica sobre a pretensão dos EUA na América Central retratada na charge. Além disso, conseguiram estabelecer sentidos em comum entre as doutrinas da política externa dos EUA para a América Latina estudadas em aula e as ações desse país retratadas na charge. Do mesmo modo, houve importantes diferenças entre a pouca menção a intervenções na América Central na atividade anteriormente feita com mapas e o destaque nas respostas para o papel do uso do *hard power* dos EUA na representação do imperialismo estadunidense feita na charge.

Ainda, alguns dos alunos que identificaram características do imperialismo na charge também as viram como essencialmente positivas, especialmente na turma 1B. Isso indicou a necessidade, durante o planejamento das aulas seguintes, de apresentar, aos alunos, os sujeitos

históricos concretos que sofreram essas intervenções estadunidenses, com suas vozes, rostos, pensamentos e ações. Quando as intervenções (e pretensões de intervenção) de um país sobre o outro são vistas à distância (em uma visão panorâmica), os alunos tendem a não se sensibilizar com os impactos na vida dos povos que sofreram violências decorrentes de invasões militares, bombardeios aéreos, imposição de bases militares, bloqueios econômicos e outras práticas imperialistas. Por isso, a última aula dessa temática no Estágio tratou sobre uma experiência de luta anti-imperialista exatamente no país que mais sofreu intervenções dos Estados Unidos na História: a Nicarágua.

A América Latina é aqui: imaginações históricas anti-imperialistas em uma escola de ensino médio brasileira

O quarto e último instrumento de pesquisa aplicado nas aulas de Estágio foi uma oficina de imaginação histórica, organizada para os alunos fazerem em casa, individualmente. Segundo Nilton Mullet Pereira (2020, p. 48), a imaginação na aprendizagem histórica “[...] é um elemento vital na criação conceitual e na constituição de relações com o passado” e “tem um potencial ético”, pois coloca o estudante diante “[...] da pergunta ‘o que devo fazer’ diante dessa memória do passado, além de produzir uma narrativa explicativa?” (Pereira, 2020, p. 51). Segundo esse autor, a imaginação histórica no ensino de História permite, por exemplo, “[...] imaginar futuros ainda não criados”, ou seja, “[...] imaginar cenários, enredos e histórias que possam sustentar ações no presente e que permitam, ao mesmo tempo, imaginar outras linhas que, no passado, podem ter existido, mas não tenham sido narradas” (Pereira, 2020, p. 63).

Se, para compreender a atribuição de sentido à experiência temporal é necessário partir do pressuposto de que há uma relação entre a vida prática desses sujeitos e a ciência da história, no caso em tela, foi preciso partir do pressuposto de que há uma relação entre a vida cotidiana dos estudantes (de uma escola pública federal localizada na grande Florianópolis - Colégio de Aplicação - na disciplina de “Estudos Latino-americanos”) e a historiografia sobre imperialismo dos EUA na América Latina.

Seguindo essa perspectiva metodológica, os alunos foram provocados a ler uma narrativa ficcional sobre sua escola (mas com elementos da história

brasileira em seu bojo) para, a partir dela, imaginarem histórias sobre o futuro do Colégio de Aplicação considerando a experiência presente e o próprio conhecimento sobre o passado de forma a problematizar temas relacionados a disputas entre imperialismo e anti-imperialismo na América Latina.

A narrativa apresentada trata de um novo golpe civil-militar que o Brasil teria sofrido, com apoio dos EUA, em uma época na qual os estudantes estariam no “terceirão”, tal como ocorreu com diversos países da América Latina ao longo do século 20 (inclusive com o Brasil, em 1964). Porém, consta na narrativa que, desta vez, o golpe teria afetado o funcionamento do Colégio de Aplicação da UFSC em decorrência do aprofundamento das políticas neoliberais de precarização e privatização da educação, provocando um posicionamento dos estudantes por meio de seu grêmio estudantil. Na atividade, foi solicitado, aos estudantes, que apresentassem cinco argumentos a favor ou contra a intervenção estadunidense, considerando o que havia sido aprendido sobre imperialismo e anti-imperialismo ao longo das aulas na disciplina de Estudos Latino-americanos.

Diante da maior liberdade narrativa que o exercício permitiu aos alunos, e da proximidade com suas realidades sociais, surgiram respostas com reflexões que até então não tinham aparecido nas participações em aula, nem nas avaliações anteriores, que possuíam um caráter mais de identificação, caracterização e explicação do conteúdo. Foi possível perceber que os alunos se apropriaram da experiência temporal relativa ao imperialismo vivido de seu tempo, ampliando e modificando os significados teóricos que antes davam para esse tema. Nas respostas anteriores, eles se colocavam distantes do tema imperialismo, depois, mesmo que tenha mudado esse entendimento, continuavam explicando esse sistema como algo distante da realidade efetivamente vivida de seu tempo. Ao envolver, na narrativa, a possibilidade de mudança de uma realidade que afeta suas aspirações individuais como estudantes e cidadãos, eles promoveram reflexões que consideravam o seu lugar no processo de mudança temporal e, portanto, o seu lugar diante da ação do imperialismo em transformação no tempo.

Já na turma 1C, alguns alunos também conseguiram interiorizar formas de organizar e dar sentido (crítico) à experiência temporal na relação passado/presente/futuro, articulando práticas imperialistas presentes, a

desigualdade social histórica entre classes sociais no capitalismo e imaginando alternativas possíveis futuras em sua resposta.

Outros alunos da turma 1C também conseguiram desenvolver a aprendizagem histórica, com possível mudança de sua consciência histórica, com uma elevada apropriação dos conteúdos e atribuição de sentidos precisos aos saberes históricos a partir de sua vida prática. Contudo, da mesma forma que aquilo que os estudantes aprenderam sobre imperialismo pode ajudá-los a desenvolver um pensamento crítico e anti-imperialista sobre a história e a realidade social contemporânea brasileira e latino-americana, também pode servir como instrumento para capacitá-los a fundamentar com mais propriedade suas posições em defesa do imperialismo na sociedade em que vivem, o que de fato ocorreu com alguns poucos alunos.

Embora tenha aparecido esse tipo de resposta que reforça uma consciência histórica tradicional, a maioria dos estudantes deu sentido à sua experiência temporal com a formulação de críticas aos valores capitalistas, produzindo contranarrativas ao pensamento único vigente na sociedade abarrotada de produtos culturais estadunidenses.

Considerações finais

Por meio da análise quantitativa e qualitativa das respostas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC, em quatro instrumentos de investigação propostos para verificar a hipótese levantada no início dessa pesquisa, foi possível identificar, inicialmente, um descolamento entre a cultura estadunidense consumida pelos estudantes e o conceito de imperialismo, que foi identificado por eles como algo do passado, de antigos impérios. Em um primeiro momento, esses estudantes brasileiros e latino-americanos do Ensino Médio não conectavam sua inserção na indústria cultural estadunidense com os conceitos de imperialismo e suas repercussões na América Latina, pois sequer consideravam o imperialismo como algo de seu tempo e de sua região.

Contudo, após as aulas ministradas no Estágio, com apresentação e problematização de diversos exemplos de imperialismo e anti-imperialismo, além de explicações conceituais, foi possível perceber, nas respostas das avaliações seguintes, significativa apropriação dos conceitos de imperialismo e anti-imperialismo, o que permitiu a tessitura posterior de uma narrativa

histórica envolvendo esses temas. Essa narrativa, ou mesmo contranarrativa, permitiu a construção de novos sentidos à experiência temporal dos estudantes, que conseguiram conectar as micro realidades socioculturais de sua vida prática com a realidade macro da geopolítica imperialista e das resistências dos povos na história da América Latina.

Durante o processo de aprendizagem histórica dos conceitos de imperialismo e anti-imperialismo estadunidense na América Latina, foi possível perceber que os estudantes passaram a estabelecer reflexões críticas que conectavam sua “história vivida” com a “história conhecimento” do imperialismo (estadunidense) na América Latina. Isso possibilitou que a maioria deles se apropriasse desse conhecimento para realizar análises críticas ao imperialismo vigente a partir do conhecimento das experiências de resistência anti-imperialista, mas também permitiu que alguns poucos estudantes utilizassem das mesmas informações para fundamentar sua defesa mais elaborada do capitalismo estadunidense, mesmo sob a forma de imperialismo, como solução para os problemas dos povos latino-americanos.

Os resultados dos instrumentos de pesquisa possibilitaram o desenvolvimento da consciência histórica desses estudantes sobre o conceito sistematizado (ou científico) de imperialismo, sobre as mudanças e permanências dessa realidade imperialista no tempo e espaço, bem como, suas diferenças em relação a outros conceitos próximos, mas diferentes, como o conceito de império. Esses resultados também permitiram identificar o início de um processo de mudança estrutural da consciência histórica de estudantes brasileiros perante o imperialismo estadunidense na América Latina, o que afetou a formação de sua identidade latino-americana. Ainda, com base em exemplos de lutas históricas anti-imperialistas, orientou suas ações e posicionamentos no tempo presente perante os problemas da realidade prática da sociedade contemporânea em que vivem.

Referências

- AYERBE, L. F. **Estados Unidos e América Latina**. São Paulo: Unesp, 2002.
- BRUIT, H. **O Imperialismo**. 23. ed. São Paulo: Atual, 2012.
- CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

LIMA, M. Consciência histórica e educação histórica. Diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, M. et al. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

PEREIRA, N. M. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, [S. I.], v. 38, n. 1, p. 48-67, jan./jun. 2020.

ROCHA, H. A presença do passado na sala de história. In: MAGALHÃES, M. et al. (Orgs.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 33-52.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, PR: UFPR, 2010.

RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H. T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: http://culturahistorica.org/ wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura _historica.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História. **Intelligere - Revista de História Intelectual**, [S. I.], v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017.

SELSER, G. **Cronología de las intervenciones extranjeras en América Latina**. v. 5. México: CIIH UNAM/UAMA/UPM, 1994.

SILVA, C. B. da; ROSSATO, L. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, [S. I.], v. 1, p. 65-85, 2013.

ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Caroline Kern

Início da caminhada

Apresenta-se, aqui, o relato de uma experiência de acompanhamento e de orientação da disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC). Estágio esse que foi realizado com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como ensina Selma Garrido Pimenta (1995, p. 61), o estágio é um momento crucial da formação, pois é nesse período que os/as estudantes terão a oportunidade de estabelecer o contato mais próximo com o campo de trabalho e aproximar suas reflexões da práxis pedagógica. A autora aponta, ainda, para o conceito de educação “[...] como prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade”. Nesse mote, sinaliza-se a importância de se compreender o estágio supervisionado como campo da práxis, ou seja, da indissociabilidade de teoria e prática, pois, “[...] Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis)” (Pimenta, 1995, p. 61). Desse modo, se a educação se ocupa das práticas sociais nos diferentes contextos da sociedade, a escola como fundamento e expressão de determinada sociedade é, também, lugar da práxis (transformação).

Dito isso, na experiência como docente no ensino superior, na área de formação de professores/as, observo como tem sido pensada a inclusão escolar de Pessoas com Deficiência (PcD), dirigindo a atenção para as crianças, ou seja, formando pedagogas/os preocupadas/os com a elaboração de planejamentos que incluam todas e todos. Mas, e quando a inclusão na disciplina de estágio é para que o/a estudante com deficiência possa exercer a docência, quais orientações e estratégias são necessárias?

Diante dessa questão, há que se pensar na formação de professores/as como espaço-lugar em que todas as crianças possam

desfrutar de seus direitos à educação. Feito isso, será necessário dar atenção aos/as estudantes que tiveram acesso e permanência garantidos na Educação Básica. Com seus direitos garantidos, essas/es estudantes poderão chegar ao ensino superior e formar-se para o exercício de uma profissão. Ocupar o lugar social de estudante universitária/o é, entre outras questões, um ato de resistência e de transformação da realidade social e educacional, em especial quando se trata de Pessoas com Deficiência.

Com esses pressupostos, pretende-se, com este relato, refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior nos cursos de formação de professores/as, a partir de uma experiência vivida em uma escola pública de Florianópolis, no primeiro semestre do ano de 2024, durante o processo de Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia.

Na primeira seção deste artigo, intitulada *A estrada é longa, é preciso acreditar no percurso*, dialoga-se com os conceitos de estágio e de *práxis* e abordam-se questões conceituais referentes à inclusão escolar com ênfase nas Pessoas com Deficiência. Na subseção *Aproximações com a escola: um caminho com muitos diálogos*, relata-se a experiência vivenciada em uma escola pública no processo de orientação de estágio. Para finalizar, apresentam-se algumas considerações finais.

A estrada é longa, é preciso acreditar no percurso

A inclusão de Pessoas com Deficiência, já presente no título deste artigo, tem sido continuamente associada a possibilidades e desafios, tendo em vista que a humanidade tem mais tempo histórico percorrido em processos de segregação e exclusão do que de propostas a favor da inclusão de todas e de todos nas diferentes instituições sociais, entre estas, as escolas.

Ao longo dos séculos, as Pessoas com Deficiência foram subjugadas, retiradas da possibilidade de escolarizar-se com seus pares, fossem, estas, crianças, adolescentes, jovens ou adultas/os. Ou seja, a exclusão não tem limites territoriais, invade todos os espaços sociais, as idades, os gêneros, as classes sociais, as orientações sexuais, posto que sua marca é a definição decalcada no corpo do outro: a incapacidade, a deficiência. Essa percepção, atrelada ao “indivíduo” como único, sendo ele responsável por essa suposta impossibilidade, constitui-se como um dos desafios dos processos de inclusão, pois essa percepção é um modo de olhar para o sujeito e de o

responsabilizar por todas as suas realizações, independentemente das relações que estabelece e estabeleceu ao longo de seu percurso de vida familiar, escolar, social. Sabe-se que inclusão é um conceito amplo, portanto, aqui, é compreendido a partir de sua interseccionalidade de gênero, classe social, etnia, raça, orientação sexual e de sua extensão, posto que todas as pessoas, sem exceção, no Brasil, têm o direito constitucional (Brasil, 1988) à participação em todos os espaços da sociedade.

Como assinala Silva (2015, p. 100),

[...] a formação docente, tanto inicial como continuada, é compreendida como processo de construção coletiva, forjada em dado contexto histórico, nas diferentes relações sociais, espaços e tempos, que reflete concepções de sociedade, de homem, de mulher, de mundo, de educação, de conhecimento, de ensino-aprendizagem. A formação na perspectiva da educação inclusiva deve possibilitar a sensibilização das pessoas, em ver o outro como sujeito de direito, cujas potencialidades são diferentes, e por isso não podem ser vistas de acordo com padrões [...].

Embora possa parecer que esse diálogo já tenha sido compreendido e que não se encontrem discursos na formação de professoras/es que estejam vinculados à exclusão, a experiência vivida na formação no ensino superior tem demonstrado que esse é um ledo engano. Há, ainda, bastante desinformação entre professoras/es sobre o campo de conhecimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O que se observa, é que conteúdos mínimos a respeito de análises sociológicas, filosóficas e pedagógicas sobre Pessoas com Deficiência são desconhecidos pela maioria das/os professoras/es universitárias/os. O que sustenta os discursos está, ainda, fundamentado no senso comum e excessivamente calcado em perspectivas neoliberais, sob as quais o sujeito, por si só, é responsável por suas realizações, ou seja, a deficiência é algo que lhe impede organicamente. Nessa visão, não há o que o sujeito fazer, além de reconhecer a própria impossibilidade de se desenvolver em uma profissão, especialmente na carreira docente.

Nessa esteira, as barreiras físicas têm sido continuamente eliminadas em muitos espaços universitários, mas as barreiras atitudinais, que são profundamente impeditivas, são as mais comuns, embora saibamos que “[...] a aprendizagem de normas e valores da ética cívica e republicana constituem

necessidades pedagógicas, se queremos construir uma sociedade focada nos princípios da liberdade e da igualdade de direitos" (Silva, 2015, p. 104).

Admitido o peso dos desafios, há que se pensar possibilidades. Para isso, retoma-se o conceito de *práxis* a partir do proposto por Vázquez (1968). Esse autor apresenta, em *Filosofia da Práxis*, diferentes formas, a exemplo da *práxis* produtiva, *práxis* anterior, *práxis* criadora e *práxis* política. Todas são igualmente relevantes, mas, para efeito dos argumentos aqui desenvolvidos, me aterei à *práxis* política. Como explica Vázquez (1968, p. 195), a *práxis* política se dá quando a humanidade age sobre "[...] o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da *práxis* política ou revolucionária, quer se trate dos indivíduos [sujeitos] concretos". É nessa, portanto, que se alcança, como atividade prática, seu modo mais profundo na *práxis* revolucionária. Portanto, a *práxis* política consiste na "[...] atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado" (Vásquez, 1998, p. 200).

Entende-se, assim, a partir da conceituação do autor, que a inclusão como campo de interesse das políticas de Estado por meio das inúmeras legislações é expressão da atividade de determinados grupos e movimentos sociais que resistem e forçam essas mudanças, ou seja, operam a *práxis* revolucionária, mas são, também, expressão do agenciamento de políticas dirigidas para a América Latina e o Caribe. Nesse campo, podem ser citadas as convenções de Salamanca (1994), de Dakar (1990), da Guatemala (1999) – promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 – e leis nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI n. 13146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB n. 9394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e políticas afirmativas, como as cotas raciais e, para estudantes de escola pública, juntamente com demais dispositivos jurídicos.

Contudo, a arena de transformações e *práxis* política revolucionária está no campo da contradição, já que é dialética, ou seja, suas síntese e antítese são expressões que produzem e são produzidas com o descrédito nas pessoas em particular, pois, se localizado em um corpo, reduz-se a responsabilidade e o compromisso do coletivo, do grupo social, neste caso, do conjunto de formadoras/es de professoras/es nos cursos universitários,

como querem as políticas neoliberais em educação. Autoriza-se, a partir de *práxis* que individualiza – nos corpos considerados deficientes – a responsabilidade pela não realização das condições mínimas para exercício de determinada profissão, assim, há a incerteza de que seria possível o êxito desses sujeitos com base especificamente na “condição deficiente”. São, esses, alguns dos traços das barreiras atitudinais a que me referi anteriormente e que se mostram presentes nos argumentos de muitas/os professoras/es universitárias/os, que, ao tomarem a perspectiva neoliberal para a formação de professoras/es, ou seja, a formação de uma/um professora ou professor generalista, não conseguem transpor essa perspectiva e vislumbrar outras formas de pensar a educação neste século.

Diante dessas possibilidades e desafios, os quais dialogam entre si constante, contínua e dialeticamente, pensar a formação de professoras/es na sua relação com o estágio e os processos de inclusão escolar faz-se fundamental. Há a necessidade de compreender como os discursos da formação de professoras/es têm se configurado nas políticas, visto que a influência das agências internacionais são fato conhecido e tem alterado significativamente os currículos desses cursos.

Conforme Olinda Evangelista e Eneida Otto Shiroma (2007, p. 533),

[...] não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um[a] professor[a] com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados.

Ainda que, conforme as autoras, as diferenças culturais, sociais e políticas entre os países seja uma constatação inevitável, essas políticas recusam a diversidade, homogeneizando as diferenças como forma de ignorá-las.

Nesse caso, se tomarmos como campo de análise o preconceito contra Pessoas com Deficiência (capacitismo), posto que está presente em todos os espaços sociais e nas diferentes instituições da sociedade, percebe-se, esse, como uma construção social que restringe as experiências individuais, ainda que estas sejam fundamentais para a formação humana. Nesse sentido, ao considerar que “[...] o problema tem origem social, a educação escolar, que é

uma instituição social, não pode por si mesma superar o que não produziu sozinha”, também se entende que ela “[...] pode contribuir com a formação de consciências [...]” (Crocchík, 2015, p. 50). Significa, portanto, que o caminho para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado obrigatório é longo, pois depende, dentre outros fatores, da formação de consciências, por isso é necessário pensar a formação das/os professoras/es que acompanham esses estágios e acreditar no percurso. Isso porque,

A escola inclusiva é a que desenvolve o Projeto Político-Pedagógico para todos os sujeitos nela envolvidos, de tal forma que eles possam perceber que têm um pertencimento com a instituição. Ao mesmo tempo, essa escola é campo de aprendizagens múltiplas, no que se refere ao aprender na convivência com os diferentes, no sentido de que o direito à educação – como um direito humano de todas as pessoas – não admite exclusão de qualquer natureza. É preciso que a escola busque alternativas de inclusão no respeito à diversidade dos diferentes grupos sociais (Silva, 2015, p. 111).

Na formação de professoras/es, entende-se que o estágio ocupa lugar central, posto que é o momento em que as/os estudantes se deparam com o compromisso de aliar o seu arcabouço de saberes com a realidade das escolas públicas¹. Em outras palavras, é no estágio que os saberes constituídos ao longo da formação são requisitados, portanto, quando se dá a aproximação da/o estudante-estagiária/o com as instituições campo de estágio que serão o território de suas ações pedagógicas. Assim, cabe refletir sobre quais conhecimentos farão parte das ações dessas/es estudantes-estagiárias/os diante da inclusão de Pessoas com Deficiência, se os currículos de ensino superior não cumprirem a transversalidade proposta nos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover

¹ As instituições públicas são campo de estágio prioritário na minha experiência.

respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: **Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior**; Atendimento educacional especializado; **Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino**; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, grifos meus).

No acompanhamento do processo formativo que se relata neste escrito, observou-se que, na Educação Básica, os pressupostos da educação inclusiva têm encontrado assento. Também, que as políticas de inclusão, ainda que, paradoxalmente, não sejam absolutamente inclusivas, avançaram significativamente nos últimos anos, com a organização de espaços de diálogo entre professoras/es do ensino regular que ocupam diferentes funções. Isso ocorre, por exemplo, no caso das professoras de educação especial que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das professoras regentes de turma.

É claro que cada instituição tem suas especificidades e o trabalho desenvolve-se de diferentes formas, em espaços diversos. No entanto, neste relato, a instituição campo de estágio demonstrou relevante compromisso com a educação inclusiva em relação às crianças com deficiência/s. Instituição essa que tem, ao longo de sua história, procurado avançar nas propostas que envolvem todas as crianças. Foi também um espaço acolhedor das diferenças entre as/os adultas/os envolvidas/os na relação pedagógica ali proposta, haja visto que inclusão só se faz quando há lugar de argumentação e de expressão de todas e de todos.

Aproximações com a escola: um caminho com muitos diálogos

Para efeito do estágio no curso de Pedagogia, as escolas públicas são o campo preferencialmente escolhido, devido à compreensão de que é preciso manter o compromisso permanente da universidade com a sociedade, por meio de uma práxis comprometida com as/ os filhas/os da classe trabalhadora.

Por isso, a experiência aqui relatada ocorreu em uma escola pública da Rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

A Escola campo de estágio possui equipe pedagógica bastante comprometida com uma formação de qualidade às/-aos estudantes. Fundamenta seu Projeto Político Pedagógico (PPP) na concepção histórico-crítica que acompanha as reivindicações de professores/as por melhores salários, assim como, esforça-se e constantemente mobiliza-se em relação às necessidades da comunidade escolar. Por estar em um bairro afastado da região central, mais numeroso em termos de migrantes de vários estados do país e de imigrantes de países vizinhos, possui características muito peculiares quanto ao ingresso e permanência de estudantes ao longo do ano.

A aproximação com a escola se deu em diferentes etapas. Primeiro, efetuou-se uma visita com um estudante e duas estudantes do curso de Pedagogia, a fim de apresentar-lhes o espaço físico e a proposta pedagógica da escola, anteriormente conhecida com a leitura do PPP institucional. A segunda etapa foi de observação, por uma semana, em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental do período matutino. A terceira etapa desenvolveu-se em duas semanas de estágio docência nesse mesmo grupo.

Na visita, fomos recebidas/os pela coordenadora pedagógica da escola, que prontamente apresentou todos os espaços e fez menção aos projetos e propostas desenvolvidos, deixando-nos à vontade para conhecer e indagar sobre tópicos constantes do Roteiro de Observação, previamente

apresentado aos estagiários em sala de aula. Após essa visita, nos preparamos para a observação, período em que o Roteiro entrou novamente em cena, pois era preciso compreender as rotinas da instituição para que muitos aspectos pudessem ser visibilizados, entre eles, a inclusão escolar de crianças com deficiências.

No período de observação, diante da turma, notou-se que a Professora Regente procurava construir junto às crianças um espaço em que todas pudessem ser vistas por ela e pudessem enxergar-se entre si, por isso, as carteiras ficavam organizadas em duas filas em formato de U. Chamou-nos a atenção que uma criança ficava sentada fora dessa configuração, sempre acompanhada de uma Professora Auxiliar de Educação Especial. Em muitas situações, as atividades da turma não correspondiam às atividades dessa criança. Visto isso, iniciamos um processo de aproximação com a criança, a

professora regente e a PAEE, para compreendermos os motivos da posição dessa criança na sala de aula.

No período de observação, iniciamos várias aproximações, provocando a curiosidade da criança com as atividades desenvolvidas pelas demais e, aos poucos, percebemos que seu interesse foi aumentando. Ambas as professoras perceberam esse movimento e se associaram às tentativas de trazê-la cada vez mais próxima do grupo. Durante todo processo de observação, percebemos que já havia maior aproximação, por isso, propusemos que a criança também tivesse sua mesa dentro dos limites do grupo e não afastada dele. Em várias situações, essa criança tomou a iniciativa em participar. Em uma delas, a professora regente propôs um jogo de memória projetado por meio de datashow no quadro e cada criança, na sua vez, tentava encontrar as imagens que se equivaliam. Nesse jogo, a criança foi até o quadro e permaneceu durante toda a atividade junto à turma. Percebemos, ali, que tínhamos um caminho para pensar a sala como um grupo com 25 crianças e não 24 mais uma.

Este relato tem por intenção refletir sobre a importância de se lançar, durante o estágio, um olhar aproximado às crianças, mas, também, de se colocar ao lado das professoras e procurar soluções junto com elas, sem julgá-las ou se acomodar com explicações que corriqueiramente se baseiam em diagnósticos que autorizam, de certa maneira, a prática de exclusões.

Essas cenas vivenciadas permitiram pensar o planejamento junto ao estagiário e às estagiárias, com base na inclusão de todas as crianças e, portanto, organizar a *práxis* a partir de objetivos, de metodologia e de recursos que contemplassem todas as crianças e estabelecessem uma parceria com as professoras. Esse encaminhamento permitiu que as máximas da cooperação e da co-docência se efetivassem. A abertura e o compromisso das professoras com a turma colocaram-nos lado a lado, com o mesmo desejo de que todas as crianças se beneficiassem das experiências pedagógicas que permitiriam suas aprendizagens e desenvolvimento, sem que suas particularidades fossem recusadas. A confecção minuciosa do material, desde a fonte utilizada, até as imagens, a textura e o tamanho, foi pensada para que todo o grupo pudesse manusear, compreender, motivar-se e concluir as atividades de forma coletiva.

Fato este que, no decorrer das docências, se confirmou, promovendo, inclusive, uma participação ativa da criança que anteriormente estava mais afastada do grupo. Foi notável sua motivação e seu interesse na maioria das atividades propostas, entrando em contato com os jogos e os materiais de forma equitativa com as demais.

Nesse ponto, cabe destacar que um dos estagiários é uma pessoa com deficiência. Devido ao seu diagnóstico de paralisia cerebral, apresenta baixa comunicação oral e restrição nos movimentos, sendo necessário que os materiais e as atividades lhe fossem também acessíveis. Esse registro é fundamental, pois a premissa de que a inclusão é para todos/as só pode se materializar quando compreendemos que também na profissão docente poderemos nos deparar com Pessoas com Deficiência (PcD), as quais precisarão de professores/as que tenham conhecimento suficiente para desenvolver as estratégias e os suportes necessários ao/à estudante. Ademais, esse é um direito reconhecido constitucionalmente e reiterado na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), qual seja,

[...] incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em relação às crianças, percebemos, na semana de observação, grande curiosidade em torno desse estagiário. A cadeira de rodas tornou-se um elemento de muitos olhares. Propusemos, então, uma roda de conversa com as crianças para que pudessem sanar suas dúvidas em relação ao estagiário, que prontamente se dispôs a responder às indagações: “Você sofreu um acidente?”, “Você está doente?”, “Você consegue sair da cadeira e caminhar?” Muitas foram as questões, as quais o estagiário respondeu, algumas com muitas risadas, pois é comum que as crianças associem doenças às pessoas cadeirantes, afinal, suas experiências com esse aparato normalmente estão associadas a hospitais ou pessoas da família, que, por causa de acidentes ou de doenças, precisaram utilizar desse recurso.

Após cada resposta vinham relatos: “A minha avó também tem cadeira de rodas”, “A minha mãe quebrou o pé, mas ela andava de muleta”, “Eu quebrei o braço”, e assim por diante. Todos os diálogos foram mediados para a compreensão do que é considerado deficiência e o rompimento de tabus e de preconceitos. Mesmo com a baixa comunicação oral do estagiário, foi absolutamente viável e possível que ele desenvolvesse proximidade com as crianças, que pouco a pouco foram desfazendo a roda e se ocupando de outros interesses. Suas curiosidades haviam sido preenchidas. No entanto, ao final, algumas crianças quiseram se aventurar, subindo na cadeira e experimentando a sensação de se locomover junto com o estagiário. Esse foi um momento importante na relação e no desenrolar do estágio, entre todos e todas, professoras, estagiárias, estagiário e crianças.

É certo que a presença de um estudante universitário com tal diagnóstico foi uma situação incomum para a instituição campo, porém, em nenhum momento fui questionada quanto às condições desse acadêmico, embora percebesse certa curiosidade por parte da professora a respeito da operacionalização da docência por esse estagiário.

Nas semanas de planejamento anteriores à docência, sugeri ao estudante que desenvolvêssemos uma tecnologia assistiva que lhe desse maior autonomia no exercício da docência, o que ele prontamente aceitou. Assim, tive a ideia de fazer um avatar que pudesse ser relacionado ao estudante e tivesse as falas roteirizadas por ele. Com auxílio de aplicativos e Inteligência Artificial (IA) e com a colaboração de dois de meus familiares², conseguimos desenvolver o avatar com muita proximidade dos aspectos físicos do estagiário, inclusive no modo de movimentação dos olhos e face, timbre e entonação da voz. Este universo tecnológico, remete à necessidade de “Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem [...]” (Brasil, 2014).

O estagiário acompanhou todo o processo e escreveu os roteiros previstos para a docência, os quais foram projetados em tela na sala de aula, tamanha a semelhança entre ambos que as crianças se referiam aos dois como professores, os quais denominamos como “professor virtual” e “professor analógico”.

² Felipe Schmelzer e Jessica Fernanda de Oliveira Antunes.

A presença do avatar como tecnologia assistiva, foi importantíssimo para autoconfiança do estagiário em sua capacidade de docência. Foi um modo de se tornar pedagogo e, ser capaz, do reconhecimento das crianças como professor. É fundamental que a compreensão dada pelas crianças à sua docência seja demarcada, pois somente nesta relação de mutualidade entre docentes e discentes que o estabelecimento da profissão se faz.

Junto a isso, há que se pensar na responsabilidade que orientadores de estágio tem, na medida em que não é suficiente pensarmos a inclusão no além muros das universidades. Faz-se urgente a reflexão intramuros, para que os estágios configurem de fato um processo formativo, no qual se ensina e se aprende a esperançar, como diria Paulo Freire, no sentido de transformar a realidade. Por isso, é neste caminho tortuoso de desafios e inúmeras responsabilidades que o estágio se materializa como possibilidade, a partir de uma práxis política revolucionária.

Considerações sobre o trajeto percorrido

O estágio curricular obrigatório reúne muitas responsabilidades e potências cercadas de desafios. Como proposto nos caminhos iniciais deste artigo, refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, ensinou, na experiência vivida, que é necessário autorreflexão e autoavaliação de todas/os nós, profissionais da educação que atuam nas universidades.

Trata-se, em especial, da nossa formação como professoras/es, posto que a inclusão não é um conteúdo que pode ficar centralizado nas linhas do plano de ensino de um componente curricular. Ele é transversal a todos os conhecimentos mediados e mediadores durante a formação universitária, em especial nas licenciaturas. É fato que a inclusão de pessoas com deficiências nos desafia, pois nos coloca de frente com nossas próprias dificuldades de ver no outro sua potência, mas é preciso transcender o senso comum que ampara o preconceito e a possibilidade de nos escondermos atrás de justificativas como “não estar preparado/a”, “não ter formação”, entre outras. Faz-se necessário assumir a responsabilidade de que pareceres que amparam a condição docente fundamentadas na ausência de saberes, produz exclusão e retira do outro a possibilidade de garantir seu pleno direito à educação.

Não se trata de uma escolha, mas de um princípio ético e estético que deve permear nossos caminhos e nosso compromisso com a educação de

todas as pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, adultos/as, idosos/as. E, neste sentido, buscar recursos, tecnologias, materiais e conhecimento, o que deve ser um processo contínuo e indispensável para que as universidades respeitem os direitos e ampliem seu escopo na formação de profissionais que também tenham, *a priori*, a inclusão como dever.

A experiência vivida nos ensinou que as crianças são curiosas, mas também abertas a novas vivências, a outras conexões e relações com as pessoas. Há, nelas, a disponibilidade necessária para que a diversidade seja compreendida como algo presente na humanidade, não como defeito ou incapacidade. Aprendemos, assim, que a abertura do diálogo e a escuta sensível são fundamentais para deflagrar processos como esse.

Percebemos como é importante, nos estágios de formação inicial de professoras/es, a materialização de aspectos dialogados em sala de aula quanto ao conhecimento das políticas de educação inclusiva, dos direitos humanos, da necessária e contínua busca por respeitar diferenças como forma de promover equidade entre sujeitos.

A escola campo merece destaque por sua prontidão no acolhimento do estágio, na compreensão da parceria entre a instituição e a universidade, mantendo disposição de traçar objetivos coletivos e caminhar lado a lado. A abertura do espaço e a credibilidade no planejamento proposto durante o estágio foram essenciais para o êxito da proposta de trabalho desenvolvida. É certo que o projeto político pedagógico e os alicerces conceituais vinculados à concepção histórico-crítica oferecem uma compreensão da importância das bases epistemológicas que medeiam as ações ali propostas, e que amparam as ações inclusivas.

Sinaliza-se, assim, o compromisso contínuo com os estágios como práxis, como processo formativo, fazedor de possibilidades e desafios que deve refletir e refratar políticas educacionais alinhadas com a educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, não nos parece viável afastar a reflexão sobre a inclusão de todos e todas sem com prometer-se com currículos que avancem nas compreensões sobre diversidade, equidade de condições e igualdade de direitos. Para isso, é preciso pensar a educação e os estágios como responsabilidade coletiva de rompimento com a segregação e a exclusão social, política e educacional. Mesmo porque, caberá a cada instituição de ensino superior arcar com os pressupostos que balizam as

dimensões éticas e estéticas da formação das/os estudantes que laboram nas salas de aulas das escolas, e isto só poderá ocorrer a partir das relações de ensinar e aprender estabelecidas no processo de formação.

É certo que saímos melhores desta experiência e permitimos que o aprender-junto se configurasse como trajeto de pequenas revoluções necessárias para a participação política (práxis) de estudantes e professores/as na Educação Básica e no Ensino Superior.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Plano Nacional da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara

BRASIL. **Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 10 set. 2024.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psD-MGVT7YPK/?format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a sua relação? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da (Orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2024.

SILVA, A. M. M. A Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Relação com os Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da (Orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

ESTÁGIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR OSWALDO RODRIGUES CABRAL

*Rafael Daniel da Silva Ketry
Gorete Farias dos Passos
Marchelly Pereira Porto*

Introdução

A biblioteca é um ambiente rico em informação e desenvolvimento cultural do usuário e leitor. A importância da leitura faz com que nos tornemos apaixonados pelas nossas raízes, por nossa cultura e história. Uma unidade de informação bem preservada e conservada agrupa no aprendizado, na leitura, na interação, na recriação e na pesquisa. Esse ambiente, em nossas escolas, é um diamante que, ao ser lapidado e cuidado, faz com que os alunos queiram, espontaneamente nesse espaço, pois o entendem como seu lugar.

Nesse capítulo, descreve-se o impacto da utilização da biblioteca na Escola de Educação Básica Professor Oswaldo Rodrigues Cabral. Essa unidade escolar está localizada no bairro Bela Vista, município de São José, Santa Catarina. A Escola oferta ensino do 1º ao 9º ano e tem cerca de 365 alunos no período Matutino e 320 no vespertino. São aproximadamente 685 alunos matriculados, além de funcionários e professores.

O acervo da biblioteca dessa escola tem, em média, cinco mil exemplares, entre obras de literatura infantil, contemporânea, clássica, história em quadrinhos, poesias, crônicas, enciclopédias, revistas e DVDs.

A reestruturação da biblioteca despertou um novo interesse nos alunos, ao entenderem que, esta, além de ser um espaço de leitura também é um espaço de recriação e de interação. Nesse sentido, o novo ambiente fez com que alunos percebam a biblioteca sob uma perspectiva diferente.

Trajetória do estágio

A Biblioteca da Escola de Educação Básica Professor Oswaldo Rodrigues Cabral esteve desativada desde 2020 e foi trocada de local por três vezes. No período que esteve fechada, houve retrocesso não apenas para a escola, mas também para os alunos que tiveram esse acesso interrompido.

Muitos livros se perderam por não ter um sistema de empréstimo e por causas naturais como a má conservação e infiltrações. A Figura 1 demonstra do estado em que a biblioteca se encontrava.

Figura 1 – Biblioteca antes do início do estágio



Fonte: fotografado pelo estagiário (2023).

O maior desafio foi reorganizar e reativar a biblioteca após três longos anos de inatividade. Durante esse período, não havia nenhum sistema de empréstimo, política administrativa, processamento técnico ou serviços de referência. Tudo precisava ser reconstruído desde o início. O único recurso aproveitável era o acervo, que estava completamente desorganizado e coberto por uma espessa camada de poeira acumulada ao longo dos anos.

Diante desse desafio, iniciamos o estágio no dia 13 de março com a missão de revitalizar um dos ambientes mais valiosos da escola. Em duas semanas, com o apoio total da direção e dos funcionários, conseguimos limpar a biblioteca e remover diversos objetos que estavam acumulados no espaço. Liberamos a área e realizamos uma limpeza completa, trabalhando contra o tempo para reabrir a biblioteca o mais rápido possível e evitar que os alunos passassem mais um ano sem esse recurso essencial.

Após 10 dias, houve uma reunião pedagógica na escola, na qual o diretor solicitou que apresentássemos fotos do progresso da biblioteca. Aproveitamos a oportunidade para destacar a importância da utilização desse espaço pelos alunos e para apresentar o plano de atividades previsto para os meses de estágio.

Em 14 dias de estágio, conseguimos reinaugurar a biblioteca para uso dos alunos. A reabertura foi recebida com entusiasmo por parte da direção,

dos professores, dos alunos e dos funcionários, marcando a introdução de um “novo” espaço de ensino e aprendizado na escola. A Figura 2 mostra a biblioteca após a reestruturação.

Figura 2 – Espaço da biblioteca após a reestruturação durante o estágio obrigatório



Fonte: fotografado pelo estagiário (2023).

O desafio seguinte foi o de atrair os alunos para a biblioteca que, historicamente, era vista como um local aonde os alunos iam apenas quando estavam de castigo ou eram obrigados pelos professores. A nova abordagem buscou criar um ambiente para o qual os alunos fossem por vontade própria, ou seja, sem imposição.

Para alcançar esse objetivo, decidimos implementar uma estratégia que envolvia oferecer desenhos para colorir durante os intervalos e que poderiam ser levados para casa. A ideia gerou um burburinho entre os alunos, que começaram a compartilhar a novidade sobre os desenhos disponíveis na biblioteca. Esse interesse inicial despertou a curiosidade deles sobre o acervo da biblioteca.

Além disso, imprimimos desenhos de histórias em quadrinho, acreditando que a combinação de atividades artísticas com a leitura de quadrinhos poderia captar ainda mais a atenção dos alunos e incentivá-los a explorar o espaço da biblioteca. A Figura 3 mostra uma das atividades realizadas na biblioteca.

Para atrair os alunos do Ensino Fundamental II para a biblioteca, elaboramos uma estratégia que incluía a criação de um “cantinho da leitura”. O objetivo era proporcionar um espaço confortável onde eles pudessem relaxar durante o horário de aula livre ou no recreio.

Preparamos um ambiente com tapetes e almofadas, permitindo que os alunos se sentassem ou se deitassem para ler, descansar ou simplesmente passar o tempo. Esse espaço tem sido utilizado tanto pelos alunos do Fundamental I quanto do Fundamental II, tornando-se o local mais frequentado dentro da biblioteca. A Figura 4 apresenta o cantinho da leitura.

Figura 3 – Atividades de engajamento na biblioteca: desenhos para colorir e quadrinhos



Fotografia do estagiário

Figura 4 – Cantinho da leitura para o Ensino Fundamental II: espaço para leitura e descanso



Fotografia do estagiário

Outra estratégia para atrair os alunos envolveu a criação de uma mesa de exposição, com livros populares entre eles. Configuramos duas mesas: uma com livros infantis e outra com livros infanto-juvenis. Além disso, alguns professores recomendam livros do acervo para leitura e realização de trabalhos. A presença de livros conhecidos e expostos incentiva os alunos a frequentarem a biblioteca com mais regularidade.

Os empréstimos são realizados com um prazo de entrega de duas semanas, com possibilidade de renovação. Atualmente, os livros estão organizados por assuntos, em ordem alfabética, facilitando a busca nas estantes. As estantes de livros infantis estão sinalizadas com cores vivas para atrair a atenção dos alunos ao entrarem na biblioteca. Também adicionamos mesas e cadeiras para a realização de trabalhos e pesquisas escolares, substituindo o antigo uso do refeitório para essas atividades.

Como a biblioteca ainda não possui rede wi-fi, utilizamos o Excel offline para gerenciar planilhas com listas de empréstimo, cadastro de alunos, turmas, livros, agendamento de horário e frequência semanal. O sistema de cadastro facilita a consulta sobre livros disponíveis e status dos alunos na biblioteca. Além disso, disponibilizamos jogos de estratégia – xadrez, dominó, tangram, batalha naval, caça-palavras – para atrair os alunos de maneira lúdica. Esses jogos ajudam a estimular o cérebro e incentivam a frequência regular à biblioteca.

O atendimento na biblioteca ocorre no período da manhã, das 8h às 12h, e à tarde, das 13h às 17h. O agendamento está disponível para alunos e professores que desejam realizar atividades ou aulas na biblioteca.

Atividades e responsabilidades desempenhadas

No que se refere ao cronograma das atividades desempenhadas no estágio, a Figura 5 apresenta período, atividades e carga horária destinada às atividades na biblioteca.

Figura 5 – Cronograma das atividades

MÊS	ATIVIDADES PREVISTAS	CARGA HORÁRIA
Mar	Planejamento Processamento técnico Serviço de referência	30 horas 30 horas 10 horas
Abr	Serviço de referência Marketing Digital Atividades Culturais	20 horas 30 horas 20 horas
Mai	Marketing Digital Revisão e/ou de políticas e manuais Serviço de referência Atividades Culturais	10 horas 30 horas 10 horas 20 horas
Jun	Revisão e/ou de políticas e manuais Processamento técnico	10 horas 20 horas
Total de carga horária		240

Fonte: elaborado pelo estagiário, 2023.

Infelizmente, enfrentamos atrasos significativos devido a problemas com a matrícula do estágio. A coordenadoria estadual identificou irregularidades, o que afetou a execução de várias atividades planejadas. Esses contratemplos resultaram na perda de mais de 15 dias de estágio, totalizando 64 horas de atividade comprometidas por questões burocráticas.

Apesar de começarmos a implementar o plano de atividades com grande empenho, esses imprevistos impediram a realização completa de algumas das ações previstas.

Processamento técnico

Devido à falta de tempo, não conseguimos montar as fichas catalográficas dos livros, tarefa crucial que ficou pendente. A ausência de internet agravou ainda mais a dificuldade. Assim, com o tempo limitado, optamos por carimbar a maioria dos livros do acervo com o nome e o endereço da escola, para fins de identificação e controle. Os livros estão organizados nas estantes por ordem alfabética de temas, o que ajuda a manter a organização, especialmente na ausência de um bibliotecário. Essa organização alfabética facilita a tarefa dos professores e alunos na reorganização das estantes, caso não haja um profissional da área disponível.

Atividades culturais

A falta de tempo também impactou a realização de atividades culturais. Com a biblioteca fechada por um longo período, a prioridade foi reorganizar as estantes e o acervo, higienizar os livros, criar um layout atraente para as crianças e iniciar o atendimento aos alunos. Além disso, foi necessário lidar com o marketing da biblioteca. Com tantas tarefas e sem a presença de um bibliotecário na escola, todas essas atividades foram realizadas exclusivamente por mim, sem ajuda adicional.

A principal meta principal, desde o início, foi reverter a situação da biblioteca, tornando-a um espaço ativo e frequentado novamente. Embora eu soubesse que talvez faltasse tempo para algumas atividades, mantive o foco.

Apesar das limitações de tempo, conseguimos realizar uma roda de leitura e contação de histórias para a turma do quinto ano. A Figura 6 ilustra o evento. Naquele dia, como a professora faltou, os alunos seriam realocados para a sala de multimídia, porém, após conversarmos com a coordenação, obtivemos autorização para que os alunos passassem a manhã inteira na biblioteca. Aproveitamos a oportunidade para desenvolver atividades lúdicas, como teatro, mímica e contação de histórias de livros que os estudantes escolheram e leram.

Figura 6 – Biblioteca reestruturada e atividades lúdicas:
Roda de leitura e contação de histórias



Fonte: fotografia do estagiário, 2023.

Serviço de referência

Desde o início, a principal meta foi reativar a biblioteca após três anos de inatividade, e esse objetivo foi plenamente alcançado. Implementamos uma série de melhorias, incluindo atendimento ao usuário, gestão de empréstimos e devoluções e a criação de mesas de exposição para atrair a atenção dos alunos. Instalamos mesas e cadeiras para pesquisas e trabalhos e criamos um espaço de leitura, com tapetes e almofadas, disponível para alunos, professores e funcionários.

Além disso, utilizamos o Instagram para promover os livros da biblioteca, criando designs comemorativos e vídeos com os alunos abordando datas especiais. Essas ações resultaram uma alta demanda pela biblioteca durante o período de funcionamento. De segunda a sexta-feira, a biblioteca recebe uma média de 65 a 80 visitas matutinas de alunos, com essa média frequentemente superada.

No mês de abril, a frequência atingiu seu ponto máximo, com mais de 1.000 visitas em quatro semanas. Esse aumento significativo na procura destacou a biblioteca como o centro de atenção dos alunos e reafirmou sua importância como unidade de informação na escola.

Marketing digital

Para promover as melhorias na biblioteca e aumentar a visibilidade das nossas ações, criamos um perfil no Instagram dedicado à unidade. No perfil, são postadas fotos do novo layout da biblioteca, das mesas de exposição, além de indicações de livros, vídeos de leituras e informações sobre datas comemorativas. Esse marketing no Instagram facilitou o contato direto com os pais dos alunos, que acompanham as atualizações e interagem com as publicações, oferecendo feedback.

Embora o plano de atividades incluísse a criação de um e-mail para a biblioteca, a falta de Internet no local impossibilitou essa implementação, mas está previsto que seja criado em breve. Como muitos alunos não têm e-mail, o Instagram se tornou o meio de contato mais eficaz para alcançar e interagir com eles. A Figura 7 apresenta a página do Instagram criada especialmente para a biblioteca.

Figura 7 – Promoção da Biblioteca no Instagram: melhorias e interação



Fonte: Instagram da Biblioteca Cabral, 2023.

Atualmente, o Instagram é gerenciado pelo grêmio estudantil da escola. Considerando o prazo curto do estágio supervisionado, foi sugerido desde o início das atividades que o grêmio assumisse a administração da rede social, para garantir que o perfil continuasse ativo após o término do estágio. Os alunos aceitaram a proposta e agora são responsáveis pela criação e postagem de conteúdos.

Revisão de políticas e manuais

A biblioteca não possuía regras de uso, lista de empréstimos, controle de saída de livros, nem horários e dias de funcionamento definidos. Antes de reativar o uso da biblioteca, elaboramos, em conjunto com a direção da escola, uma política de utilização do ambiente. As diretrizes estabelecidas estão disponíveis no Apêndice A.

Diagnóstico e intervenção: identificação e análise das necessidades no local de estágio

Atualmente, a biblioteca enfrenta diversas limitações: não possui computadores nem acesso à rede Internet, o que impede o uso de ferramentas digitais para catalogação do acervo e gestão de repositórios digitais.

O acervo é predominantemente composto por literaturas clássicas, como obras de Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, mais adequadas para um público de ensino médio. São livros com linguagem mais complexa, portanto, não atraem tanto a atenção do público, resultando baixa procura. Muitos procuram livros de maior apelo juvenil, como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis* e *Diário de um Banana*, que não estão no acervo, pois, a maioria dos livros é proveniente do Ministério da Educação ou de doações, material portanto menos conhecido pelos estudantes.

A biblioteca também não possui materiais para alunos estrangeiros que falam espanhol, com acervo restrito a poucos dicionários de inglês, língua estrangeira ofertada pela escola. A biblioteca tampouco está adaptada para alunos com deficiência, faltando, por exemplo, livros em braile destinados a estudantes com deficiência visual.

Com o aumento da frequência dos alunos, a biblioteca, que tem capacidade para 40 pessoas, frequentemente atinge sua lotação máxima. Em vários momentos, foi necessário fechar a entrada devido ao excesso de usuários, evidenciando que o espaço atual é insuficiente para atender essa demanda.

Algumas das questões identificadas no diagnóstico já estão sendo abordadas pela direção escolar. O diretor, um dos principais apoiadores e investidores da biblioteca, tem sido fundamental para a implementação bem-sucedida de iniciativas dentro do prazo estipulado no plano de atividades. Para o segundo semestre, 2023/2, está planejada a instalação de Internet e a inclusão de dois computadores na biblioteca para pesquisas por parte dos alunos. Investimento importante para o aprendizado e a pesquisa, proporcionando um ambiente mais adequado para estudos.

A escola também alocou um computador para uso exclusivo do bibliotecário. Adicionalmente, foi sugerida a criação de um sistema de arrecadação e doação de livros. Os livros arrecadados poderão ser trocados ou vendidos em sebos para adquirir obras mais alinhadas aos interesses dos alunos. Outra proposta é promover permutes de livros com outras escolas, ajudando a redistribuir acervos e fortalecer conexões entre instituições de ensino. Foi recomendado, também, solicitar à Secretaria do Estado livros voltados para alunos de educação especial, para garantir uma inclusão mais efetiva no ambiente bibliotecário. Recentemente, a biblioteca recebeu mais de 30 exemplares de livros destinados estudantes com autismo, que já estão sendo utilizados por dois professores com seus alunos.

Além disso, a inclusão de dicionários em espanhol seria benéfica para os alunos estrangeiros, facilitando a adaptação ao idioma português. A falta de materiais específicos tem sido uma barreira para a integração desses alunos, e a aquisição de dicionários e livros em outros idiomas ajudaria significativamente no processo de aprendizado.

Há, também, um projeto para expandir o espaço da biblioteca com a construção de um jardim literário, localizado na lateral do prédio. Esse novo espaço, equipado com mesas, paletes, puffs e rodeado por plantas, tem o potencial de aumentar a capacidade da biblioteca para acomodar de 60 a 70 pessoas. No entanto, a falta de verba é um obstáculo. Uma solução proposta

é solicitar doações de materiais aos pais dos alunos e utilizar materiais reciclados para reduzir os custos da construção.

Considerações finais

Em pouco tempo, tornou-se evidente o profundo impacto que uma biblioteca bem estruturada pode ter em uma escola. Muitas vezes, acredita-se que as bibliotecas estão em desuso, o que leva ao sucateamento de muitas delas nas escolas públicas. No entanto, a informação nunca sai de moda, portanto, é preciso adaptar e demonstrar que a biblioteca é vai além do que um espaço de leitura — é um centro cultural essencial. Devemos destacar o verdadeiro valor de cada biblioteca, que vai além dos livros e do acervo, abrangendo a rica história que cada uma delas carrega.

A biblioteca não deve ser vista como um local entediante, mas como um refúgio criativo onde se constroem ideias e se revela o melhor de cada um. Atualmente, muitas bibliotecas escolares estão sendo negligenciadas devido à falta de profissionais dedicados. Contudo, um profissional engajado pode realizar transformações extraordinárias.

Durante o estágio, foi emocionante testemunhar como os alunos passaram a reconhecer o verdadeiro potencial da biblioteca. Eles demonstraram um carinho genuíno pelo espaço, cuidando dele com zelo — organizando almofadas, mesas e livros. Esse cuidado refletiu a consciência de que a biblioteca era um espaço importante para eles, um lugar que não queriam perder. Muitos pedem para que a biblioteca permaneça sempre aberta, mas para isso, é fundamental contar com pessoas dispostas a cultivar e promover esse interesse. Na Escola de Educação Básica Professor Oswaldo Rodrigues Cabral, esse estágio mostrou claramente como a dedicação pode acender a paixão dos alunos pela biblioteca e garantir que seu valor seja mantido e expandido.

A universalização das bibliotecas escolares é fundamental para assegurar que todos os alunos tenham acesso a recursos educacionais e culturais de qualidade. Bibliotecas bem estruturadas não apenas oferecem uma vasta gama de livros e materiais, mas também servem como espaços de aprendizado e desenvolvimento intelectual. Elas promovem a alfabetização, o prazer pela leitura e o desenvolvimento de habilidades críticas,

proporcionando um ambiente onde os alunos podem explorar novos temas e aprofundar seus conhecimentos.

A importância da universalização das bibliotecas escolares é amplamente discutida no vídeo “CRB3 – CE/PI (2020). Universalização das bibliotecas escolares – parte 01, 02 e 03”, disponível no YouTube. Este vídeo, produzido pelo Conselho Regional de Biblioteconomia da 3ª Região (CRB3), destaca a necessidade de garantir que todas as escolas, independentemente de sua localização ou recursos, tenham acesso a bibliotecas bem equipadas e funcionais. O vídeo aborda as boas práticas e exemplos de sucesso na implementação de bibliotecas escolares, além de discutir políticas e diretrizes que podem facilitar a criação e a gestão desses espaços. Ele também explora os desafios enfrentados e sugere soluções para melhorar o acesso e o uso das bibliotecas, enfatizando seu papel crucial no suporte ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

Outra questão importante é defender o cumprimento da Lei 12.244, sancionada em 24 de maio de 2010, que estabelece a universalização das bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino no Brasil até 2020. O objetivo da lei é garantir que todas as escolas, desde a educação básica até o ensino superior, disponham de uma biblioteca equipada e acessível (Brasil, 2010). Com isso, busca-se assegurar que todos os alunos tenham acesso equitativo a recursos educativos, promovendo a leitura, a pesquisa e a inclusão social. A lei é um passo crucial para aprimorar as condições educacionais e apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura e pesquisa dos estudantes.

Para quem necessita se aprofundar melhor na importância da biblioteca escolar, considera-se fundamental a leitura da Resolução nº 199, de 3 de julho de 2018, do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) que define normas para a estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares no Brasil (Conselho..., 2018). Essa resolução estabelece critérios para garantir que essas bibliotecas sejam bem organizadas, com espaços adequados, acervos diversificados e práticas que promovam a leitura e a pesquisa. Conhecer essa resolução é crucial para assegurar que as bibliotecas escolares ofereçam um ambiente eficaz e de qualidade para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, promovendo um espaço que atenda suas necessidades educacionais e culturais.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 9 ago. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA – CFB. **Resolução nº 199, de 3 de julho de 2018**. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. 2018. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstre-am/123456789/1313/1/Resolu%c3%a7%c3%a3o%20199%20Par%-c3%a2metros%20para%20a%20Biblioteca%20Escolar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DA TERCEIRA REGIÃO - RB3, Ceará, Pl. **Universalização das bibliotecas escolares** – parte 1. YouTube, 26/05/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CYOhLmqz6-E>. Acesso em: 12 ago 2024.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DA TERCEIRA REGIÃO - RB3, Ceará, Pl. **Universalização das bibliotecas escolares - avanços e retroprocessos nos 10 anos da Lei 12.244/10** – parte 2. YouTube, 25/05/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMJ-QCIXOZ90>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DA TERCEIRA REGIÃO - RB3, Ceará, Pl. **Universalização das bibliotecas escolares** - parte 03. YouTube, 28/05/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7mQ9D5UolvE>. Acesso em: 12 ago. 2024.

QEDU. **Site do QEDu**, 2022. Conheça as escolas e redes de ensino brasileiro que possuem destaque na condução da educação. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42003865-eeb-prof-oswaldo-rodri-gues-cabral/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

APÊNDICE A – Regulamento da Biblioteca Cabral

Horário de funcionamento:

Segunda à Sexta-feira, das 08:00 às 12:00 horas (manhã) e das 13:00 às 17:00 horas (tarde).

Regras:

- Proibido consumir alimentos no ambiente da biblioteca.
- Proibido retirar livros ou materiais da sala sem cadastrar no sistema.
- O empréstimo tem o prazo máximo de duas (2) semanas, podendo fazer a renovação apenas uma (1) vez.

- A utilização do ambiente da biblioteca para aulas ou realizações de trabalhos devem ser agendados com o bibliotecário(a).
- A devolução de livros atrasados deixa o aluno(a) impossibilitado de pegar livros mediante ao tempo de atraso.
- O aluno(a) só pode pegar no máximo dois (2) livros por empréstimo.
- Mal uso ou cuidado com os livros da biblioteca resultam na impossibilidade de fazer empréstimos.
- O aluno(a) ou professor(a) que perder livro ou material do acervo deve ressarcir com um novo exemplar para a biblioteca.

São José, 23 de março de 2023.

Celso Emídio Cardoso Filho Diretor

EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA) DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC

Dieise Camila da Silva Alves

Fabiana Waldow de Amorim

Luciane Mara de Castilhos

Tamara de Castro Régis

Introdução

Nos anseios de começar, retrocedemos ao primeiro dia de aula, nossa reflexão inicial pautada na escrita poética de Rubem Alves (2009, p. 29), “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Essas escolas-asas amam os pássaros em voo e existem para encorajar os pássaros a voar. Elas não podem ensinar o voo, porque o voo já nasce com os pássaros, logo, não pode ser ensinado, mas pode, e precisa, ser encorajado. Como podemos, então, como professores, encorajar os voos?

Com essa discussão, iniciamos nosso primeiro encontro de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, no primeiro semestre de 2024, buscando compreender – através de nossas experiências discentes e docentes, influenciados por nossas memórias escolares e dos professores que se imortalizaram em nós, como, através das leituras de tantos pesquisadores ao longo da graduação e através do ensinar – possibilidades para estimular e inspirar voos.

Essa escrita vem desse tempo-espacó do Estágio Curricular da Geografia no campo da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA), um tempo de imersão, observação, escuta, diálogo, planejamento, intervenção, reflexão que se desdobra da experiência inicial de docência e alça voos a partir do compartilhamento.

Objetivamos, assim, dialogar sobre as experiências vivenciadas como estagiárias de Geografia na EJA - Núcleo Sul I em Florianópolis/SC; discutir as características da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como, os elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade e compartilhar os resultados de uma prática de ensino sobre “Eventos Climáticos e Refugiados do Clima” proposta para esse estágio.

Como metodologia, este estudo pauta-se na pesquisa bibliográfica de legislações e diretrizes curriculares sobre ensino de geografia e a modalidade da Educação de Jovens Adultos e Idosos. Partilhamos as percepções e observações realizadas ao longo do estágio com base no diário de campo, um instrumento de pesquisa e de memória que serviu para organizar as observações, perspectivas e falas em uma narrativa coerente. Apresentamos e discutimos os resultados de uma intervenção planejada na forma de um jogo em que discutimos a temática “Eventos Climáticos e Refugiados do Clima”.

As experiências aqui compartilhadas advêm desse questionamento sobre como podemos encorajar os voos nesse espaço-tempo privilegiado de ensino e de formação inicial que se constituiu o estágio na Educação de Jovens Adultos e Idosos.

A Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA) no município de Florianópolis

A proposta de uma educação para jovens e adultos no Brasil se iniciou no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas e a edificação da primeira escola em Salvador com objetivo de alfabetização da população. No entanto, somente a partir da década de 1930 é que a Educação de Jovens e Adultos começa efetivamente a se destacar no cenário educacional do país. Desde então, segue sendo parte do Plano Nacional de Educação, objeto de discussões políticas e implementações de projetos, campanhas e ações com objetivo de erradicação do analfabetismo (Strelhow, 2010).

No ano de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº. 9.394/96), reafirma-se o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (Brasil, 1996).

Institui-se então a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado ofertar vagas para o ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. A EJA estrutura-se com três funções básicas sendo elas: a função reparadora, cujo sentido é o de reparação de um direito negado; a função equalizadora, que se refere à garantia da equidade nas oportunidades relativas à Educação; e a função qualificadora, que remete ao

caráter permanente da educação, incluindo também a formação para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

Segundo Maurício (2022) a EJA constitui-se por esta camada da sociedade que historicamente permanece explorada pelo capital, e alienada, tanto dos meios de produção, quanto do produto de seu trabalho, e pela ideologia que incute os valores do mercado flexível contemporâneo. Arroyo (2005) diz que estes sujeitos, oprimidos, são de grupos sociais, étnicos e raciais, resultado da síntese da história de segregações que acompanha nosso padrão de poder-segregação.

No Brasil, no ano de 2023, havia 1.340.776 estudantes matriculados na EJA (Ensino Fundamental e Médio) de acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2023). Para a maioria dos estudantes das classes populares, em especial estudantes trabalhadores, essa modalidade de ensino é a única oportunidade para dar continuidade aos estudos.

No município de Florianópolis, segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), a modalidade da EJA é estruturada por um Departamento vinculado à Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, subordinado à Gerência de Articulação Pedagógica da Educação Continuada, sendo os núcleos da EJA espalhados por todo o município de Florianópolis, construídos, normalmente, em unidades educativas da Rede já existente e em Polos Avançados que possuem instalações apropriadas para acolher os estudantes.

O termo “Formação Continuada” nasce com o pensamento de que não há idade certa para aprender, a vida em si é uma grande escola na qual todo e qualquer tempo também é tempo de aprender. Nesse sentido, existem algumas formas de atendimento, em função das demandas apresentadas, que possibilitam uma flexibilidade maior no atendimento da EJA, como: polos avançados em locais de difícil acesso, cursos integrados à educação profissional, turmas em grupos específicos (terceira idade, Associação de pessoas com deficiência, entre outros). Ainda pensando nas demandas dos estudantes, as matrículas são feitas em qualquer período do ano letivo, no entanto, ainda assim é realizada uma chamada no início do ano pelos meios de comunicação cabíveis (Florianópolis, 2016).

Na EJA, a organização curricular não é seriada, porém, para garantir melhor satisfação no aprendizado por parte dos estudantes, as turmas são

divididas em dois segmentos: um correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o outro destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ainda assim, as turmas têm, como elemento comum, o incentivo à leitura, com momentos específicos, na semana, organizados para leituras coletivas.

Partindo para a organização do currículo da EJA e seus princípios orientadores, é observada a prática da codocência em que professores de diversas áreas de ensino trabalham de maneira colaborativa em sala de aula e em planejamentos de atividades e oficinas. As atividades realizadas seguem o princípio da pesquisa e nela os estudantes são protagonistas na decisão de temas relevantes para suas realidades, organizados em grupos que trabalham de forma simultânea com temas próprios (Florianópolis, 2016).

Visando o protagonismo dos estudantes, todas as ações realizadas dentro das pesquisas são de responsabilidade dos próprios integrantes dos grupos, desde a definição do tema e sua problematização até a definição das ações decorrentes, sempre com o auxílio dos professores da EJA, que orientam a pesquisa, contribuindo e complementando com material teórico as discussões dos estudantes, incentivando também os próprios a procurarem materiais teóricos. A contribuição dos professores também se estende à realização de oficinas que conversam com o tema de um ou mais grupos de pesquisa, podendo ocorrer, na mesma noite, mais de uma oficina, já que a demanda de material teórico pode vir de áreas diversas e com pouca relação entre si. Participam da oficina apenas grupos que tenham interesse no tema.

A obtenção de certificados de conclusão é feita a qualquer tempo, desde que cumpridas as horas necessárias, mediante solicitação do próprio estudante que é submetido à avaliação do conjunto dos/das professores/as do núcleo, com a emissão de parecer final.

Olhares a partir do Núcleo Sul I

Nesta experiência de estágio foram observados os alunos da EJA - Núcleo Sul I, Ensino Fundamental, na sede localizada na Escola Básica Municipal Adotiva Liberato Valentim, do bairro Costeira do Pirajubaé, Florianópolis. Cerca de 39 alunos estavam matriculados na turma de estágio.

Seguimos nossas observações tendo como base o Caderno do Professor (Florianópolis, 2009), que sugere estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos. Não se trata de

um manual e sim da busca por uma Educação sócio-individualizada que atenda às diferenças, aos tempos e espaços de cada um e de cada uma e que, ao mesmo tempo, se pretende crítica e transformadora.

O caderno do professor define o perfil dos alunos da EJA como trabalhadores e trabalhadoras que, geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos e parentes, lidam com ciúmes do companheiro ou companheira, muda de endereço com frequência, são em sua maioria de outras cidades, mudam de emprego ou conseguem um em horário noturno, chegam nos núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não têm pais, a família está separada, os pais não têm ensino fundamental completo, tem dificuldades de falar em público, a autoestima é baixa, quando percebe que o curso é muito diferente do que esperava pensa em desistir imediatamente, vivem muito próximo da violência urbana, do tráfico de drogas etc. (Florianópolis, 2009, p. 7).

Para valorizar a presença desses sujeitos dentro dos núcleos várias ações e dinâmicas são pensadas objetivando diminuir a evasão e aumentar o interesse em continuar. Dessa forma é oferecido aos estudantes o jantar logo que chegam ao núcleo, assim como roteiros variados que são informados no início da noite no quadro, sendo nele listadas as atividades que serão vistas em sala de aula no dia.

Ao descrever a rotina noturna da turma é importante ressaltar que a observação foi realizada uma vez por semana, mais especificamente nas noites de terças-feiras, não tendo contato com todas as atividades que são exercidas no núcleo. Para manter o interesse dos alunos que chegam normalmente após uma longa jornada de trabalho, o planejamento não é feito de uma forma “estática” o que possibilitou a oportunidade de presenciar vários momentos como os relatados a seguir.

Sempre no início das aulas é dado um tempo para o preenchimento do caderno de diálogos, entre as práticas existentes na EJA o caderno de diálogo talvez seja uma das mais significativas, para atender, ou melhor, colocar em prática seus fundamentos em busca de uma educação não tradicional onde o objetivo é o crescimento pessoal, o olhar crítico e a capacidade de comunicação. Nesse caderno, os alunos falam (ou não) sobre seu dia a dia, compartilham anseios, desabafam ou contam suas histórias e os professores respondem cada uma dessas mensagens todos os dias, literalmente mantendo um diálogo individual com os estudantes. Tivemos acesso a alguns

cadernos e em cada um deles é um mundo à parte, o assunto vai desde gatos da cor laranja até anseios de uma melhor colocação no trabalho.

Como os assuntos abordados nos cadernos são variáveis e particulares, não era possível saber de quem era cada caderno até que o aluno decidisse se identificar, por isso os cadernos ainda não tinham rostos, mas, dentre aqueles acessados, os cadernos mais silenciosos são os que mais evadem. O não querer falar detalhes sobre seu dia parece, de acordo com uma das professoras assemelha-se ao “jogar da toalha no ringue da vida”, como se fosse uma desculpa para a confirmação da certeza de que os professores não podem fazer nada por ele. As respostas dos professores sempre motivam a continuação do diálogo, como que sabendo não poderem deixar escapar esse elo. Quando o assunto se esgota vem uma nova pergunta, quase como uma súplica para manter o vínculo.

Para quem é observador desse sistema, entender o caderno e o quanto este significa é muito valioso. Existe uma regra que diz que se a pergunta for simples, a resposta é individual do professor que pegou o caderno na pilha, mas, se a pergunta for complexa, a resposta é pensada em grupo por todos os professores. De acordo com os professores, “essa é a parte que nos envolve, pois se algum aluno desistir, nós, os professores (como parte do sistema), falharmos com ele”.

Na observação da rotina, foi presenciada a prática da leitura de fruição. Esta, por sua vez, consiste em uma estratégia empregada no núcleo que visa trabalhar com a leitura de diferentes gêneros textuais com os estudantes ao longo do ano, objetivando ainda a apreciação estética de diferentes obras literárias. Essa prática juntamente com as sensibilizações e atividades na biblioteca, estimulam e incentivam a leitura pelos estudantes.

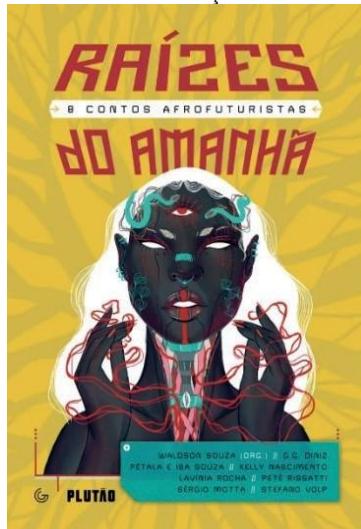
Todas as noites é lido um trecho de um livro, pelo que foi percebido, sempre até um ponto onde fique algum gancho curioso para ser retomado somente no dia seguinte, como uma novela ou série que nos prende diariamente nesse caso somente pela narrativa, sem imagens. A narrativa com entonação, suspense e emoção assim como nas novelas, retomando em que parou no dia anterior mantendo a concentração na história, se apropriando dos fatos e de certa forma os alunos fazendo parte daquela narrativa.

Durante o período observado, o livro escolhido foi *Raízes do amanhã: 8 contos afro futuristas* (Figura 1). Trata-se de uma coletânea de contos

escritos por diferentes autores brasileiros que exploram aspectos do futuro da população negra, abordando temas como liberdade, superação e ancestralidade. Nas palavras do autor e pesquisador Waldson Souza (2021),

[...] ora um respiro – onde o amor, a superação das adversidades e a liberdade são possíveis –, ora um alerta para nos lembrar de que estamos reféns de uma realidade que muitas vezes nos proíbe de sonhar.
(Waldson de Souza)

Figura 1 – Livro utilizado na leitura de fruição



Fonte: Grupo Autêntica, 2024.

Outra atividade rotineira presenciada, e que faz parte das Diretrizes propostas na EJA, é o princípio da pesquisa, estratégia pedagógica que valoriza a experiência de vida dos alunos e suas necessidades específicas, tornando, assim, o estudo mais significativo.

Para que o resultado seja satisfatório, a turma é dividida em grupos e cada um escolhe uma *problemática*, ou tema, o *motivo*, que é a justificativa, e o *como* ou o *passo a passo*, que é elaborado em forma de mapas mentais para obter a resposta ao problema. Na turma observada, cada grupo tinha sua pasta de pesquisa, na qual deveriam constar todos os elementos da investigação em desenvolvimento: o que foi pesquisado, textos utilizados, alterações na problemática, caso tenham ocorrido ao longo da pesquisa, entre outros itens relacionados ao estudo.

Nos grupos, os alunos se dividiam, principalmente, em duplas ou trios. Cada grupo foi atendido individualmente para a continuidade do

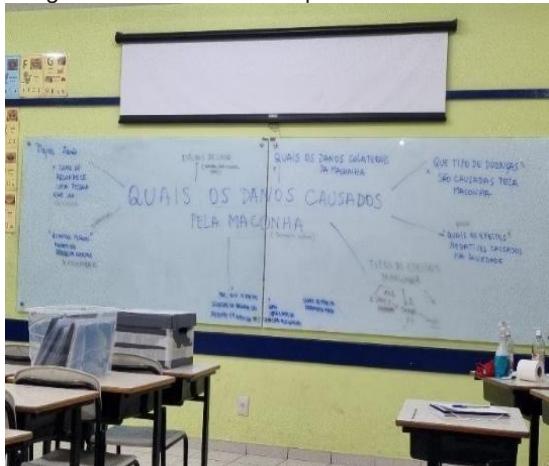
trabalho, o que se deu por meio dos encaminhamentos já revisados pelos professores.

Esses encaminhamentos em geral são organizados pelos professores durante as reuniões de planejamento e depositados nas pastas das pesquisas e fichas de encaminhamentos. Sem interferir na problemática, os professores orientam para que os componentes de cada grupo se concentrem em um recorte e, juntos, decidam o modo como preferem seguir com a pesquisa.

As problemáticas registradas durante o período observado foram: por que crianças com Síndrome de Down têm problema na fala e nos dentes? Por que existe violência doméstica em Santa Catarina? Como é fazer faculdade de pedagogia? Quais os danos causados pelo uso da Maconha? Por que o mundo lá fora é mais interessante que a sala de aula? Por que ainda existe racismo com o cabelo e cor de pele das mulheres negras em Florianópolis? Quais doenças que uma pessoa com diabetes e pressão alta pode desenvolver se consumir muito sal e açúcar? O que fazer para melhorar a caligrafia?

Na organização da EJA, no polo em que foi realizado o estágio, após organizada a problemática (pergunta), o projeto de pesquisa continua com a confecção e abertura do mapa mental (Figura 2). Nesse momento, são registradas, no quadro, todas as dúvidas e os anseios do grupo relacionados com a problemática selecionada. Com base nessa prática, se delineia o caminho da pesquisa, em que a pergunta problematizadora é cercada por outras perguntas mais específicas sobre a temática. As dúvidas elencadas a partir da problemática inicial são expostas para que os demais alunos e professores conversem sobre o assunto e, a partir dali, avançarem nas pesquisas, reestruturando as questões, adicionando possíveis dúvidas, com os professores mediando, de forma a sempre prevalecer a vontade do grupo.

Figura 2 – Abertura do mapa mental dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Na pesquisa, os estudantes podem escolher uma nova problemática ou participar de alguma já iniciada. Ainda assim, deve constar, na pasta de cada um, a justificativa pessoal que o levou a escolher um determinado tema. Foi observado o primeiro ciclo de pesquisa dos estudantes da EJA, ciclos esses que, geralmente, ocorrem de três a quatro vezes por ano, com um tema diferente para cada ciclo.

Os estudantes costumam utilizar a sala informatizada para trabalhar nas suas pesquisas. Todos possuem e-mails e contas no *google drive* onde podem organizar seus materiais de pesquisa e os professores podem compartilhar indicações de leituras. Esse letramento digital é trabalhado com os estudantes assim que ingressam no núcleo.

O ingresso de alunos é permitido em qualquer momento do ano. Quando um novo aluno chega ao núcleo, recebe explicações sobre como funciona o caderno de diálogos (que é preenchido pelo aluno nesse primeiro dia, contando um pouco sobre si), a leitura de fruição e outras atividades já em andamento. Todas as atividades são realizadas na escola, ou seja, os alunos não levam nada para fazerem em casa e sempre podem tirar dúvidas sobre os temas com os professores que estão na sala.

Além das atividades cotidianas, sempre que necessário, são propostas sensibilizações para alguma atividade que será realizada e oficinas de ampliação das temáticas estudadas. As oficinas são propostas pelos professores e organizadas pelo coletivo. No período de estágio aqui relatado,

foram presenciadas duas oficinas multidisciplinares. Uma delas, de enquadramento, realizada pelo professor de História e outra, de escalas, proposta pelo professor de Matemática.

O período de observação permitiu conhecer a turma, a dinâmica do núcleo e as diretrizes da EJA. Com base nessas informações, foi planejada e executada a oficina sobre eventos extremos e refugiados do clima.

Dialogando sobre eventos extremos e refugiados climáticos na EJA

Após o período de observação – que resultou em uma troca extremamente gratificante –, o tema da oficina de intervenção de estágio definido foi “Eventos climáticos extremos e refugiados do clima”. Essa oficina foi organizada em duas partes: teoria e prática. A principal motivação para escolha desse tema foram as enchentes que assolavam o estado do Rio Grande do Sul no mês de maio, mesmo período em que iniciamos as observações na EJA e, consequentemente, o planejamento da referida oficina.

O fato de ser um tema atual e em evidência e de ter sido foco de discussões entre os colegas de estágio e professora, contribuiu para a identificação da necessidade de realização de debates com os estudantes sobre os impactos das mudanças climáticas na sociedade. Desse modo, conhecimentos geográficos foram colocados em pauta através de questões geradas por essa temática.

Para a elaboração da oficina, foi iniciado um aprofundamento em leituras e pesquisas de referenciais teóricos acerca de eventos extremos e refugiados climáticos, para a familiarização com os conceitos e termos que tínhamos o objetivo de trabalhar, além de referenciais relacionados a elaboração e a metodologias de oficinas. Na sequência, foram discutidas as opções de metodologia, optando-se por trabalhar com o gênero textual reportagem, que correspondeu a parte teórica da oficina. Também foi pensada a confecção de um jogo, conhecido como “Perfil”, que foi adaptado para a temática e correspondeu à parte prática da oficina.

As reportagens selecionadas tratavam de três eventos extremos que foram escolhidos: estiagem e seca, inundações e enchentes e o aumento do nível do mar. Para a oficina, foram elaborados slides (Figura 3) e um jogo que abordava questões referentes a essas três reportagens, com o intuito

pedagógico de incentivar uma assimilação mais dinâmica por parte dos estudantes dos conteúdos sobre eventos climáticos extremos.

Figura 3 – Slides teóricos apresentados na oficina Eventos climáticos extremos e refugiados do clima



Fonte: Elaborado pelas estagiárias, 2024.

No dia 18 de junho foi realizada a intervenção dos dois grupos de estagiários designados à EJA. Os cinco estagiários presentes conduziram a aula desde a etapa inicial do cronograma previamente estabelecido. O roteiro do dia foi: Caderno do diálogo; Leitura de fruição; Oficina – Eventos extremos ou racismo ambiental; Intervalo (20h40); Oficina – Eventos extremos ou racismo ambiental. Após a rotina inicial, a turma foi dividida em duas partes. Cada uma parte ficaria em uma oficina antes do intervalo e, depois, as turmas trocariam de lugar, a fim de que todos participassem das duas oficinas, sem sobrecarregar nenhum dos grupos de estagiários. No total, cada oficina teria em torno de 1h e 15min para ser realizada. No entanto, houve um percalço relacionado à administração do tempo na realização dos dois primeiros itens no roteiro da aula (Caderno de diálogo e leitura de fruição), por isso, as oficinas precisaram ser adaptadas ao tempo que restou, tornando a parte teórica mais expositiva que expositiva-dialogada. No entanto, a aplicação da parte prática teve um resultado muito positivo.

Na parte prática, propusemos um jogo que seria uma adaptação simplificada do jogo “Perfil”. O jogo consiste em um tabuleiro para marcar o avanço dos jogadores e as dicas já utilizadas, e cartas com dicas para que os alunos descubram a resposta contida na mesma carta. Na Figura 4, é possível observar o jogo proposto e construído para a oficina.

Figura 4 – Tabuleiro e carta utilizados no jogo



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Cada carta continha seis dicas, as quais eram marcadas no tabuleiro à medida que iam sendo utilizadas, para que os jogadores não se perdessem. Apenas uma pessoa do jogo tiraria as cartas para realizar a leitura de dicas escolhidas. O objetivo era o de acertar a resposta na carta usando o menor número de dicas possível. Ao acertar a resposta na carta, o jogador avançaria no tabuleiro a quantidade de casas correspondentes à quantidade de dicas que não foram utilizadas (exemplo: se fossem usadas duas dicas de seis, então o jogador andaria quatro casas). Todas as cartas continham respostas relacionadas com a parte teórica da oficina. Na Figura 5, temos um momento de interação propiciado pelo jogo.

Figura 5 – Alunos da EJA participando do jogo proposto



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

De modo geral, os estudantes participaram bem e a atividade teve boa recepção pela turma. Os estudantes ficaram envolvidos na prática do jogo, se mostraram interessados e descontraídos. Como em cada um dos três grupos divididos para jogar havia uma estagiária realizando a mediação, houve mais oportunidades de esclarecer dúvidas e reforçar os conteúdos da parte teórica abordada em aula. Ao final da atividade, os estudantes comentaram sobre o jogo, dando um retorno positivo da prática, afirmando que gostaram e que lamentavam o pouco tempo que foi reservado para a atividade.

Considerações finais

A imersão na EJA teve início no dia 23 de abril, Dia Internacional do Livro, um fato marcante, pois um dos princípios da EJA é a pesquisa, dependente das leituras, além das idas à biblioteca e da leitura de fruição.

Além da leitura, outra questão marcante no Estágio foram as relações pessoais do ambiente escolar, que ocorreram com muito afeto e atenção entre professores e estudantes através dos Cadernos de diálogo. Interações marcadas por respeito e cordialidade nas discussões que foram surgindo ao longo das pesquisas. Buscando compreender as vidas dos estudantes fora da escola, professores e estagiários incentivavam a participação e o engajamento de todos nas pesquisas e demais atividades, como as oficinas, as saídas de estudos. Também, observamos incentivo ao hábito de emprestar livro na

biblioteca para ler em casa, fator também de estímulo à leitura sobre temas de interesse dos estudantes.

Foi observado, ainda, o fazer docente diferenciado da EJA. Sob o regime da codocência, professores das diversas áreas trabalham juntos em sala de aula e nos planejamentos de atividades, um diferencial que nos chamou bastante a atenção enquanto estagiárias, pois funciona muito bem na prática que foi observada. Esse aspecto, conforme notamos, torna possível, aos professores, dar atenção a todos os estudantes, conversando com eles em pequenos grupos.

O estágio na EJA foi muito enriquecedor no sentido de contato com novas realidades, pois os alunos são de contextos muito diferentes. Por essa razão, articular aulas que abordavam assuntos tão abrangentes, alcançando diferentes idades e realidades, foi uma experiência completamente nova. Um dos grandes desafios que enfrentamos foi elaborar e planejar uma oficina que contemplasse os estudantes, além de formular uma proposta que correspondesse aos princípios de pesquisa da EJA.

A experiência de aplicação da oficina, que apesar de ser em grupo, com as colegas simulando a dinâmica de codocência da EJA, foi tão desafiadora quanto o planejamento. Isso porque, ao ocuparmos esse papel de professoras, vivenciamos movimentos inéditos e estimulantes para nossa formação, além de ser bastante gratificante colher os resultados.

Observar as aulas, pensar a oficina e pôr em prática saberes da formação inicial, além da prática dos conceitos que envolvem a educação para jovens e adultos como forma do aprendizado, através das pesquisas dos assuntos de seu interesse, a socialização para que pudessem expressar seus saberes de vida, o modo fraternal que se estabelece em suas relações e as muitas outras formas de os professores conquistarem o interesse dos alunos, a consciência da importância da não evasão e tantas outras coisas contribuíram para a formação das estagiárias, tanto como futuras professoras, quanto como cidadãs aprendendo a lidar com diferentes tipos de ensinar e de aprender. Conforme já disse Paulo Freire, “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

Dentre tudo o que foi observado, pode-se dizer que essa interação firmada em empatia e diálogo com os alunos tenha sido o ponto mais encantador. O cuidado com a realidade de cada aluno e o carinho em acolher

e atender a todos deixa uma calorosa marca na lembrança de quem acompanha as atividades na EJA.

Referências

- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 8. ed. - Campinas: Papirus, 2009.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ATINGIDOS por crise climática devem ter condição de refugiados, dizem pesquisadoras da UFSC. **Notícias UFSC**, maio 2024. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2024/05/atingidos-por-crise-climatica-devem-ter-condicao-de-refugiados-dizem-pesquisadoras-da-ufsc/>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor-EJA**. Florianópolis, 2009.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis**, 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLOSSÁRIO Ilustrado da Justiça Climática. Disponível em: <https://arvoreagua.org/povos-tradicionais/glossario-ilustrado-da-justica-climatica>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- LOPES, R. M. de C. O saber geográfico e a construção de conhecimento a partir da realidade dos estudantes: reflexões sobre a proposta do Trabalho Colaborativo Autoral no município de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. I.], v. 13, n. 23, p. 05–19, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1332.
- MAURICIO, S. S. **Educação e a classe trabalhadora**: formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. p. 106-122.

OIM BRASIL. **Making Off - Oficina Feitos de Coragem**. Disponível em: https://youtu.be/WsBITe0P_6o?si=AWwsD1uKVtrvkzmD. Acesso em: 24 jun. 2024.

QUEM são os Refugiados Ambientais? Cátedra Sérgio Vieira de Melo, Universidade Federal de Goiás, 202-. Disponível em: <https://csvm.ufg.br/n/140699-quem-sao-os-refugiados-ambientais>. Acesso em: 24 jun. 2024

STRELHOW. T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, online, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: FONTES IMAGÉTICAS DA PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA

Thiago Machado Póvoas

Introdução

Não há imagem na natureza. A imagem é própria do homem, pois só é imagem a partir de sua consciência.

(Pierre Reverdy)

As imagens são uma forma de comunicação e de expressão que acompanham as culturas humanas há pelo menos quarenta mil anos, desde o surgimento das pinturas e inscrições rupestres do período anterior ao desenvolvimento da escrita. Porém, com o advento da escrita, o registro de palavras foi se tornando cada vez mais hegemônico enquanto forma de comunicação e registro. Apenas a partir da recente modernização, do surgimento da fotografia, do cinema, e posteriormente com a revolução digital, é que a expressão imagética volta a ocupar um espaço centralizado na percepção humana (Santaella; Nöth, 2008). Vivemos em uma era digital, cercados por telas e temos acesso a cada vez mais imagens. A capacidade de “ler” imagens tem se tornado mais uma habilidade necessária na sociedade digital, da mesma forma como interpretar fontes imagéticas é uma capacidade fundamental para o historiador contemporâneo.

Tendo em vista que o papel do professor em sala vai muito além do ensino com foco no conteúdo, e que existem habilidades valiosas para a aprendizagem dos estudantes, cabe ao professor a responsabilidade de proporcionar um ambiente em que essas habilidades possam ser desenvolvidas. No caso do professor de História, para romper com um ensino que vise apenas à memorização e repetição de informações acerca do passado, é preciso estimular o aprofundamento da consciência histórica, isto é, “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2010, p. 57). Além disso, é preciso desnaturalizar a história, mostrar o processo científico pelo qual o passado é construído a partir de questões do

presente e do trabalho do historiador. Dessa forma, cabe ao professor de história ensinar a interpretação e a problematização das fontes históricas em sala de aula, uma vez que “[...] não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 15).

Em nossa experiência do estágio, foram trabalhados os conteúdos relativos à Pré-História brasileira e catarinense. Portanto, as fontes históricas dos períodos estudados não apresentam linguagem escrita, como cartas, jornais, letras de música etc. Tampouco foi possível trabalhar com história oral, devido ao grande distanciamento temporal para com o presente. A forma encontrada para trabalhar com fontes relativas aos temas e períodos estudados foi através da cultura material, a qual é intermediada pelo uso de imagens ou de fontes imagéticas. Dessa forma, surgiu a problemática por trás da pesquisa que originou o presente artigo: de que forma os estudantes da turma 6A do Colégio de Aplicação da UFSC realizam a interpretação de fontes imagéticas, e que processos cognitivos são acionados para isso?

Com o objetivo de responder a essa problemática, foi realizada uma leitura da bibliografia selecionada, em articulação com materiais produzidos pela turma 6A. Esses materiais foram analisados a partir de dois fatores. O primeiro correspondeu à forma como os estudantes da turma 6A realizam a análise de fontes imagéticas, e que mecanismos cognitivos são acionados por eles durante a leitura de imagens. O segundo fator relacionou-se ao papel das imagens trabalhadas em sala para o aprendizado histórico dos estudantes.

Os materiais selecionados foram produzidos no contexto de duas atividades distintas. A primeira foi ministrada na segunda semana do período de estágio, cujo tema central era a arqueologia enquanto ciência e suas contribuições para o campo da história. Durante essa semana, foram trabalhado os conceitos de vestígios arqueológicos e cultura material. Através do uso do PowerPoint, foi possível apresentar, em sala, diversas imagens de diferentes objetos estudados pela arqueologia. A atividade em questão se constituiu na análise direcionada por questões acerca de alguns objetos específicos apresentados com uso do PowerPoint e de um projetor.

A segunda atividade foi realizada na última semana do estágio, tratando-se de uma redação individual, na qual os estudantes deveriam

escolher uma das culturas da pré-história brasileira estudada durante o estágio. Após essa escolha, foram orientados a escrever um “diário”, relatando o cotidiano de um indivíduo membro da cultura selecionada. Com essa atividade, esperava-se observar quais foram as culturas materiais mais marcantes para os alunos da turma 6A, bem como que aspectos dessas culturas seriam retomados no momento da realização da atividade, verificando a presença dos elementos visuais apresentados, em comparação com as características apresentadas sem suporte visual.

Diferentes conceitos de “imagem”

A atividade de conceituar imagens pode parecer trivial à primeira vista, afinal, vivemos em uma era na qual as informações estão constantemente associadas a imagens (Litz, 2009, p. 5). Com o advento da era digital, o ser humano, conectado do amanhecer ao anoitecer, nunca esteve tão imerso em imagens. Apesar disso, os estudos acerca da imagem enquanto uma linguagem ainda são muito recentes, não existindo enquanto um campo científico formal (Santaella; Nöth, 2008, p. 13-14). Dessa forma, por mais que estejamos acostumados a fazer “leitura” de imagens, essa costuma ocorrer de maneira naturalizada, carecendo de reflexão e de análise teórica. Por esse motivo, proponho uma breve reflexão acerca do conceito “imagem”, investigando as diferentes modalidades em se expressam esse conceito e a imagem e sua relação com o espaço físico e com a temporalidade.

Primeiramente, é preciso compreender o motivo do uso do termo linguagem imagética. Assim como a linguagem verbal, ou qualquer outra linguagem, trata-se de uma convenção. Isso significa que a compreensão das linguagens não ocorre de maneira natural ou espontânea, pois é uma capacidade que precisa ser aprendida. Existem significados e convenções, bem como referências e contextos que são necessários para realizar a interpretação de qualquer linguagem. O mesmo ocorre com a linguagem imagética. A constante exposição a imagens decorrente da era digital nos traz o equívoco de que se trata de uma linguagem universal e de compreensão ampla, quando, na realidade, somos treinados desde a infância a realizar a “leitura” dessas imagens (filmes, fotos, ilustrações, gravuras etc).

Entender as imagens como uma linguagem aprendida nos ajuda a compreender melhor não apenas a carga contextual e subjetiva que

acompanha a visualização de imagens contemporâneas, como também a olhar para imagens do passado buscando entender seu contexto de produção e interpretação em seu próprio tempo. É apenas com o reconhecimento do caráter “linguístico” das imagens que podemos historicizá-las.

Enquanto linguagem, as imagens se desenvolveram nas culturas humanas há muito, desde o tempo das pinturas e inscrições rupestres. No entanto, com o advento da linguagem escrita, da transposição da linguagem falada em símbolos, esta esteve em evidência nos estudos e reflexões teóricas. Apesar de ambas serem linguagens, Santaella e Nöth (2008) apontam uma diferenciação crucial entre a linguagem discursiva e a imagética:

[...] as imagens são um sistema semiótico ao qual falta uma metassemiótica: enquanto a língua, no seu caráter metalinguístico, pode servir, ela própria, como meio de comunicação sobre si mesma, transformando-se assim num discurso auto-reflexivo, imagens não podem servir como meios de reflexão sobre imagens. O discurso verbal é necessário ao desenvolvimento de uma teoria da imagem (Santaella; Nöth, 2008, p. 13).

A teoria das imagens, ou iconologia, só é possível através do uso da linguagem discursiva escrita. Em contrapartida, a existência de um código verbal também só se faz possível através das imagens, dos símbolos representativos que são as letras. Apesar das diferenças, ambas as linguagens estão inevitavelmente relacionadas.

A relação entre as linguagens imagética e verbal se mostrou proveitosa durante a experiência docente no estágio. Constatou-se, através das atividades realizadas em sala, que os estudantes da turma 6A, durante a realização de avaliações, optaram por responder às questões propostas repetindo as informações encontradas nos textos auxiliares disponibilizados. O medo do fracasso escolar os impedia de elaborar respostas críticas e originais, se atendo à repetição. Ao propor atividades baseadas em imagens, a repetição era impossibilitada, havendo a necessidade de traduzir a linguagem imagética para a verbal, momento no qual ocorriam a interpretação e a reflexão acerca do conteúdo abordado. Dessa forma, o uso de imagens em sala de aula se mostrou como uma ferramenta de superação do medo do fracasso escolar.

Assim como a linguagem verbal possui diferentes formatos e propósitos, a linguagem imagética também os têm. Partindo desse conceito

amplo, imagem, é necessário realizar um recorte específico no processo de reflexão da instrumentalização das imagens no ensino de História. No geral, as imagens podem ser divididas em duas categorias: representações visuais e representações mentais. As representações visuais são as imagens objetivas, que ocupam um lugar no espaço: ilustrações, fotografias, estátuas, arquitetura, cinema etc. São as imagens percebidas pelo olhar, imagens que existem objetivamente. Já as representações mentais são as imagens existentes no subjetivo humano, a auto-imagem, ou a imagem de um conceito ou de um ideal. Mesmo objetos reais possuem uma representação mental, à medida que podem ser pensados ou imaginados, e que somos capazes de evocar essa imagem mentalmente. Também as representações mentais têm o seu lado objetivo, visto que tudo aquilo que é pensado ou imaginado existe objetivamente ou tem suas inspirações pautadas no mundo objetivo.

No ensino de História, existe espaço para os dois tipos de imagens. As representações visuais se fazem presentes nas fotografias de época, nos filmes históricos, nos quadros, nas ilustrações e nas inscrições rupestres, por exemplo. Enquanto isso, as representações mentais englobam o estudo dos conceitos, dos eventos, das diferentes percepções de mundo. Essas imagens mentais são profundamente históricas, na medida em que carregam a percepção de um determinado sujeito ou coletivo em um determinado contexto histórico. Assim, entender as representações mentais de outros tempos e sujeitos é um exercício de alteridade.

Existe espaço para a discussão a respeito das representações mentais no contexto da pré-história brasileira. Contudo, o recorte temático do estágio foi a cultura material, motivo pelo qual optou-se por direcionar o foco da discussão para as representações visuais enquanto formas de acessar os vestígios materiais.

Imagen e tempo

Na busca por utilizar imagens como fontes históricas no espaço da sala de aula, existem questionamentos relativos ao tempo que são pertinentes para a historicização da linguagem imagética. Objetos repletos de temporalidade, “[...] as imagens são representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e espaço” (Paiva, 2006, p. 14). Lucia Santaella, especialista em semiótica e uma das principais divulgadoras do pensamento

de Charles Peirce no Brasil, traz uma importante diferenciação acerca do aspecto temporal das imagens. Segundo ela, o tempo se apresenta nas imagens através de duas formas: o tempo intrínseco e o tempo extrínseco.

O tempo intrínseco se refere aos aspectos temporais diretamente relacionados à imagem e contidos nela. Temos como exemplo o tempo ou o período no qual ela foi produzida, ou o seu contexto de produção. Não se limitando a isso, temos, também, o tempo necessário para a produção dessa imagem e, em alguns casos (cinema, teatro etc), o tempo necessário para a reprodução da imagem (Santaella; Nöth, 2008, p. 76-77). Na experiência de estágio, o conceito de tempo intrínseco foi trabalhado através do estudo dos contextos temporais nos quais as imagens colocadas em discussão foram produzidas (a pré-história brasileira). Na experiência pedagógica, o uso de imagens nas aulas de História costuma ter por objetivo averiguar o tempo intrínseco da imagem. O contexto de produção costuma ser o objetivo, alcançado através do objeto (a imagem). O tempo de produção também teve bastante destaque nas aulas, através das reflexões acerca do tempo necessário para esculpir e moldar rochas. Por serem essencialmente estáticas, as imagens trabalhadas no estágio (pinturas e inscrições rupestres, objetos e achados arqueológicos) não têm um tempo de reprodução.

Já o tempo extrínseco é o oposto, ele corresponde aos aspectos temporais exteriores à imagem, mas que agem sobre ela. É o processo de desgaste e de envelhecimento que atua sobre as imagens. Dessa forma, apresenta-se de modo bastante visual e objetivo e sinaliza a passagem do tempo. Apesar de ser exterior à imagem, o tempo faz parte dela, na medida em que seu estado de preservação carrega significado histórico. É o motivo pelo qual diversas obras de arte e estruturas arquitetônicas patrimonializadas não são restauradas à sua forma original (como por exemplo as pirâmides do Egito ou a Acrópole em Atenas), pois a passagem do tempo e o atual estado dessas imagens passam a fazer parte das mesmas (Santaella; Nöth, 2008, p. 81-83). No caso de produções recentes, acaba por não se fazer tão presente, o tempo exterior foi nitidamente percebido e discutido durante a experiência de estágio, trabalhando-se com imagens produzidas há milhares de anos e que, portanto, passaram por um grande desgaste.

Em relação ao tempo, existem discussões mais particulares da historiografia, e que não foram discutidas por Santaella ou Peirce. Utilizar

imagens como fontes históricas implica perceber o tempo extrínseco a elas, e o distanciamento temporal entre sujeito e objeto, tendo em mente que a historiografia constrói o passado a partir do presente. Nas palavras do historiador Eduardo França Paiva (2006, p. 31):

Os contextos diferenciados são, portanto, significados e juízos diversos às imagens. O distanciamento no tempo entre o observador, objeto de observação e o autor do objeto também imprime diferentes entendimentos, uma vez que, [...] as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado.

Somente tendo em vista a importância e a influência do distanciamento temporal é que se torna possível realizar uma análise histórica coesa das fontes imagéticas.

Fontes históricas imagéticas nas aulas de história na turma 6A

Esta parte do artigo tem a finalidade de descrever como se deu o uso de imagens durante o estágio, porém, antes de prosseguir com esse objetivo, é necessário realizar um adendo. Este artigo propõe que as imagens utilizadas nas aulas de História vão além da mera ilustração, sendo tratadas como fontes históricas, com o objetivo de desenvolver não apenas a capacidade dos estudantes de compreender a linguagem imagética, como também de realizar a interpretação e a problematização de fontes históricas. Contudo, é preciso ressaltar que isso não implica abolir as imagens ilustrativas, e que todas as imagens devem ser levadas à sala de aula com a finalidade de serem investigadas enquanto fontes. Tal abordagem empobreceria o repertório de ferramentas pedagógicas à disposição do professor. A coexistência de diferentes usos para as imagens em sala de aula não só é possível como necessária, desde que realizada de maneira consciente.

Viso deixar explícito que foram utilizadas imagens de caráter ilustrativo durante todo o período de docência do estágio. Esses usos influenciam na forma como os estudantes percebem os conteúdos estudados, portanto, sua seleção deve ser feita a partir de certos critérios. Entre esses critérios, é preciso estar atento aos anacronismos e à falta de contextualização, para que as ilustrações não tenham como efeito a desinformação ou a criação de equívocos. Mesmo imagens apenas ilustrativas devem ser contextualizadas,

apresentadas como produções, com autor, intencionalidade e temporalidade. Dito isso, não irei abordar todas as imagens utilizadas nas aulas, somente aquelas que foram apresentadas como fontes históricas e que tiveram alguma centralidade nas aulas expositivas ou nas atividades realizadas.

Como citado anteriormente, o eixo temático das aulas ministradas para a turma 6A durante o estágio foi a pré-história brasileira. Devido à ausência de fontes escritas, optamos por enfocar a cultura material dos povos estudados. Para isso, utilizamos o projetor disponível em sala, juntamente com a ferramenta PowerPoint, para possibilitar o uso de imagens da cultura material em sala. Em todas as aulas em que esse recurso foi utilizado, apresentamos imagens de objetos produzidos pelas culturas estudadas. Essas imagens também foram utilizadas em algumas outras atividades.

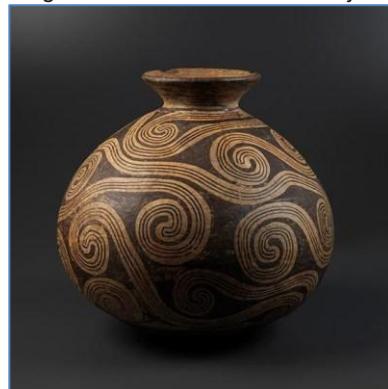
Uma dessas atividades foi realizada no dia 15 de agosto. Naquela semana, estudamos a arqueologia, relacionando o trabalho dos arqueólogos com a preservação da cultura material. A atividade tinha por objetivo mostrar aos estudantes um pouco da realidade arqueológica e das dificuldades de realizar uma interpretação histórica de objetos da materialidade de culturas ágraferas. Para isso, foram projetadas, com o PowerPoint, algumas fotografias de objetos pertencentes à pré-história americana, encontrados em acervos de museus (ver Imagens 1, 2 e 3). Os estudantes deveriam assumir o papel de arqueólogos, analisando os objetos a partir de um roteiro pré-estabelecido. Além de descrever e identificar os objetos, os estudantes deveriam propor teorias acerca da criação e utilização dos mesmos.

Imagen 1 – Sapato de couro Clóvis



Fonte: Natural History Museum of Utah.

Imagen 2 – Urna funerária Marajoara



Fonte: Museu Nacional UFRJ.

Imagen 3 – Trombeta Moche



Fonte: Museu Nacional UFRJ.

Vinte e quatro estudantes participaram dessa atividade. A análise de suas respostas permitiu a reflexão acerca da relação entre imagens e ensino de história. A seguir, estão transcritas três dessas respostas em relação ao objeto da Imagem 1:

Elá retrata um sapato de couro velho que provavelmente foi usado por pessoas no passado para proteger o pé do frio (Estudante A1).

Um sapato de couro, está velho, e arrebentado. É de 11 mil anos atrás (Estudante E1).

Elá retrata uma bota de couro encontrada na América do Norte perto de onde foi o Estreito de Bering (Estudante D1).

A leitura dessas produções mostrou que adjetivos como velho, antigo e desgastado foram amplamente utilizados para descrever os objetos, como exemplificado nas respostas dos estudantes A1 e E1. Voltando para as concepções de tempo intrínseco e extrínseco de Santaella, podemos observar como o tempo extrínseco, exterior ao objeto, aparece com muito mais frequência na fala dos estudantes. Entre as 24 respostas analisadas, 13 estudantes comentaram o estado de conservação dos objetos ao realizar a descrição das imagens. A resposta do estudante D1 exemplifica as respostas nas quais a temporalidade não foi percebida pelos estudantes. Ao comentar sobre o processo de criação, não houve estimativas em relação ao tempo

necessário para a produção desses objetos, com exceção de duas alunas: M2 e M3, que escreveram sobre Urna Funerária Marajoara (Imagem 2):

Eles dominavam a arte de esculpir e tingir, provavelmente demorava muito tempo para fazer (Estudante M2).

Nessa época eles deviam fazer vários vasos e esculturas com barro e devia demorar bastante (Estudante M3).

Os resultados dessa atividade sugerem que o tempo extrínseco, que se manifesta visualmente nas imagens, foi facilmente percebido pelos estudantes da turma 6A. Enquanto isso, foram encontrados pouquíssimos comentários relacionados ao tempo intrínseco. Embora em ambos os casos estejamos falando dos aspectos temporais das imagens, parte dessa temporalidade é de fácil percepção e assimilação, enquanto a outra parte permanece oculta. Nesse cenário, a intervenção do professor se faz necessária. Cabe a ele problematizar as relações de produção de imagens e objetos, como também de gerar questionamentos do contexto histórico sob o qual foram produzidos.

Isso não significa que os estudantes olhem para os objetos de maneira unicamente objetiva e descritiva. Enquanto sujeitos, os estudantes são seres com imaginação e subjetividade, e embora não conhecessem o contexto no qual as imagens foram produzidas, as olhavam a partir de seu próprio contexto, dando-lhes novos significados. De acordo com o pensamento de Paiva, “[...] as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado” (2006, p. 31). É através dessa mediação entre presente e passado que esses objetos deixam de ser meramente objetos para se tornarem imagens, e, assim, fontes históricas imagéticas. Como disse o poeta Pierre Reverdy: “A imagem é própria do homem, pois só é imagem a partir de sua consciência”. Apesar de os estudantes serem capazes de atribuir sentidos através de suas experiências pessoais, o papel do professor continua sendo fundamental, pois o olhar histórico para os objetos implica “[...] saber indagá-los e deles escutar as respostas” (Paiva, 2006, p. 17). Nesse sentido, a intervenção dos professores de História é essencial para o aprofundamento da consciência histórica dos estudantes.

Jörn Rüsen define a consciência histórica como “[...] a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro”

(2015, p. 23). A compreensão do presente é um exercício cognitivo basilar da existência humana, na medida em que temos a necessidade de dar sentido à nossa realidade. Assim como o presente só pode ter um sentido atribuído através da interpretação do passado, esse também é necessário na orientação de ações em direção ao futuro. Ainda segundo Rüsen (2015, p. 23), no campo da Didática da História, o olhar para o futuro desempenha um importante papel no processo de amadurecimento dos estudantes.

Da mesma forma que a consciência histórica de Rüsen opera na compreensão do presente a partir da interpretação do passado, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel afirma que a obtenção de novos saberes ocorre sempre a partir dos conhecimentos prévios. Nesse sentido, o aprendizado se dá na relação entre antigo e novo, passado e presente.

A fim de demonstrar a forma como os estudantes atribuem sentido às imagens a partir de sua consciência histórica e conhecimentos prévios, trascrivo a resposta do estudante M1. Trata-se da análise acerca de um sapato de couro do acervo do Museu de História Natural de Utah, produzido em 11 AP pela cultura Clóvis. O estudante M1 descreveu o sapato como “sapato de armadura”, “usado para guerras”. Como não havíamos trabalhado com conflitos, combates ou guerras, fiquei curioso para entender como o estudante havia chegado a tal conclusão. Ao conversar com M1, indagando-lhe o motivo de ter descrito o objeto daquela forma, ele disse que os sapatos da imagem eram muito parecidos com os sapatos de couro das armaduras dos personagens de videogame. Além de jogos, muitos filmes e séries com temática medieval ou fantástica trazem vestimentas semelhantes. Todo esse acervo cultural faz parte dos conhecimentos prévios dos estudantes e vai impactar diretamente na forma como eles percebem a realidade e dão sentido àquilo que veem.

É um sapato de armadura, é feito de couro (Estudante M1).

Nesse exemplo, podemos observar a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, na qual afirma-se que os conhecimentos apreendidos pelos sujeitos se tornam subsunções, isto é, se tornam meios de amparo para a aquisição de novos conhecimentos. Segundo a teoria de Ausubel, para que um novo conhecimento possa fazer sentido, tornando-se de fato uma aprendizagem significativa, é preciso que haja um subsunçor

prévio no qual esse novo conhecimento possa se encaixar, significando o conhecimento novo à medida que ressignifica o subsunçor (Ausubel, 1978). Outro exemplo destacado para demonstrar como os estudantes observam as imagens a partir do seu contexto é a análise realizada pela estudante L1 sobre a urna funerária marajoara. Sobre a utilização da urna, essa estudante escreveu: “arrumar/decorar o local de moradia”. É compreensível que, ao se deparar com a imagem de uma urna funerária, a estudante tenha buscado em seu repertório de conhecimentos pelo objeto mais parecido, chegando à conclusão de que aquilo deveria ser um tipo de vaso. Dessa maneira, ocorreu a suposição de que o objeto da imagem teria a mesma serventia dos vasos que já eram de conhecimento dela, ou seja, decoração.

As pessoas já usavam coisas para arrumar/decorar o local de moradia
(Estudante L1).

Existem dois equívocos no raciocínio da estudante, o primeiro é achar que uma urna funerária possui a mesma funcionalidade dos vasos contemporâneos. O segundo é a suposição de que os marajoaras teriam a mesma relação para com os objetos que a sociedade ocidental contemporânea tem. Tendo em vista que as pessoas aprendem relacionando aquilo que sabem com o novo, observar a forma como os estudantes percebem e interpretam as imagens é fundamental para que o professor possa encontrar pontos de partida para a construção de um conhecimento histórico escolar.

No exemplo citado, o professor teria um ponto de partida para explicar a diferença entre um vaso ornamental e uma urna funerária, iniciando uma discussão sobre práticas e rituais de sepultamento nas culturas pré-históricas brasileiras. Outra discussão possível seria acerca das diferentes relações entre população e moradias nas distintas experiências culturais.

Em ambos os cenários, observar o processo de interpretação de imagens realizado pelos estudantes constitui-se ferramenta importante para encontrar formas de aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes. Movimento que é parte essencial do trabalho dos professores de História, principalmente ao lidarem com temáticas que, muitas vezes, podem parecer tão distantes da realidade dos estudantes.

Considerações finais

Este artigo se propôs a refletir acerca da percepção e análise de imagens nas aulas de História da turma 6A do Colégio de Aplicação da UFSC, no contexto do estágio supervisionado ocorrido no ano de 2023. Teve-se por objetivos identificar como os estudantes realizavam a interpretação de imagens e refletir sobre a postura do professor de História ao trabalhar com fontes imagéticas em sala de aula.

A bibliografia levantada apontou para a existência de diferentes conceitos de imagem, como as representações visuais (imagens objetivas) e mentais (imagens subjetivas). Nöth e Santaella (2008) apontam para a existência de uma linguagem imagética, ressaltando que essa teria muito menos visibilidade acadêmica do que a linguagem verbal, sendo uma área de conhecimento ainda em formação. Compreender as imagens enquanto uma linguagem foi fundamental para o entendimento da interação dos estudantes com as imagens a eles apresentadas.

Linguagens são sistemas pelos quais os seres humanos são capazes de comunicar ideias e sentimentos. São códigos que possuem um criador e um receptor, sendo necessário que ambos compartilhem do conhecimento desse mesmo código (linguagem). Essa capacidade de compreensão não é inata, e vai sendo adquirida ao longo da vida. Enxergar imagens dessa maneira é o primeiro passo para entender a forma pela qual a percepção humana atribui sentido àquilo que é visto.

Para pensar na forma como esse processo ocorre em sala de aula, o conceito de linguagem imagética foi articulado com as teorias da educação e da Didática da História. A ideia de que, se tratando de uma linguagem, a compreensão de imagens parte de uma série de conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida, conversa diretamente com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. As imagens utilizadas em sala só poderiam ser compreendidas pelos estudantes devido aos subsunções (conhecimentos prévios) utilizados para amparar os novos conhecimentos, o que foi verificado através da análise das atividades produzidas pelos estudantes da turma 6A.

Outra característica inerente à condição de linguagem das imagens que ficou explícita durante a experiência do estágio foi a possibilidade de transposição entre linguagens. Como citado anteriormente, a linguagem

imagética carece de uma metalinguística, a capacidade de utilizar uma linguagem para referir a si própria, sendo necessário o uso de outra linguagem, a verbal. Em diversas atividades, os estudantes da turma 6A foram solicitados a realizar a interpretação de textos com o intuito de responderem às questões propostas. Nessas atividades, constatou-se que parte dos estudantes repetia as informações dadas no texto de forma mecânica, sem interpretação ou criticidade. Quando as atividades pediam para que os estudantes interpretassem imagens, era necessário realizar uma transposição da linguagem imagética para a verbal, movimento que só é possível através da reflexão e compreensão.

Constatou-se que, além de possibilitar uma maior aproximação de conteúdos cronologicamente distantes e abstratos, e de possibilitar uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos temas trabalhados, o uso de imagens em sala de aula favorece o rompimento com uma educação mecânica de memorização e repetição. O uso de fontes imagéticas, se realizado de maneira criteriosa, desenvolve simultaneamente a capacidade de interpretação de imagens, e o olhar crítico para as fontes.

Referências

- ALBUQUERQUE, D. M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, M. de A. et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de história. 2009**. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, p. 1-19, 2021.

RÜSEN, J. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA BIBLIOTECA DO IFSC CAMPUS CONTINENTE

Rafael Müller da Silva

Paulo Barros

Luciana Mara Silva

Introdução

O estágio curricular obrigatório é de extrema importância para o aluno que está o desenvolvendo, pois existe uma grande diferença entre o que o aluno aprende na teoria do que é colocado em prática.

Cada unidade de informação tem suas particularidades, tanto dos profissionais que nela atuam, como de espaços físicos, até mesmo de investimentos. O que é exposto em sala de aula muitas vezes é diferente do que se apresenta na rotina de uma unidade de informação (biblioteca), fazendo com que o estagiário, e até mesmo as pessoas que trabalham naquele ambiente, tenham que trabalhar com o que é lhes oferecido, tratando-se, a maioria, de ambientes públicos municipais, estaduais ou federais, como no caso do estágio aqui relatado.

O estágio obrigatório é consideravelmente relevante, pois, nele, aprendemos sobre a rotina de uma biblioteca, sobre o funcionamento e o tratamento da informação, desde a fase de aquisição, seja por doações ou licitações, até o momento final, quando o material é colocado nas prateleiras, à disposição dos usuários.

Para o campo profissional, o estágio é de grande valia, porque permite, ao estagiário, conhecer e aprender todo o processo, para logo mais tarde, depois de formado, poder atuar com mais segurança, sabendo como fazer, por onde começar. No período de estágio é possível pegar dicas, fazer análises, juntamente com ensinamento adquiridos com os ótimos profissionais qualificados que são os supervisores de estágio. Profissionais que passam o seu conhecimento para que, mais tarde, o estagiário possa aplicá-los na unidade de informação em que irá atuar. Nesse sentido, o estágio pode ser visto como uma experiência que se adquire antes mesmo da formatura.

O principal objetivo deste artigo, mediante o exposto, consiste em descrever o funcionamento da unidade de informação, espaço em que várias

lições foram aprendidas no desenrolar do estágio quanto à questão de organização do acervo, de ideias e do tempo. Isso porque, todo o processo exige organização para que as etapas sejam cumpridas, não sendo viável que alguma delas deixe de ser realizada. O planejamento também é de extrema importância, considerando prioridades, otimizando o tempo e focando nas reais necessidades, sem falar na demonstração do tratamento a ser dispensado ao usuário, aspecto amplamente demonstrado e destacado quanto à sua importância pelo supervisor de estágio.

Muitas conquistas foram alcançadas no sentido pessoal e profissional, pois, embora as diferenças inerentes a todas as pessoas, a equipe era muito unida e muito forte. Todos se envolviam no trabalho e para deixar a biblioteca bonita e organizada, formando um time de pessoas bastante profissionais.

A biblioteca do IFSC situa-se no *Campus Continente*, em Florianópolis, SC, caracterizada como biblioteca escolar e universitária, pois abrange, além de cursos de graduação, também cursos técnicos e cursos de línguas.

O estágio foi realizado em vários setores da biblioteca. No setor de processamento técnico, por exemplo, foi retomada a questão de classificação, catalogação e indexação. Nesse setor, vimos a AACR e a CDD, pois a biblioteca utiliza, para o acervo, a Classificação Decimal de Dewey, trabalhando com o software “*Sophia*”, sendo, este, o principal software disponível aos profissionais que atuam nesse setor.

Atividades também foram desenvolvidas no setor de atendimento ao público (balcão), onde são realizados empréstimos e devoluções de livros por parte dos usuários do IFSC. Já no setor de referência, ou serviço de referência, foram analisadas as dificuldades que os usuários enfrentavam para encontrar a informação desejada, entrando em cena o estagiário para que fosse sanada essa dúvida e encontrada a informação desejada.

Proveitoso e muito conveniente, o estágio mostrou-se acima das expectativas, pois os conhecimentos aprendidos em sala de aula foram utilizados, principalmente na parte de processamento técnico, que foi muito bem especificado pelo supervisor do estágio, apresentando vários exemplos diferentes de materiais e livros para fixação da aprendizagem. Como já exposto, várias peculiaridades mudam de uma unidade de informação para outra. Já a maioria dos conhecimentos aplicados em sala de aula permanece

relativamente a mesma, com poucas variações entre uma unidade de informação e entre profissionais.

Quanto ao tratamento, os estagiários foram muito bem recebidos, desde a chegada até o último dia de estágio. Os supervisores se mostraram totalmente acessíveis, tanto no lado profissional, quanto no lado pessoal. São pessoas incríveis e extraordinários profissionais. A cada dúvida que surgia, esses profissionais a exploravam nos mínimos detalhes, não deixando nenhuma dúvida ou pergunta sem resposta.

Pessoalmente, tenho a certeza de que saí com outros olhos, ciente do quanto grande é uma biblioteca em todos os sentidos, tanto na parte técnica, como na parte social – no tratamento aos usuários –, e na relação entre a equipe. Isso porque, uma equipe é feita de pessoas que procuram agregar e desempenhar seu trabalho com excelência, não sendo diferente na biblioteca do IFSC *Campus Continente*. O conjunto era composto por três auxiliares de biblioteca e dois bibliotecários, tratando-se de uma equipe muito experiente, que conseguia passar as informações com segurança, sempre muito prestativa nas informações solicitadas, apresentando domínio do processo e da padronização.

As expectativas pessoais e profissionais com o aprendizado do estágio são a de me tornar um excelente profissional, como foi demonstrado na unidade de informação onde fui acolhido. Tive a experiência de estar em um lugar com muitas pessoas qualificadas, que me forneceram informações e sanaram todas as dúvidas que tive. Recebi explicações nos mínimos detalhes, com exemplos e possibilidades de solução ou de saída para várias situações e problemas. Procurarei sempre me espelhar na forma de trabalho e no profissionalismo da equipe, pois todos se mostraram pessoas muito humanas, sempre buscando ajudar e repassar seus conhecimentos aos futuros colegas de profissão.

Relato da experiência na biblioteca

Nesta seção, serão contextualizados o local de realização do estágio, as atividades e as responsabilidades desempenhadas ao longo do estágio e os aprendizados e conquistas.

Sobre o local do estágio: biblioteca

A unidade de informação IFSC Campus Continente atende estudantes de vários segmentos. Por se tratar de uma escola profissional, a biblioteca desse campus pode ser considerada universitária/escolar. Nesse sentido, fornece materiais diversos e sua equipe procura auxiliar os estudantes no que diz respeito aos cursos e áreas do conhecimento.

O Instituto Federal de Santa Catarina disponibiliza, à sociedade, diversos cursos profissionalizantes, especialização, cursos técnicos, cursos de línguas, cursos rápidos etc. A unidade Campus Continente conta com três principais cursos de graduação – Gastronomia, Hotelaria e Turismo – e o acervo da biblioteca tem como objetivo apoiar, incentivar e aprofundar o conhecimento dos usuários.

A biblioteca do IFSC do Campus Continente está em funcionamento desde janeiro de 2007 e conta com aproximadamente 3.736 títulos e 9.717 exemplares. O acervo é composto por livros didáticos, literatura Infantojuvenil, literatura brasileira, literatura estrangeira, obras de referência, enciclopédias, atlas, dicionários, entre outros materiais. Possui, ainda, CDs, DVD's, jogos, mapas, globos e gibis.

Essa biblioteca oferece serviços de empréstimo domiciliar, renovação de empréstimo, reserva de materiais, consulta local e online ao acervo, acesso à Internet para pesquisa acadêmica, levantamento bibliográfico, referência de materiais, orientação para normalização de trabalhos acadêmicos, visitas orientadas, lista de novas aquisições, elaboração de fichas catalográficas institucionais do IFSC e capacitação de usuários.

Todas as tarefas executadas pela biblioteca são realizadas a partir do software Sophia. São 13 computadores disponibilizados para consulta do usuário e quatro computadores para o setor administrativo, utilizados para consulta de material, empréstimos, devolução, cadastro do usuário e processamento técnico, por exemplo.

O acervo é sinalizado por cores, assim, uma pequena etiqueta redonda é colada na parte da lombada do livro. As cores em tons de vermelho representam livros que só podem ser consultados no local; a literatura é representada por etiquetas azuis; livros de Santa Catarina são marcados com etiquetas verdes e os livros de referência são representados pela etiqueta

dourada. Na organização e classificação do acervo, a biblioteca utiliza a Classificação Decimal de Dewey (CDD).

Na etapa de processamento técnico também é utilizado o software Sophia. É o momento em que o livro é catalogado, classificado e indexado. Após esse processo, o livro passa por um preparo físico para ser adequadamente armazenado nas prateleiras.

O livro recebe um número de tombo, gerado pelo Sistema, e um número de registro carimbado na folha de rosto. Além disso, recebe um fitilho de segurança, um carimbo de segurança na página 33 e só então é etiquetado e guardado nas prateleiras, onde fica disponível para empréstimos domiciliares e para consultas locais.

A biblioteca funciona de segunda à sexta-feira, das 07:30 às 21:30. O espaço físico da unidade de informação é composto pelos seguintes setores: uma sala do processamento técnico, sala de reuniões ou de estudo individual, uma sala anexa onde ficam itens de duplicata e desbaste. Acervo, empréstimo e balcão de atendimento, embora alocados em uma única sala, são muito bem divididos e distribuídos no espaço disponível.

A equipe da biblioteca do IFSC é composta por dois bibliotecários e três auxiliares de biblioteca. Os primeiros desempenham o papel de gestão da biblioteca, fazendo o processamento técnico e desenvolvendo atividades e projetos referentes à área. Os auxiliares trabalham nas áreas de empréstimos, devoluções, organização, leitura de estantes, atendimento ao público, orientação aos usuários e outras atividades pertinentes a seu campo de atuação dentro do ambiente informacional.

Contando com uma equipe qualificada, o IFSC Campus Continente permite que a biblioteca cumpra sua missão de promover o acesso à informação, incentivando a leitura e contribuindo para o desenvolvimento acadêmico da comunidade do Instituto Federal de Santa Catarina.

Atividades e responsabilidades desempenhadas ao longo do estágio

Por se tratar de uma biblioteca de porte pequeno, não foram encontrados muitos desafios a serem resolvidos ou solucionados. A organização da biblioteca tem um padrão a ser seguido, assim, na questão das habilidades desenvolvidas no estágio, as atividades foram realizadas no processamento técnico, onde foram trabalhados diversos materiais para

melhor entendimento de como funciona o setor e as ações ali desempenhadas. No atendimento e no serviço de referência, pode-se dizer que foram aprimoradas algumas habilidades, mas entende-se que somente no trabalho rotineiro é que se desenvolvem habilidades e experiências.

No que tange a situações que foram significativas para o aprendizado, foram apresentadas, ao estagiário, todas as formas de trabalho, desde a apresentação dos setores da unidade IFSC Campus Continente, de toda a unidade, dos principais acessos de infraestrutura do prédio e, até mesmo, de colaboradores do IFSC. Foram exibidos todos os documentos e manuais que fazem parte da gestão das bibliotecas do IFSC, guias do usuário das bibliotecas, manuais de catalogação, o Sistema Integrado de Bibliotecas do IFSC (Sibi/IFSC). Como estamos tratando de uma instituição idônea, todas as bibliotecas estão interligadas, fazendo-se praticamente o mesmo trabalho padronizado em todas as unidades.

Foi-nos dada a oportunidade de participar do 8º Fórum de Biblioteconomia do IFSC, que aconteceu nos dias 03 e 04 de outubro, no auditório do Campus Florianópolis. Nesse evento, foram abordados vários temas interessantes, com pautas muito necessárias, não somente nas bibliotecas do IFSC, mas em todas as bibliotecas. Dentre os temas abordados nesse evento, destacaram-se:

- A acessibilidade informacional e as questões raciais;
- Práticas inclusivas em unidades de informação;
- Práticas educativas de mediação no contexto das bibliotecas do IFSC quanto à promoção de saúde mental e
- Bibliotecas em foco: compartilhamento de práticas exitosas.

O referido Seminário foi realizado pelo próprio IFSC e envolveu os vários cursos que compõem a grade do IFSC. Palestras foram proferidas por profissionais que atuam em determinadas áreas dos cursos de Gastronomia, Hotelaria e Turismo. Foram apresentados, pelo supervisor do estágio, vários documentos e atividades que foram cumpridas, como, por exemplo:

- Manual de comunicação científica – referência para trabalhos acadêmicos
- PDC – Política de desenvolvimento de coleções – ajuda no processo de aquisição, doação, desbaste, e descarte do acervo;
- Manual de catalogação – suporte para catalogação junto com AACR;

- Plano de contingência da biblioteca IFSC – CTE – plano voltado para a preservação e conservação do acervo, bem como garantia do acesso e da prestação de serviços;
- Resolução CONSUP N° 35, de 01 de setembro de 2023 – regulamento único do SIBI-IFSC –, que trata da organização do sistema de bibliotecas integradas do Instituto Federal de Santa Catarina;
- Normas ABNT – normalização de trabalhos acadêmicos que pode ser acessada através do portal *Target Gedweb*;
- CDD – suporte para análise temática juntamente com a BN (Biblioteca Nacional);
- Código de catalogação AACR – regras para análise descritiva da informação;
- Instrução normativa N° 08, de 24 de abril de 2023 – orientações para os casos de não devolução, extravio, danificação, furto, ou roubo de materiais bibliográficos das bibliotecas do SIBI/IFSC;
- Manual de procedimentos – Documento de apoio aos procedimentos e serviços técnicos;
- Guia do usuário – Guia de serviços e orientação do usuário;
- Resolução CEPE/IFSC N° 47, de 23 de junho de 2022.

No decorrer do estágio também foi realizado um levantamento de todo o acervo. Nessa ação, identificou-se que materiais não estavam devidamente etiquetados, em algumas prateleiras faltavam etiquetas, outras etiquetas estavam se soltando ou coladas de forma errada. Dessa forma, para as prateleiras sem identificação, foram elaboradas etiquetas, usando-se um documento do Word, seguindo um padrão definido pelos bibliotecários. Após impressão, as identificações foram adequadamente coladas nas prateleiras (as fotografias desse trabalho são apresentadas após as referências deste artigo).

Todas essas atividades foram desenvolvidas ou demonstradas ao longo do estágio obrigatório, orientadas pelo supervisor de estágio, Paulo Barros.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no estágio

Atividades	Descrição	Carga horária
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> a) Efetuar empréstimos e devoluções b) Auxiliar os usuários na localização de materiais no Software Sophia e nas estantes c) Prestar informações gerais d) Efetuar a guarda dos materiais devolvidos no balcão e) Entrega/empréstimo de materiais reservados/solicitados por outras bibliotecas f) Efetuar a coleta dos materiais deixados nas mesas g) Circulação pelas estantes, organizando os materiais h) Ficar atento aos usuários, oferecendo auxílio sempre que julgar necessário (serviço de referência) i) Fazer a leitura de estantes para verificar o posicionamento correto do livro ou documento j) Catalogação supervisionada 	50h
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> a) Sugerir livros para aquisição por área do conhecimento b) Conferência de disponibilidade de títulos no acervo da biblioteca central c) Conhecer o processo de aquisição no sistema Sophia d) Conhecer o processo de compra da instituição envolvendo orçamentos, licitação etc. e) Conhecer o processo de previsão orçamentária PAT (plano anual de trabalho) f) Catalogação supervisionada 	70h
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> a) Catalogação supervisionada b) Fazer a importação de metadados das redes de cooperação c) Utilizar o catálogo de autoridades da Biblioteca Nacional (BN) e da Library of Congress (LC) d) Classificação de materiais CDD e) Conhecer a política de indexação da instituição f) Fazer carimbagem de obras, processo de etiquetagem e inclusão do material no sistema g) Participar de reuniões junto com o coordenador do setor h) Conhecer as demandas do gestor da biblioteca i) Participar de capacitações oferecidas pelo setor j) Auxiliar no atendimento remoto das solicitações recebidas da comunidade acadêmica k) Etiquetação das estantes do acervo (incluindo levantamento, digitação no word, impressão e colagem). 	80h
Total de carga horária:		200 horas

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Aprendizados e conquistas

As principais lições aprendidas são na parte do profissionalismo da equipe, pois, além do acolhimento, sempre procuraram mostrar, ensinar e demonstrar na prática como funcionava cada processo do estágio, sempre muito prestativos, tanto bibliotecários como auxiliares. Ter contato com uma estrutura igual à do IFSC é muito proveitoso, tanto na questão dos profissionais qualificados que ali trabalham e trasmitem seus conhecimentos aos estagiários, quanto na parte de infraestrutura.

Algumas habilidades foram relembradas e outras aprimoradas no que diz respeito ao processamento técnico, pois as atividades desenvolvidas no sistema “Sophia” têm algumas particularidades, como todo o software utilizado em outras bibliotecas tem. Alguns campos de informação na catalogação são utilizados, outros nem sempre, porém a catalogação segue um padrão, ou seja, um manual de catalogação, desenvolvido pelo próprio IFSC, onde serão acrescentados alguns campos e outros nem sempre, a depender do caso específico, sendo que o resultado final ficará muito parecido.

A equipe da biblioteca do IFSC Campus Continente, harmoniosa e comunicativa, mostrou-se especialista na resolução de problemas, bastante conhecedora dos processos e sempre com alguma solução em vista.

Foi uma grande conquista desfrutar do conhecimento e da infraestrutura do IFSC. Foi cumprida com êxito a meta com o término do estágio, tanto para a questão profissional, quanto pessoal. Reconheço, também, que dei o meu melhor no estágio, fazendo sempre o que me foi solicitado pelo meu supervisor, me envolvendo o necessário para a realização das atividades. Posso afirmar, assim, que foi realizado um bom trabalho de ambas as partes nesse estágio obrigatório.

O estágio curricular obrigatório foi impactante na minha carreira, pois agreguei mais conhecimentos da área de biblioteconomia, sendo que serão utilizados posteriormente na minha carreira, ensinamentos e dicas valiosas de como ser um profissional de sucesso.

Creio que a experiência foi válida, pois foi demonstrado, e houve entendimento por parte do estagiário, de como funciona o processo macro em uma unidade de informação, sabendo que cada unidade terá características próprias. O caminho, a partida, foram demonstrados. Dúvidas sempre vão

aparecer, mas, quando se sabe para onde ir, fica mais fácil solucionar os problemas que surgem.

Muitas reflexões e lições foram aprendidas com o estágio obrigatório e pretendo aplicá-las na unidade de informação em que eu for trabalhar, especialmente no tratamento com o usuário, que é, de fato, o nosso cliente.

A pessoa que frequenta a biblioteca deve ser tratada com prioridade, tanto no serviço de referência, quanto nas dificuldades, que devem ser tratadas com excelência. Nesse sentido, o supervisor do estágio se mostrou uma pessoa muito pronta a ajudar os usuários, e isso foi uma lição que devo levar e aplicar na minha carreira profissional e na vida.

Considerações finais

É perceptível o quanto relevante é a realização de um estágio curricular obrigatório, pois ele é um experimento daquilo com que os profissionais recém-formados vão se deparar. No estágio conhecemos de fato o campo de trabalho de atuação de um profissional de biblioteconomia e temos uma visão mais próxima da teoria que nos é exposta em sala de aula. Essa prática permite que, futuramente, quando iniciarmos nossa atuação profissional, já tenhamos um olhar mais crítico para as várias situações da rotina de uma unidade de informação. Pode-se dizer, então, que a etapa de estágio curricular obrigatório é fundamental para a aprendizagem a respeito do modo como funcionam ambientes informacionais.

Entendo, assim, que o estágio foi muito proveitoso e produtivo. Obteve conhecimentos passados pelos bibliotecários e agradeço ao meu supervisor, Paulo Barros, que sempre se mostrou muito envolvido e muito presente em tudo que me foi passado – um excelente profissional de biblioteconomia. Também sou grato à bibliotecária Patrícia, aos auxiliares Ivan, Mary e Deise, à professora Luciana e ao Instituto Federal de Santa Catarina Campus Continente, por aceitar-me como estagiário na biblioteca desse Campus. Sem sombra de dúvida a jornada do estágio obrigatório no IFSC terá impacto positivo em minha jornada acadêmica e profissional.

Referências

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Bibliotecas**. IFSC, 2023.
Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/bibliotecas>. Acesso em: 17 nov. 2023.

APÊNDICE A – Etiquetação antes e depois

Figura 1 – Antes do trabalho de etiquetação



Fonte: acervo dos autores, 2023.

Figura 2 – Depois do trabalho de etiquetação



Fonte: acervo dos autores, 2023.

APÊNDICE B – Etiiquetação antes e depois

Figura 3 – Antes do trabalho de etiquetação



Fonte: acervo dos autores, 2023.

Figura 4 – Depois do trabalho de etiquetação



Fonte: acervo dos autores, 2023.

APÊNDICE C – Etiiquetação antes e depois

Figura 5 – Antes do trabalho de etiquetação



Fonte: acervo dos autores, 2023.

Figura 6 – Depois do trabalho de etiquetação



Fonte: acervo dos autores, 2023.

APÊNDICE D – Acervo etiquetado

Figura 7 – Acervo etiquetado



Fonte: acervo dos autores, 2023.

Figura 8 – Acervo etiquetado



Fonte: acervo dos autores, 2023.

DOCÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS NO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO

*Camila Benatti Policastro
Ana Paula Nunes Chaves*

Introdução

Os desafios do estágio não só fazem parte do currículo formativo do aluno da graduação, como também integram a formação do pós-graduando, como etapa obrigatória aos alunos de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Dentre as atribuições do estágio de docência está a participação no ensino supervisionado em uma disciplina da graduação da universidade, com a possibilidade de administrar aulas teóricas e práticas. Dentre as atividades previstas estão: docência; participação em elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos e aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, como estudos dirigidos ou seminários.

A experiência do estágio de docência posta em análise neste texto ocorreu no primeiro semestre de 2024, na disciplina da graduação intitulada Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III. Portanto, colocamos em prova um duplo movimento de estágio: o estágio de docência do pós-graduando que adentra às salas de aula na universidade e o estágio dos graduandos do curso de Geografia da UDESC, futuros profissionais do ensino.

Outra particularidade a ser levada em consideração da experiência analisada aqui é que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da 7^a fase do curso de Geografia, é oferecida após dois semestres de estágios e considera a realidade escolar em espaços formais de educação. Nesse terceiro estágio, no entanto, são acrescidos espaços educativos não formais como possibilidade de formação docente no currículo do curso de Geografia da UDESC. A disciplina já foi oferecida, por exemplo, em parques, como o Monumento Natural Municipal da Lagoa do Peri (Chaves, 2020), em cursinhos pré-vestibulares, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil (Martins; Michelin, 2021) e no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (Preve, 2020), todos na região da Grande Florianópolis (SC).

Desse modo, os docentes em formação, tanto o graduando como o pós-graduando que atuam na disciplina, podem explorar novos desafios devido ao encontro com realidades distintas da educação formal no espaço escolar, costumeiramente abordadas nos cursos de graduação.

O estágio sobre o qual nos debruçaremos neste texto foi realizado com a atuação dos discentes da disciplina e da estagiária docente da pós-graduação no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), a maior unidade de conservação do estado de Santa Catarina.

Tendo em vista a oportunidade de vivenciar, como estagiária docente, uma disciplina para graduandos, cuja ementa possibilita a atuação dos discentes em espaços não formais de educação, justificamos a necessidade de refletir sobre os resultados dessa singular experiência para o currículo da Geografia. O objetivo deste texto é, portanto, compreender a experiência do estágio em espaços não escolares ao: 1. introduzir o estágio de docência na educação superior como espaço formativo; 2. reconhecer a potência de estágios não escolares como práticas de ensino colocadas em ação e 3. apresentar saberes curriculares e didáticos resultantes dessa etapa formativa.

Para isso, primeiramente, colocaremos em discussão as referências teóricas a respeito do estágio como espaço de formação, abordadas por autores que refletem quanto às potencialidades do estágio no currículo da graduação. Em seguida, apresentamos o *locus* da disciplina de estágio, os procedimentos metodológicos e os resultados observados no estágio com a análise de dois pontos, sendo: 1. As práticas de ensino que foram possibilitadas na atuação da pós-graduanda como estagiária docente e 2. Os saberes curriculares e didáticos movimentados no semestre, ao demandar tanto ações como a pesquisa, o ensino – ao criar produtos educativos para o Parque –, além de mobilizar a extensão universitária, todas ações previstas na disciplina que potencializam os estágios como espaço formativo para o currículo da formação inicial.

Estágio curricular como espaço de formação

As disciplinas de estágio, costumeiramente, são abordadas como uma etapa prática nos cursos, em colaboração com as disciplinas teóricas e seus saberes específicos da atuação do futuro profissional. Sobre a dicotomia entre disciplinas teóricas ou práticas, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro

Lucena Lima (2005/2006) percebem que acarreta um empobrecimento das disciplinas de estágio no currículo, pois deveriam ser consideradas teóricas e práticas – e não uma ou outra. As autoras defendem que os estágios têm como finalidade aproximar o aluno da realidade em que atuará, sendo, portanto, distinto de estritamente colocar em prática saberes curriculares.

Em suma, o estágio deve ser considerado como espaço-tempo de reflexão, a partir da realidade, o que envolve pesquisa e constante transformação das práticas institucionalizadas e, consequentemente, da ação docente quando em contato com o espaço de ensino em questão. Isso porque, como nos chama a atenção Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins (2015), é no período da formação profissional que o professor se defronta com as contradições da realidade, que devem ser superadas nos locais de trabalho. Ademais, compreendemos, amparadas por Pimenta e Lima (2005/2006), que as ações docentes decorrem do encontro com a realidade do espaço educativo e as reflexões que podem surgir dele, permitindo autonomia e orientando uma identidade docente em constante formação.

Assim, Pimenta e Lima (2005/2006), conseguem compreender que os estágios se constituem como um campo de conhecimento devido a sua completude ao movimentar tanto a prática como a teoria no currículo da formação inicial. Podemos dizer, a partir disso, que as disciplinas de estágio na graduação se constituem como espaços formativos que possibilitam tanto o ensino em espaços escolares como não escolares? Ou seja, movimentam com excelência conhecimentos práticos e teóricos do currículo?

Na matriz curricular do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, há, como já mencionado, três momentos de estágio na formação dos futuros professores. O primeiro estágio é resguardado para atividades teóricas de discussão de textos e práticas de observação do ambiente escolar. Já no segundo estágio, os estagiários experimentam o exercício da docência em aulas práticas e/ou atividades pedagógicas aos alunos da educação básica, supervisionados pelo professor regente da turma e pelo professor universitário da disciplina de estágio. Dessa maneira, nas disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados, é possível efetivar, sob supervisão de profissionais da educação, um processo de ensino e aprendizagem dos graduandos – os professores em formação –, que se

deslocam para fora da universidade para defrontar com a realidade das salas de aulas, até então visualizadas de forma distanciada na graduação.

Apesar da relevância da experiência em salas de aulas no ensino básico, profissionais da educação podem atuar em outros espaços, que não estritamente os da escola. Tendo em vista o potencial de expandir os horizontes profissionais e educativos para além dos muros formais da educação, a ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da UDESC, segundo a Resolução Nº 043, de 2013 (UDESC, 2013, p. 14), dispõe:

A formação do educador/pesquisador em Geografia em campo: observação, elaboração e desenvolvimento de projetos e/ou oficinas de aprendizagem em espaços formais e/ou não-formais [sic] de educação. Pesquisa temática e de estratégias educacionais; avaliação da aprendizagem; escrita como registro reflexivo; relatório da experiência; seminário de socialização do estágio.

Além da oportunidade de estagiar em espaços não-formais, como Parques (Chaves, 2020), cursinhos pré-vestibular, Educação de Jovens e Adultos, Educação infantil (Martins; Michielin, 2021) e Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) (Preve, 2020), a ementa do curso prevê atividades que incorporam ações de ensino, pesquisa e extensão.

Esse curso de Geografia leva em consideração a importância dos Estágios Curriculares Supervisionados como etapa formativa que não só dá foco à prática docente, mas estimula a articulação entre prática e teoria. Isto é, ao estabelecer como ações do estágio a pesquisa temática e de estratégias educacionais, a escrita reflexiva e o seminário de socialização, a disciplina abarca a tríade ensino, pesquisa e extensão no currículo dos licenciandos.

Tendo em vista esse breve panorama do estágio como espaço de formação teórico-prática que envolve o encontro com a realidade, tem-se como objetivo compreender como acontece, de fato, a experiência do estágio como prática de ensino e espaço formativo nesse cenário. Para isso, faz necessário expor a experiência do estágio curricular em espaços não escolares por meio de práticas de ensino colocadas em ação, além de apresentar saberes curriculares e didáticos vinculados ao estágio de docência da pós-graduação junto à uma disciplina da graduação, o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III.

O estágio curricular em espaços não escolares

O *locus* da atuação no estágio de docência ocorreu na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, no primeiro semestre de 2024, ao supervisionar estagiários da graduação em Geografia, nas atividades desenvolvidas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST) (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do território do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro



Fonte: Parque Estadual da Serra do Tabuleiro: retratos da Fauna e da Flora (Ishiy *et al.* 2009)

Batizado a partir de uma de suas formas de relevo mais proeminentes, a Serra do Tabuleiro, o PAEST foi criado em 1975. O Parque, em sua extensão territorial, abrange nove municípios de Santa Catarina: Florianópolis, Palhoça,

Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, São Bonifácio, São Martinho, Imaruí, Paulo Lopes e Garopaba. Também fazem parte do território do Parque as ilhas do Siriú, dos Cardos, do Largo, do Andrade e do Coral, e os arquipélagos das Três Irmãs e Moleques do Sul. Toda esta extensão territorial corresponde a 1% das terras do Estado, sendo, assim, a maior unidade de conservação de proteção integral catarinense (IMA, 2019).

A sede do Parque fica localizada no município de Palhoça (SC), na Baixada do Maciambu, uma área de Mata Atlântica com vegetação típica de restinga, a 50 quilômetros de distância da UDESC. Na sede, no Centro de visitantes, há o atendimento aos visitantes com espaço para reuniões onde ocorrem oficinas e seminários. Além disso, há uma exposição permanente de mapas, amostras de fauna e flora, ossadas de animais, entre outros produtos educativos voltados à educação ambiental.

No primeiro semestre de 2024, para organizar e supervisionar o estágio neste espaço não formal de educação, além da professora regente da disciplina, da estagiária docente da pós-graduação e dos graduandos matriculados no estágio, houve a monitoria de uma discente da graduação que já havia realizado a disciplina. Todo o grupo da Universidade é amparado por uma equipe de supervisores do Parque composta por funcionários com formações distintas, além de geógrafos, há biólogos e pedagogos. As atividades propostas aos discentes da disciplina foram o estágio no Parque, a pesquisa sobre o campo de estágio para a elaboração de um projeto, o desenvolvimento do material pedagógico proposto no projeto e, por fim, a produção textual derivada das experiências com esta disciplina de estágio.

Para tal, foi proporcionado aos discentes três momentos no cronograma da disciplina: o primeiro, o aprofundamento teórico e temático acerca do PAEST, realizado na Universidade e intercalado com duas saídas de estudos ao Parque; o segundo, a elaboração do projeto e sua execução orientada na Universidade e pelos supervisores do Parque, e, o último momento, a apresentação dos materiais didático-pedagógicos produzidos pelos discentes em um seminário na sede do PAEST.

A metodologia utilizada neste texto tem como base a pesquisa participativa (Costa, 2007), que fez uso da coleta de dados por meio de observação e análise documental, a partir do acompanhamento das aulas durante o semestre, das anotações em diário de campo e dos relatórios

organizados pelos estagiários. Dentre os materiais consultados estão os projetos elaborados pelos estudantes da disciplina e os materiais didáticos-pedagógicos criados durante o processo formativo.

A seguir, para a apresentação dos resultados, parte-se da organização de dois pontos que auxiliaram na compreensão do estágio curricular como espaço de formação não escolar. O primeiro, levando em consideração as experiências do estágio de docência na graduação, estão as práticas de ensino. O segundo, os saberes didáticos e curriculares movimentados no estágio, tanto para os graduandos como para a pós-graduanda e todos os supervisores dos discentes na execução dos projetos de estágio.

Práticas de ensino

O estágio de docência da pós-graduação colocou em exercício práticas de ensino na educação superior, vivenciadas pela estagiária docente. A estagiária, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuou diretamente nas ações planejadas na disciplina, envolvendo tanto a prática, o aprofundamento teórico e a pesquisa.

A primeira delas, deu-se na organização da disciplina no espaço virtual de aprendizagem, o *Moodle* da universidade, dispondo textos, o cronograma e a descrição das avaliações propostas. Após a criação da sala virtual, houve, com o início das aulas na universidade, a discussão teórica de textos que embasavam tanto o campo de estágio, o PAEST, como a disciplina de estágio em espaços não formais de educação. Assim, a estagiária docente teve a oportunidade de ministrar aulas que abordaram a leitura e reflexão de textos da ementa e algumas experiências de estágios realizados em anos anteriores (Pereira; Policastro; Faria; Chaves, 2021; Riedel; Martins; Chaves, 2021; Pereira; Borges; Chaves, 2021). As ações práticas de planejamento também abarcaram o convite e a recepção de professores convidados, além da equipe do Parque na sala de aula para apresentação do campo de estágio.

Para além das ações na sala de aula na universidade e no ambiente virtual, a estagiária colaborou no planejamento das três saídas de estudos para o PAEST, supervisionadas pela professora orientadora, com a colaboração da monitora da graduação e da equipe do Parque. As saídas de campo realizadas na disciplina ocorreram durante todo um dia e os

planejamentos contemplaram a organização e acompanhamento da Trilha da Toca Ripina, no Vale da Utopia, e das atividades na sede do parque, no Centro de Visitantes, ambas localizadas no PAEST.

Após o acompanhamento desse primeiro momento da disciplina, em que foram realizadas as saídas ao campo e o estudo dos temas de aprofundamento do estágio, partiu-se para a supervisão de escrita dos projetos elaborados pelos discentes da graduação. Nesta segunda etapa da disciplina, foram realizados encontros semanais com os estudantes em que se orientou as produções da escrita de um projeto de estágio, desenvolvido em grupos ou individualmente. Os encontros com os estudantes na universidade geraram diversas ideias de projetos, as quais versaram cinco temas curriculares de pesquisas: Cultura Indígena; Biodiversidade e História do Parque; Fauna; Flora; e Paisagem Sonora. Com estes interesses temáticos definidos, a supervisão da pesquisa dos projetos dos estudantes começou a compor as práticas do estágio de docência. Assim, passamos a problematizar os saberes curriculares e didáticos movimentados no estágio, nosso segundo objetivo a ser esmiuçado neste texto.

Saberes curriculares e didáticos

Os saberes curriculares e didáticos envolveram a pesquisa temática acerca da Cultura Indígena, Biodiversidade e História do Parque, Fauna, Flora e Paisagem Sonora. Sob orientação da estagiária docente, dos supervisores do Parque, da monitora da graduação, além da professora titular da disciplina, os estudantes da disciplina investigaram seus temas de interesse. A pesquisa foi realizada em bancos de dados das bibliotecas das universidades, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no acervo bibliográfico e site oficial do Parque e nas produções dos estágios anteriores da disciplina. Esses saberes, articulados com as práticas de ensino (aulas teóricas expositivas, discussão de texto, idas a campo, orientação de escrita, supervisão de pesquisa), deram forma ao projeto que retratava o material didático e as ações dos discentes no campo de estágio.

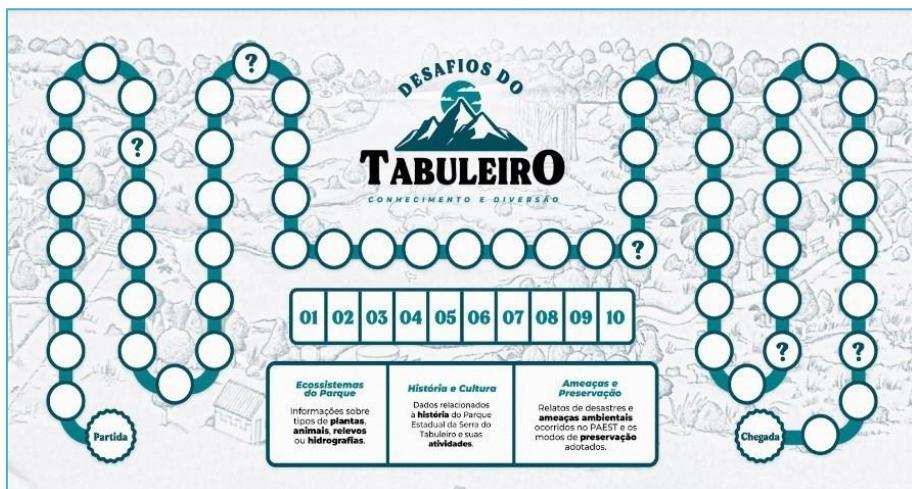
Como resultado, tivemos cinco projetos: 1. *Mapa Cultural do Povo Guarani*, uma tríade de cartazes de elementos geográficos do PAEST com traduções para o guarani; 2. *Desafios do Tabuleiro*, jogo que explorou uma

variedade de conhecimentos acerca do Parque, destinado à formação de professores; 3. *As aventuras de Guto, o gato-do-mato-pequeno do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro*, livro Infantojuvenil; 4. *Gastrogeo*, um cardápio com receitas realizadas a partir de plantas nativas da Mata Atlântica e 5. *Escutar a Terra*, audiovisual gravado em espaços urbanos e do Parque.

O Mapa Cultural do Povo Guarani é uma tríade de cartazes com elementos geográficos e culturais do PAEST, realizado por três estudantes da disciplina motivados pelo interesse de dar visibilidade à comunidade indígena presente no território do Parque. Os estudantes criaram três cartazes com imagens e palavras em português e em guarani, acerca de elementos culturais, da fauna e da flora. Além das pesquisas bibliográficas para a produção dos cartazes, os estudantes entrevistaram o professor Gerson Karaí, liderança de uma das comunidades indígenas que habita o Parque.

O jogo *Desafios do Tabuleiro*, também foi produção de um trio de estudantes da disciplina. Para a elaboração do material (Figura 2), os estudantes tiveram inspiração nas regras e tabuleiro do Jogo Perfil®, porém, realizaram adaptações em um manual próprio e na produção das cartas com informações sobre o PAEST. A equipe de estudantes pesquisou temas plurais sobre a biodiversidade e história do Parque. Em seguida, elegeram subtemas, curiosidades e redigiram textos com dicas a fim de mobilizar o acesso à educação geográfica e saberes sobre o Parque de forma lúdica.

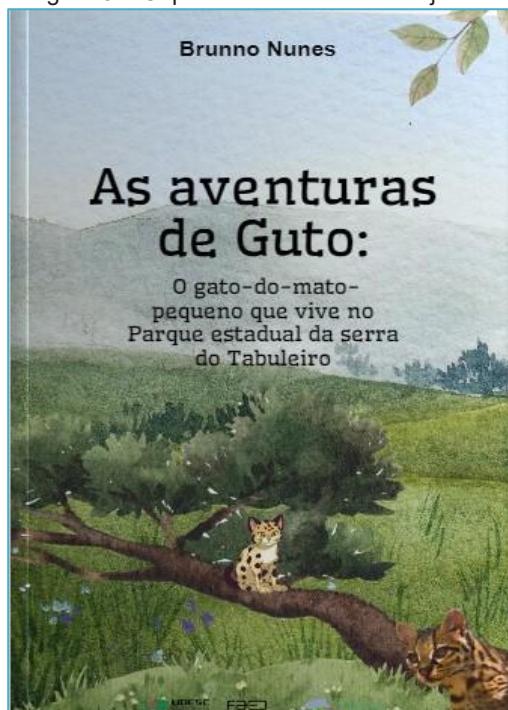
Figura 2 – Tabuleiro e cartas do jogo Desafios do Tabuleiro



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

A terceira produção, o livro Infantojuvenil intitulado *As aventuras de Guto, o gato-do-mato-pequeno do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro* (Figura 3), foi realizada individualmente. O estudante apresentou o interesse em desenvolver um material educativo que abordasse uma espécie da fauna presente no Parque, em situação de risco de extinção. Ao defrontar com imagens de câmeras de monitoramento do PAEST em que flagraram a presença do gato-do-mato-pequeno, criou uma história com o personagem nesse espaço. A partir de Código QR nas páginas do livro, o leitor tem acesso às filmagens deste animal transitando no Parque. Para abordar questões da educação geográfica, o estudante pesquisou sobre o habitat da espécie, outros animais que compõem a fauna da região, as paisagens e as características geográficas do PAEST. A partir do levantamento bibliográfico feito pelo estudante, todos estes elementos da geografia do Parque foram traduzidos para um público-alvo Infantojuvenil, de forma ficcional e divertida.

Figura 3 – Capa virtual do livro Infantojuvenil



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

O cardápio *Gastrogeo – sabores da Mata Atlântica* também foi realizado por um único estudante. Teve como inspiração a articulação entre os saberes sobre a gastronomia e a geografia, com a finalidade de valorizar a flora local ao apresentar seu potencial gastronômico. Além de uma pesquisa sobre as espécies nativas do Parque, nesse material, o estudante apresentou três receitas elaboradas com uso de três espécies da flora: chá de Pimenta Rosa, da Aroeira Vermelha (*Schinus terebinthifo- lia*); vitamina de Maçã de Fada (*Coccocypselum lanceolatum*) e geleia de Pixirica (*Clidemia hirta*).

Por fim, o último material foi de autoria de um trio de estudantes, que desenvolveram um audiovisual abordando as paisagens sonoras, contrastando espaços urbanos e espaços da unidade de conservação. Os estudantes tiveram como inspiração uma das saídas de campo do estágio, realizada na Trilha da Toca da Ripina, em que tiveram o contato com Vilmar Godinho, morador de uma caverna. A partir desse contato, os estudantes relacionaram referências teóricas estudadas por eles em grupos de estudos da universidade para problematizar os modos de vida da contemporaneidade.

Após a finalização desses materiais didáticos, na sede do Parque, os estudantes apresentaram suas produções em um seminário aos estudantes de outras fases do curso de Geografia, matriculados nas disciplinas de Práticas Curriculares em Geografia I, Didática Geral e Educação Ambiental. Nessa ocasião, durante a apresentação dos projetos, os estagiários aproveitaram o momento para assumir a autonomia docente frente a outros estudantes da universidade.

Tendo em vista esses resultados, consideramos que a experiência promoveu investigar e vivenciar a relação prática e teórica dos estágios ao perceber a articulação entre práticas de ensino e saberes curriculares necessários na atuação docente. Além disso, a partir deste estágio foi possível refletir acerca de outros espaços de atuação docente além dos escolares, sendo neste caso uma Unidade de Conservação que despertou os saberes curriculares dos docentes em formação. Por fim, também podemos citar a promoção de uma diversidade de materiais didáticos e pedagógicos como apporte na formação inicial e, ainda, salientar a potência dos estágios como espaço formativo para o currículo da formação inicial.

Considerações finais

A experiência e atuação no estágio de docência, junto aos estudantes da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, permitiu observar a relação tanto prática como teórica do estágio no ensino superior, oportunizando aos discentes e estagiários o encontro com a realidade de um espaço não-formal de educação, como o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Tal encontro com a realidade promoveu práticas, reflexão sobre as ações docentes, investigar saberes didáticos que envolveram a pesquisa e produção pedagógica. Portanto, garantiram um aprofundamento curricular nos estágios não escolares, bem como a transformação da identidade dos futuros professores em constante formação.

Destacamos, ainda, que a experiência da disciplina de estágio em questão promoveu a articulação entre teoria e prática, utilizando-se da pesquisa dos estagiários para a criação e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos que beneficiarão tanto o Parque, *locus* do estágio curricular, quanto à formação dos professores da Universidade.

Em suma, esse duplo movimento de estágio posto em análise aqui, ou seja, tanto da estagiária docente da pós-graduação quanto o estágio dos graduandos da disciplina da graduação, expressa a potência dos estágios como espaço formativo da universidade. A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III promoveu com excelência o aprofundamento e ressignificação dos campos de estágio para além dos estágios escolares.

Referências

CHAVES, A. P. N. O Estágio Supervisionado de Geografia em Unidades de Conservação: experiências no Parque Municipal da Lagoa do Peri – Florianópolis/SC. **Geografia**, Londrina, v. 29. n. 1. p. 285-297, jan. 2020.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ISHIY, S. T.; NUNES, A.; SOUZA, A. de; MARTERER, B. T. P.; BRASIL, D. M.; MUSSATTO, E. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**: retratos da fauna e flora. Florianópolis: criAG, 2009.

INSTITUTO DO MEIO AMBIENTE DE SANTA CATARINA - IMA. **Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**. 2019. Disponível em: <https://www.ima.sc.gov.br/index.php/biodiversidade/unidades-de-conservacao/parque-esta-dual-da-serra-do-tabuleiro>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARTINS, R. E. M. W. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p 249-265, jul./dez. 2015.

MARTINS, R. E. M. W.; MICHELIN, C. A. Potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no percurso de formação inicial. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 3, p. 1-18. 2021.

PEREIRA, A. F.; POLICASTRO, C. B.; FARIA, M. A. C.; CHAVES, A. P. N. Trilhando em tempos de pandemia: experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC. In: MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências cconstruídas nos Estágios Curriculares Supervisionados da FAED**. 1. ed. v. 1 - Campo Grande: Inovar, 2021. p. 225-234.

PEREIRA, B. K. T.; BORGES, C. P.; CHAVES, A. P. N. A experiência de criação de um glossário ilustrado do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, SC. In: MARTINS, R. E. M. W; DIAS, J.; CAR MINATI, C. J. (Org.). **Desafios e experiências construídas nos Estágios Curriculares Supervisionados da FAED**. 1. ed. v. 1 - Campo Grande: Inovar, 2021. p. 245-255.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. LUCENA. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PREVE, A. M. H. 'Habito, mas não vivo aqui': multiplicidades, linguagem e saber geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 05-22, jan./jun. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC. Conselho Universitário. **Resolução Nº 043/2013, de 27 de agosto de 2013**. Aprova reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Disponível em:

<https://secon.udesc.br/consuni/resol/2013/043-2013-cni.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VIEIRA, B. M.; RIEDEL, B.; CHAVES, A. P. N. Podcast do Tabuleiro: sobre a experiência de estágio no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. In: MARTINS, R. E. M. W; DIAS, J.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **Desafios e experiências cconstruídas nos Estágios Curriculares Supervisionados da FAED**. 1. ed. v. 1 - Campo Grande: Inovar, 2021. p. 117-126.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA BIBLIOTECA PÚBLICA DE SANTA CATARINA

Jéssica Carraro

Luciana Mara Silva

Cleonisse Inês Schmitt

Introdução

Sabe-se que o estágio é uma oportunidade para a/o acadêmica/o ter seus primeiros contatos com as rotinas de trabalho e a chance de aprofundar conhecimentos e competências esperadas para atuar na área de formação, consistindo, assim, em uma preparação para o mercado de trabalho. Em específico, a modalidade de estágio curricular obrigatório (ou curricular supervisionado) é pré-requisito presente no projeto pedagógico do curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (2017) para aprovação e obtenção do diploma tratado na Lei 11.788 (2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes.

Nesse contexto, o estágio é um complemento na formação que auxilia no processo de ensino-aprendizagem e na profissionalização do indivíduo. Dessa maneira, o aluno é capaz de acumular repertório para resolução de problemas, propor melhorias, avaliar rotinas e procedimentos nos ambientes de trabalho. Com a intenção de testar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, a unidade de informação escolhida para o desenvolvimento do estágio supervisionado foi na Biblioteca Pública de Santa Catarina (BPSC).

Por ser a mais antiga instituição cultural do estado, fundada em meados de 1854, a BPSC provoca encantamento e tem uma carga histórica intrínseca, pois além de todo o suporte informacional oferecido à população, a BPSC guarda a memória do estado de Santa Catarina.

A BPSC tem sua localizada situada na região central de Florianópolis, com amplo espaço e disponibilização de serviços que auxiliam os usuários a suprirem suas necessidades educativas, de lazer e de informação. A principal motivação para a escolha desse ambiente foi poder ter uma vivência intensa na rotina de uma biblioteca pública e a meta principal foi viver o dia a dia de uma unidade de informação que recebe muitas pessoas diariamente e opera como um ponto acolhedor para a população de um modo geral.

Para o começo do estágio, houve uma conversa com a então bibliotecária administradora, Cleonisse Inês Schmitt, que apresentou todos os setores da BPSC, ofertou todo o apoio necessário no processo de providenciar a documentação necessária para o início legal das atividades e sugeriu que fosse aproveitado ao máximo a estrutura oferecida na BPSC. Assim sendo, os setores escolhidos para a realização das atividades foram: Serviço de referência (Obras gerais e Literatura), Recepção e Empréstimo, Setor Santa Catarina, Hemeroteca Digital Catarinense e Setor Infantojuvenil. Assim, o objetivo deste artigo consiste em registrar a experiência de cerca de três meses de estágio supervisionado na BPSC, mostrando as principais experiências vivenciadas.

Relato da experiência na biblioteca

Nesta seção serão descritos o local de realização do estágio, as atividades realizadas e os aprendizados adquiridos.

Sobre o local: Biblioteca Pública de Santa Catarina

Figura 1 – Fachada da BPSC



Fonte: Fundação Catarinense de Cultura, 2023.

De acordo com as informações coletadas do site da BPSC, a instituição completou 169 anos de existência em 2023 e tem como missão manter e conservar a memória cultural de Santa Catarina através da promoção e divulgação de atividades e materiais de cultura em geral, criando e fortalecendo o hábito da leitura e escrita, contribuindo também para o desenvolvimento da sociedade e o exercício pleno da cidadania, com base na igualdade de acesso para todos.

O acervo da BPSC é composto por aproximadamente 115 mil exemplares. Um material diversificado que inclui livros, jornais, revistas, obras raras e multimeios. É administrada pela Fundação Catarinense de Cultura e o público-alvo é toda população da cidade de Florianópolis em sua diversidade.

O sistema de gestão da biblioteca é o SÁBIO, um software de automação para bibliotecas do tipo proprietário que foi desenvolvido especialmente para a BPSC. Em sua visão administrativa, atende o cadastro de materiais, realiza os controles de empréstimos, cadastro de usuário e serve como ambiente de consulta ao acervo. Já na visão do usuário também permite consulta ao acervo, renovação de material emprestado via Internet e visualização de novos materiais adicionados ao acervo.

Como recursos técnicos, os instrumentos utilizados no processamento técnico do acervo são o código de catalogação AACR2, formato de dados USMARC e o sistema de classificação é a Classificação Decimal de Dewey (CDD). Os recursos tecnológicos disponíveis são bons computadores, Internet, impressora e digitalizadora utilizada na Hemeroteca.

Além disso, conta com um grupo amplo de recursos humanos composto por servidores públicos e profissionais terceirizados (Quadro 1).

Quadro 1 – Equipe técnica

ANDAR	SETOR	PESSOAL
PISO INFERIOR	Setor Infantojuvenil	1 Bibliotecária 1 Pedagoga 1 estagiário 1 assistente
TÉRREO	Administração	1 Bibliotecária
	Secretaria	1 Assistente
	Recepção/Guarda-volumes	1 Assistente 1 Vigilante 1 Policial
	Setor de Empréstimo	2 Assistentes
	Setor de Processamento Técnico	2 Bibliotecárias 1 Assistente
1º ANDAR	Setor de Obras Gerais/Didáticos/ Braile	1 Bibliotecária 1 Linguista
2º ANDAR	Setor de Periódicos / Literatura	1 Bibliotecária 2 Assistentes
	Setor de Obras Raras	1 Bibliotecário 1 estagiário
3º ANDAR	Setor Santa Catarina	1 Bibliotecária 1 Assistente 1 estagiário
	Setor Hemeroteca	1 Bibliotecário 1 Historiador 1 estagiário

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A respeito da estrutura física da BPSC, é fundamental mencionar a quinta lei de Ranganathan (2009), que diz que a biblioteca é um organismo em crescimento, pois o conceito destaca a natureza dinâmica do ambiente, que passa por renovações periódicas e recebe doações de materiais diariamente, sendo essa constante injeção de novos recursos a contribuição principal para a ampliação contínua da diversidade de autores e títulos. Para representar a organização da estrutura da BPSC no ano de 2023 foi elaborado a Quadro 2, que apresenta o que se encontra em cada andar e uma breve descrição dos ambientes.

Quadro 2 – Estrutura física da BPSC em 2023

Andares	O que temos?	Breve descrição
3º andar	Setor Santa Catarina e Hemeroteca Digital Catarinense	Setor Santa Catarinense guarda a memória do estado e é um ambiente de pesquisa. A Hemeroteca inova digitalizando materiais antigos a fim de preservação informacional.
2º andar	Literatura universal e Setor Obras raras	Ambiente de ruído moderado permitindo realização de estudo coletivo, além do tesouro guardado pelas obras raras, de acesso restrito.
1º Andar	Obras gerais, livros didáticos e material de referência	Ambiente de silêncio absoluto ideal para estudo individual e leitura.
Térreo	Recepção, empréstimo, Administração e Processamento técnico	O térreo é a “sala de estar” da BPSC, ambiente onde as pessoas podem conversar, tirar dúvidas e realizar cadastro e empréstimos de livros. Concentra as salas da administração e do processamento técnico
Piso inferior	Setor Infantojuvenil e Sala maker	Ambiente dinâmico, alegre e mágico muito bem frequentado e conta com a sala maker que comporta oficinas de atividades manuais

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Dentre os diversos serviços oferecidos pela BPSC temos: acesso ao catálogo online, atividades culturais, auditório, consulta local aos livros, empréstimo domiciliar de livros, photocópias, jornais diários para consulta local, mural livre com divulgações e avisos, oficina literária, oficina de língua portuguesa, orientação à pesquisa bibliográfica, pesquisa em documentação referente ao estado de Santa Catarina, visitas guiadas, entre outros.

A seguir, serão apresentadas as atividades desenvolvidas de agosto até novembro de 2023.

Atividades e responsabilidades desempenhadas

Qualquer biblioteca pública brasileira tem por objetivo:

Atender por meio do seu acervo e de seus serviços os diferentes interesses de leitura e informação da comunidade em que está localizada, colaborando para ampliar o acesso à informação, à leitura e ao livro, de forma gratuita. Atende a todos os públicos, bebês, crianças, jovens, adultos, pessoas da melhor idade e pessoas com deficiência e segue os preceitos estabelecidos no Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas (Ministério do Turismo, 2022).

A BPSC segue essas orientações com muito cuidado e, durante o período de estágio, foi possível vivenciar a relevância desse tipo de instituição para a sociedade.

A ambientação de estágio iniciou no acervo de Obras Gerais, setor que oferece atendimento ao usuário, orientações para estudos, pesquisas e consultas, por isso é considerado o setor de maior movimento da BPSC. O acervo é composto de enciclopédias, dicionários, livros didáticos, material de referência e acervo geral.

Em seguida, a experiência foi no acervo de Literatura em geral, que possui aproximadamente 15 mil exemplares. Nesse acervo estão disponíveis clássicos da literatura nacional e estrangeira, lançamentos e obras – em destaque – para os vestibulares das universidades catarinenses. O setor ainda oferece uma coleção de periódicos (jornais e revistas) de circulação estadual, regional e nacional para leitura no local e consultas cotidianas.

A BPSC também conta uma coleção adaptada para atendimento qualificado às pessoas com deficiência visual, com livros falados (gravados em fitas cassete e CDs), em braile (impressos no Sistema Braille) e livros com letras grandes para pessoas com baixa visão. Seu acervo é constituído por, aproximadamente, cinco mil volumes, entre livros de literatura, técnicos e didáticos, que se encontram à disposição para consulta e empréstimo.

Importante destacar que a BPSC conta com a doação espontânea de livros pela comunidade para manter suas atividades e expandir o acervo. Além disso, existe um projeto de incentivo de troca de livros denominado “Troca-troca”, que também contribui para a renovação constante do acervo.

Depois de conhecer a organização do acervo, a experiência seguinte foi na recepção da BPSC, realizando o cadastro de novos usuários, o empréstimo e a renovação de livros. O empréstimo é um serviço oferecido aos usuários para pesquisa fora do ambiente da Biblioteca e com data prevista para devolução do material solicitado.

O empréstimo domiciliar é facultado a toda comunidade mediante cadastro na BPSC. Para se cadastrar, o usuário precisa trazer documento de identidade com foto e CPF. Jovens com menos de 16 anos precisam de

autorização dos pais ou responsável. O usuário poderá emprestar até cinco livros de títulos diferentes por vez, por um prazo de 20 dias, podendo ser renovado por mais 20 dias (com exceção de livros do acervo de Obras raras, setor Santa Catarina e livros de referência que não são passíveis de empréstimo, apenas consulta local). A falta do compromisso de devolução poderá acarretar multa para cada dia de atraso do livro, a qual pode ser paga com dinheiro ou doação de livros em bom estado.

Após essa experiência mais direta com o público, chegou o momento de ir para as atividades no Setor Santa Catarina e na Hemeroteca Catarinense. O Setor de Documentação de Santa Catarina tem como objetivo resgatar, guardar e preservar, além de disponibilizar à comunidade de qualquer faixa etária e nível cultural uma das mais valiosas coleções referentes à memória catarinense. O acervo abrange todas as áreas do conhecimento, sendo constituído por documentos escritos sobre Santa Catarina ou editados no Estado.

Já a Hemeroteca tem por objetivo divulgar o acervo documental de publicações periódicas, em especial jornais editados e publicados em Santa Catarina a partir do século XIX, proporcionando o acesso a fontes documentais selecionadas, organizadas e estruturadas em formato digital disponível para acesso no site¹.

Por fim, chegou o momento de irmos para o setor Infantojuvenil da BPSC, que é um espaço lúdico, colorido e convidativo, especialmente pensado para atender crianças e adolescentes. Conta com espaço maker, preparado para a realização de oficinas, amplo acervo de gibis e livros de literatura infantil e infantojuvenil, brinquedos e jogos. Esse setor contribui significativamente para fixação e prática de ações culturais, onde pude participar da organização de eventos para o público infantil, oficina de bordado e palestras sobre educação ambiental e estudo de interpretação literária com a temática da obra *Pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

¹ Cf. em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>

Figura 2 – Setor Infantojuvenil da BPSC



Fonte: Fundação Catarinense de Cultura, 2023.

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas no estágio

Setor	Descrição das atividades desenvolvidas	Carga horária
Atividades administrativas e planejamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> a) Encontro sala de aula para orientações iniciais do estágio; b) Elaboração do termo de compromisso e do plano de atividades; 	20h
Serviço de referência: Obras Gerais e Literatura	<ul style="list-style-type: none"> a) Registrar a frequência de atendimento e frequência de usuário; b) Efetuar a guarda dos materiais devolvidos no balcão; c) Circular pelos acervos e pelas estantes a fim de coletar, organizar e guardar os materiais a utilizados; d) Fazer leitura de estante e estar atenta aos usuários, oferecer auxílio sempre que julgado necessário; e) Auxiliar os usuários a encontrarem os materiais nas estantes e prestar informações gerais; 	32h
Recepção, Guarda-Volume e Empréstimo	<ul style="list-style-type: none"> a) Fazer a guarda de objetos pessoais dos usuários e entregar a senha do armário; b) Efetuar cadastro de novos usuários, empréstimos, devoluções e cobrança de multas por atraso; 	28h
Setor SC e Hemeroteca	<ul style="list-style-type: none"> a) Setor Santa Catarina: realizar higienização de materiais a serem inseridos no depósito legal e catalogação do acervo do setor; b) Hemeroteca: acompanhar a rotina digitalização de jornais, pois o trabalho precisa ser feito por profissionais; 	54h
Setor Infantojuvenil	<ul style="list-style-type: none"> a) Auxiliar na organização do acervo; b) Participar da organização de atividades culturais; c) Ficar atento aos usuários, oferecer auxílio sempre que julgar necessário. d) Praticar as normas de classificação e catalogação, utilizando o sistema Sábio para o processamento técnico dos livros do setor. 	86h
Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> a) Entrega do relatório e das fichas de registro de frequência. 	20h
Total de carga horária:		240 h

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Bagagens e lições

As principais lições aprendidas durante o estágio relacionam-se à missão social da BPSC, pois uma situação recorrente, e que causou impacto pessoal, foi notar a presença diária de pessoas em situação de rua, principalmente em dias de frio e chuvosos, buscando abrigo na biblioteca. Para além das atividades técnicas, esse aspecto mais sensível foi muito marcante.

Já as habilidades profissionais aprimoradas constatadas foram trabalho em equipe, resolução de problemas, capacidade de organização e proatividade. De modo geral, as atividades desempenhadas foram satisfatórias profissional e pessoalmente. O planejamento foi executado com sucesso, contando com flexibilidade nas atividades de acordo com as demandas. O ótimo acolhimento por parte da equipe fez com que a experiência tenha sido harmoniosa.

Considerações finais

Após o período de quatro anos de estudos e vivências na universidade, essa última experiência de estágio supervisionado na BPSC veio como uma grande oportunidade para conhecer profissionais de referência que gostam muito do que fazem, superando dificuldades e desafios diariamente para entregar um ambiente informacional engajado com a sociedade.

Essa vivência mostrou que a BPSC pulsa alinhada ao contexto informacional atual, estimulando o interesse pela leitura e fomentando a visita e permanência dos usuários no local, buscando consolidar a BPSC como um espaço sempre atualizado e vivo, promovendo a disseminação do conhecimento e fortalecendo seu papel social na comunidade.

A estrutura física, os recursos tecnológicos e todos os cafés compartilhados foram de extremo valor agregado para minha formação profissional e me sinto empolgada para os próximos passos rumo ao mercado de trabalho.

Deixo registrado meu sincero agradecimento à toda equipe de profissionais da Biblioteca Pública de Santa Catarina, pela confiança, pela oportunidade de realizar o estágio e pela influência edificante que teve em

minha jornada acadêmica e profissional nesse momento de encerramento de ciclo universitário para adentrar ao mercado de trabalho.

Referências

- FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA. Biblioteca Pública. **Espaços**. Florianópolis: FCC. 2023. Disponível em: <https://www.cultura.sc.gov.br/espacos/biblioteca/setor-infantjuvenil>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- MINISTÉRIO DO TURISMO. **Biblioteca Pública**. Brasília, Ministério do Turismo, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/sistema-nacional-de-bibliotecas-publi-cas-snbp/informacoes-das-bibliotecas-publicas-1/tipos-de-bibliotecas/biblioteca-publica>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da Biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2009. 336 p.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Reformulação curricular e projeto pedagógico do curso de Biblioteconomia – habilitação Gestão da Informação**. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/139/PPC_Biblio_2018_Res_62_2018_15695156827205_139.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

‘O ECOAR DA TERRA’: O ESTÁGIO COMO EXPERIÊNCIA DE DESACELERAÇÃO DO TEMPO

*Débora Steffen
Guilherme Abreu Machado
Letícia Della Vecchia Becker
Ana Maria Hoepers Preve*

Sobre o estágio e o início do projeto

O curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) se organiza em torno de três estágios supervisionados e obrigatórios (Estágio Supervisionado em Geografia I, II e III). Os dois primeiros são complementares: no primeiro, os estudantes observam as dinâmicas em sala de aula no ensino regular ao longo de um semestre, e no segundo, assumem a responsabilidade de ministrar aulas para a mesma turma que observaram anteriormente. O terceiro deles se diferencia dos anteriores por estar destinado aos espaços não formais de educação. Sua execução envolve a observação, a elaboração e o desenvolvimento de projetos ou oficinas de aprendizagem adaptadas a ambientes não formais. Além disso, o estágio abrange a pesquisa temática, a pesquisa de estratégias educacionais, avaliação da aprendizagem, escrita reflexiva, elaboração de relatórios da experiência e participação em seminários para troca de experiências. O Estágio Supervisionado em Geografia III do primeiro semestre de 2024 foi ministrada pela professora Ana Paula Nunes Chaves e aconteceu no Centro de Visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST), sob a supervisão do geógrafo da equipe de educadores ambientais Luiz Fragoas Pimenta, e teve, ainda, a participação nos estudos da professora Ana Maria Hoepers Preve.

O PAEST, a maior Unidade de Conservação (UC) de Santa Catarina, abrange nove municípios e representa 1% do território do Estado. Esse espaço se caracteriza pela grande diversidade geológica, biológica e sociocultural. Além da riqueza da fauna e flora, o parque é gerido por uma equipe multidisciplinar envolvida em atividades de gestão, pesquisa, condução de trilhas, organização de eventos e seminários de educação ambiental, entre outras. Essas atividades ocorrem majoritariamente no Centro

de Visitantes (CV), que desempenha um papel fundamental na recepção dos visitantes e na realização desses eventos. Todos os estágios realizados no Parque geram produtos que são utilizados pela equipe de educação ambiental em diversas ocasiões, principalmente nas formações de professores-e estudantes e na recepção dos/as visitantes.

O encontro proporcionado pelo Estágio em torno de temáticas da educação ambiental proporcionou a oportunidade de nos somarmos a um trabalho coletivo que, há anos, vem expandindo o repertório de abordagens dessa temática em unidades de conservação. Nossa trabalho buscou despertar o envolvimento com a natureza, questionando o antropocentrismo, proporcionando envolvimentos com a comunidade, com os saberes ancestrais e conectando o conhecimento acadêmico com a prática, evidenciando a importância social da educação ambiental.

É importante destacar o impacto que esses estágios geram nos futuros profissionais da educação, pois, através deles, podemos desconstruir a dicotomia entre teoria e prática (Martins; Michielin, 2021, p. 7) e superar as dificuldades discutidas ao longo da graduação. No entanto, apesar da relevância dos estágios para a formação profissional de docentes, ao nos depararmos com a realidade do trabalho, enfrentamos diversas barreiras, geográficas, comunicacionais, burocráticas, entre outras.

Nosso projeto criou um audiovisual que contemplou a ideia de desaceleração, cujo intuito foi o de proporcionar aos espectadores um momento de pausa, escuta e imersão nos detalhes das trilhas, incentivando uma reflexão sobre o nosso papel e, principalmente, sobre a nossa composição com o meio ambiente. A ideia do projeto nasceu de diversos encontros e discussões, que foram motivados tanto pelas leituras que realizamos em grupo, no Estágio, quanto por outras literaturas que conhecemos ao participarmos como bolsistas no Programa de Extensão “Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora da pesquisa e do ensino”. Além disso, a saída de campo promovida pela disciplina de Estágio III ao famoso ‘Vale da Utopia’ foi fundamental nesse processo. Na saída, conhecemos Vilmar Godinho, morador do vale desde o início dos anos 1990, que vive uma vida de respeito e reverência à natureza em uma caverna, onde tem autorização para residir. Vilmar realiza um trabalho de educação ambiental em parceria com a equipe do PAEST. Durante a visita, Vilmar

despertou em nós, estagiários, uma sensibilidade adormecida, revelando a importância de cultivar essa conexão para podermos inspirar o mesmo sentimento em outras pessoas, como nossos futuros alunos.

Dentre as possibilidades de abordagem para o projeto, chegamos a um ponto de convergência, que também se tornou o objetivo maior deste trabalho: criar algo que estimulasse a sensibilidade das pessoas, proporcionando uma experiência provocativa da conexão entre o público e o seu meio. Essa convergência de perspectivas é fruto dos estudos que realizamos em tudo que praticamos no semestre do Estágio III. Juntos, exploramos boa parte da bibliografia que entrelaça as ideias que guiam o sentido prático do projeto ‘*escutar a terra*’.

A bibliografia escolhida apresenta ideias potentes para a educação ambiental, trazendo, em sua maioria, saberes indígenas e quilombolas. Destacamos os livros de Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) e *A vida não é útil* (2020), que foram base para este estudo. Além desses, também optamos pelos textos *Poéticas da regeneração*, de Renato Sztutman, e *Anti-domesticação*, de Manuela Carneiro da Cunha, ambos extraídos da *Revista Piseagrama*, na sua edição Vegetalidades publicada em 2023. As referências citadas, o envolvimento com o PAEST, com a saída de campo e com os demais estudos na disciplina Estágio III foram mobilizadores do pensamento e da questão de nosso interesse: como produzir, através de uma experiência audiovisual, maneiras de escutar a terra.

Sobre o estudo que nos preparou para o campo

A experiência teórica desempenhou um papel chave no desenvolvimento do nosso projeto de estágio, não apenas inspirando a produção do curta-metragem, mas também movimentando nossa sensibilidade e intenção como pesquisadores. Desde o início, nos reunimos periodicamente para estudos do programa de extensão “Bicho Geográfico”, momentos nos quais praticamos leitura em voz alta e refletimos sobre as diversas ideias presentes nos textos. Esses materiais foram fundamentais para despertar ideias sobre a natureza e a relação que desejamos cultivar com ela. Krenak (2020) enfatiza a noção de que somos parte integrante da natureza, e que a separação entre humanos e o resto do mundo natural é uma construção cultural eurocêntrica que deve ser superada, visto que é algo que

inventamos para nos “separar” dos outros animais, das plantas, dos rios, enfim, de tudo que compõe esse organismo vivo da terra. Com base nas filosofias tradicionais de seu povo, o autor nos ensina que a terra é viva e deve ser respeitada, mas não viva em um sentido abstrato, ela é viva mesmo, como nós. Krenak nos mostra como seu povo vê a montanha e o rio como parentes, gentes a serem respeitadas e ouvidas, diferente da sociedade moderna, que se divorciou das interações e integrações com a “mãe Terra” (Krenak, 2019).

Entendemos rapidamente que nossa tarefa era trabalharmos com essas ideias e desfazer, em nós, o antropocentrismo arraigado e, principalmente, aprender com os outros seres que compõem o organismo da terra. Krenak nos lembra: “Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra” (2020, p. 73). Nós, os seres humanos, não somos predestinados a dominar o planeta, ou sermos os reis desta terra. Precisamos deixar de pensar que nossa espécie é especial, afinal, nenhum outro animal pensa isso. Como exemplifica o mesmo autor:

Os Krenak desconfiam desse destino humano, por isso que a gente se filia ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidade. É importante saber com quem podemos nos associar, em uma perspectiva existencial mesmo, em vez de ficarmos convencidos de que estamos com a bola toda. Foi esse ponto de observação que me fez afirmar que nós não somos a humanidade que pensamos ser. É mais ou menos o seguinte: se acreditamos que quem apita nesse organismo maravilhoso que é a Terra são os tais humanos, acabamos incorrendo no grave erro de achar que existe uma qualidade humana especial. Ora, se essa qualidade existisse, nós não estariámos hoje discutindo a indiferença de algumas pessoas em relação à morte e à destruição da base da vida no planeta. Destruir a floresta, o rio, destruir as paisagens, assim como ignorar a morte das pessoas, mostra que não há parâmetro de qualidade nenhum na humanidade, que isso não passa de uma construção histórica não confirmada pela realidade (Krenak, 2020, p. 22-23).

Além das reflexões supracitadas, em nossos encontros do programa de extensão, separamos sempre um momento para a leitura de textos de uma das edições da *Revista Piseagrama*. A própria revista já se organiza editorialmente nessa perspectiva que vínhamos estudando. Trata-se de

Uma revista que se propõe a inventar uma outra forma de escrita e de leitura, densa e engajada, mas não acadêmica e acessível a um público amplo. Diante de nossas obsoletas formas de fazer mundos, publicamos ensaios (textos, imagens, vídeos e híbridos) com foco na noção de público e suas interfaces com as diversas manifestações artísticas, com a política e com a vida cotidiana (Piseagrama, 2023).

Nesses encontros, os textos são lidos em voz alta, pausadamente, trocando de leitor entre alguns parágrafos e debatendo o conteúdo juntos. Essa experiência de leitura em voz alta foi também um exercício de desaceleração no tempo acadêmico em nós. Naquela ocasião, nosso foco estava na leitura. Nossas pautas de reuniões, compromissos do dia e demais responsabilidades estavam temporariamente deixadas de lado, porque praticar essa leitura era mais importante. Assim, conseguimos criar um espaço de encontro com nossa ‘pequena floresta’ dentro do espaço da universidade. Esse cuidado e apreço por essas instâncias menores de estudo permitiram que surgissem as reflexões que originaram nosso trabalho.

A inspiração cultivada através da leitura amplia-se com os textos *Anti-domésticação*, de Manuela Carneiro da Cunha (2023), autora que, a partir da observação dos povos indígenas amazônicos, pôde nos mostrar que o progresso incessante não é o único caminho que as sociedades humanas podem trilhar. É possível estabelecer uma outra relação com o meio em que estamos inseridos sem ser a de dominação e colonização, afinal, não são só os humanos que cultivam e mudam a paisagem ao seu redor. Com o texto *Poéticas da Regeneração*, de Renato Sztutman (2023). Trata-se de uma reflexão sobre os possíveis caminhos que a humanidade pode tomar, inspirada pela arte indígena contemporânea, mostrando que nem tudo está perdido. Das cinzas de um museu pode surgir um jardim florido, que as catástrofes não são apenas fins, mas inícios de processos outros de regeneração¹.

¹ Obra “Nada que é dourado permanece” de Denilson Baniwa, composta por três trabalhos, o primeiro, “*Hilo*” consiste em um jardim cultivado por entre o concreto do estacionamento da Pinacoteca em São Paulo, no ambiente interno estava localizada, “*Amaaka*”, uma vitrine contendo frascos com as cinzas de objetos indígenas incendiados na tragédia do incêndio do museu nacional e “*Terra preta de índio*” continha vídeos que contrastavam com as cinzas, um mostrando o jardim em tempo real e outro diferentes etapas do trabalho no estacionamento.

Do texto mencionado, além das ideias expostas, pudemos aprofundar ainda mais nossa compreensão. Após a discussão do texto, a professora Ana Preve propôs que buscássemos mais sobre as intervenções artísticas citadas e trouxéssemos algo para partilhar no próximo encontro. Cada um de nós contribuiu com algo para ampliar a discussão, o que nos levou ao artista indígena Gustavo Caboco, mais especificamente na exposição de sua curadoria chamada *Ouvir à terra*. Ele usou pintura, desenho, materiais têxteis, animação, performance e palavra, a fim de contemplar os deslocamentos dos corpos indígenas e as retomadas da memória. A instalação foi disponibilizada no *YouTube* da galeria Millan, em um vídeo produzido pelo próprio autor, que começa com a narração de um poema que tem o mesmo nome da exposição, conforme citamos abaixo:

Quando a terra firme adoece é tempo de fuga ou escuta desta terra?/ é que a terra / à terra / a terra segue seu fluxo milenar de ser / Mas aqui está em suspenso a ideia de reparação / onde é aqui / é que acabou-se o tempo/ é urgente ouvir / ouvir aterra / ou vira terra / ouvir a terra / ou vir a terra / ouvir aterra / ou vira terra (2022).

Trilhar novos caminhos metodológicos

Organizamos uma série de procedimentos metodológicos que envolveram saídas de campo, estudos teóricos e práticas de edição audiovisual. A organização das atividades de campo foi estruturada em sete saídas específicas, além daquelas realizadas junto à disciplina. Essas saídas foram distribuídas da seguinte forma: duas para o centro da cidade de Florianópolis, duas para a Guarda do Embaú, duas para o Centro de Visitantes do PAEST e uma para a praia de Naufragados, endereços localizados no estado de Santa Catarina. Cada saída teve como propósito captar imagens, paisagens sonoras e falas que refletissem o tema da desaceleração do tempo.

Durante essas saídas, usamos gravadores de áudio de alta qualidade para capturar sons do meio e câmeras de vídeo para registrar paisagens, todos disponibilizados pelo Laboratório de Educação, Linguagem e Arte (LELA) e pelo Programa de Extensão Loquimus, ambos vinculados ao Centro de Educação a Distância (CEAD) da UDESC. Com a captura de imagens e sons, observamos e documentamos detalhes da flora, parte da fauna e outros

aspectos geográficos. Além disso, entrevistamos Vilmar Godinho, que compartilhou suas experiências e reflexões esparsas sobre a vida.

Para aprimorar nossas habilidades em edição de áudio e vídeo, entramos em contato com profissionais da área audiovisual vinculados ao CEAD e ao LELA. Estudamos materiais específicos, incluindo a *Oficina de Roteiro* e a apostila *Linguagem Audiovisual* do Programa de Extensão *educom.cine*. Tais materiais nos proporcionaram conhecimento sobre nomenclaturas e funções no cinema e audiovisual, além de técnicas específicas de edição. Também utilizamos vídeos do *YouTube*, que nos ajudaram a compreender processos técnicos das plataformas de edição. A edição do material foi realizada nos softwares *Kdenlive*, *Audacity* e *Adobe Creative Cloud*.

Durante o processo de pesquisa, adotamos uma abordagem exploratória, caracterizada por um planejamento flexível (Gil, 2009, p. 41). Essa flexibilidade foi essencial para adaptarmos nossas abordagens conforme avançávamos no projeto e encontrávamos novos desafios. Além disso, o estudo de campo, outra metodologia adotada, utilizou principalmente técnicas de observação em vez de interrogação. A pesquisa também pode ser caracterizada como pesquisa participante, considerando a interação entre os integrantes do grupo e os ambientes gravados, com responsabilidades específicas para a captura de áudio, filmagem, condução de entrevistas e anotações, proporcionando uma compreensão mais integrada (Gil, 2009, p. 55).

As ideias de Ailton Krenak, Gustavo Caboco, Vilmar e as encontradas na *Revista Piseagrama*, nos guiaram na construção de uma narrativa audiovisual que apresentasse a nossa reflexão sobre respeito e conexão com a terra. A escolha dos elementos sonoros e visuais para o curta-metragem *O Ecoar da Terra* foi, portanto, uma tentativa de materializar essas ideias sobre novas abordagens em educação ambiental. Portanto, nosso objetivo foi criar um vídeo que não apenas refletisse a desaceleração, mas que também pudesse servir como um convite à escuta atenta e ao envolvimento sensorial com o meio ambiente, em consonância com as perspectivas indígenas e quilombolas que tanto nos inspiraram.

O processo de produção do audiovisual

A partir do projeto escrito, começamos a trabalhar na construção do audiovisual. Processo esse que contou com a escrita de um roteiro base, no qual não estruturamos tudo nos mínimos detalhes porque decidimos explorar livremente, no decorrer das gravações, nossas afetações. Delimitamos apenas as partes principais que comporiam nosso vídeo: o quê, onde e como iríamos gravar, o estilo da edição, a estrutura do vídeo, trilha sonora e as narrações. Essas últimas sendo pedaços de falas que gravamos com seu Vilmar, um trecho do livro *A vida não é útil* (2020), de Ailton Krenak, e o poema de Gustavo Caboco *Ouvir à terra*. Esses trechos foram lidos por nós e inseridos na produção. A cada vez em campo, fazendo coletas de sons e imagens, aprendemos a melhorar as formas de captura e a nos conectar mais e mais com o objetivo da produção: desacelerar para escutar a terra.

A experiência em campo com os fones para o cancelamento de ruído foi instigante. Ouvir detalhes dos movimentos do farfalhar, das folhas, dos insetos, dos pássaros e das vacas. A pausa da câmera focada em uma flor, folha, chão, inseto, nos revelava um outro espaço dentro do espaço que estamos acostumados a ver e a ouvir. Como precisávamos aproveitar a bateria da câmera e dos gravadores, o tempo de luz e o quanto tínhamos de tempo em cada lugar, os processos tiveram que ser feitos com bastante concentração e cuidado, fazendo com que ficássemos horas apenas gravando detalhes das várias trilhas do PAEST por onde passamos. Com todos esses detalhes, conseguimos, ainda, marcar com a equipe do Parque para irmos mais uma vez até a caverna de Vilmar para gravarmos mais uma conversa. Nesse dia nem tudo saiu como planejado, mas conseguimos gravar algumas falas muito interessantes. A primeira delas que usamos foi sobre suas visitas à cidade: – “Eu tive alguma dificuldade quando eu fui pra cidade e ficar algum tempo. O que mais me incomodava um pouco era aquele ruído constante, né? E não tem como parar, aquilo é o tempo todo” (Informação verbal, 2024).

Na hora da montagem, junto com essa fala de Vilmar, colocamos as gravações de pessoas e carros passando na avenida em frente ao terminal central de Florianópolis, imagens distorcidas, com sons gravados também no centro, sobrepostos, criando uma atmosfera de caos agonizante (Figura 1).

Figura 1 – Imagem autoral, retirada da filmagem “O ecoar da terra”



Fonte: os autores, 2024.

Decidimos começar o vídeo dessa maneira para que quem estivesse assistindo percebesse o quanto caótica é a cidade e como estamos anestesiados pela poluição sonora ao nosso redor, algo que pessoas como Vilmar, que não vivem diariamente com isso, estranham e não gostam mais. Usamos esse começo também para criar um contraste com o resto do vídeo, que segue um fluxo calmo e silencioso. Após esse momento inicial caótico, essa cacofonia de sons vai acalmando lentamente quando as imagens transicionam para cenas gravadas dentro do carro de um de nossos colegas quando estávamos no caminho para o Vale da Utopia, com músicas e ruídos de fundo, mas muito mais tranquilo (Figura 2).

Figura 2 – Imagem autoral, retirada da filmagem “O ecoar da terra”



Fonte: os autores, 2024.

Nesse momento de dentro do carro colocamos outra fala da nossa conversa com Seu Vilmar, dessa vez sobre o porquê de ele ter parado de ouvir música: “Mas essa coisa de eu parar um pouco de ouvir música foi mais por isso, por tá aqui e tá necessitado de ouvir o som daqui. E também porque sentia mais necessidade de estar atento” (Informação verbal, 2024). No audiovisual, enquanto ele falava sobre a necessidade de estar atento, a imagem vai mudando do carro para as imagens das trilhas (Figura 3). O som de fundo é agora o som captado nas trilhas. A atmosfera do vídeo muda para a calmaria. Cada *take* é lento e demorado e isso pode causar um certo desconforto nos espectadores. A lentidão é um efeito que queríamos produzir no público.

Figura 3 – Imagem autoral, retirada da filmagem “O ecoar da terra”



Fonte: os autores, 2024.

Essa atmosfera continua durante todo o vídeo. Após um tempo somente com os sons da natureza, o poema *ouvir aterra* de Gustavo Caboclo é declamado por um dos integrantes do grupo e seguimos mais uns minutos apenas com o vento e o canto dos pássaros. Depois disso, Vilmar retorna com outra frase, quase para alfinetar quem está assistindo e pensando que tudo está muito silencioso: “A pessoa da cidade chega aqui, acha que aqui é silêncio demais, mas não, tem um universo de sons, e só que é diferente” (Informação verbal, 2024). Depois de mais um tempo de silêncio, temos novamente o poema de Caboco, apenas a parte final, quase como a repetição de um mantra: “ouvir aterra / ou vira terra / ouvir a terra / ouvir a terra / ouvir aterra / ou vira terra” (2022).

Destacamos esse trecho mais algumas vezes no vídeo para que ficasse ressoando, como ficou em nós, e realmente permanecesse por mais tempo com as pessoas que assistem ao vídeo. E Seu Vilmar diz:

Eu não sei se eu me sinto parte desse lugar. Eu penso que eu sou parte de tudo, de toda matéria, de todo o universo. Mas aqui é um ponto que eu me sinto seguro, um lugar que eu conheço, sei como me manter em paz e protegido e é o lugar que também tenho oportunidade de observar melhor as coisas, de me observar, de observar a sociedade de fora (Vilmar, informação verbal, 2024).

Essa fala vem certeira com tudo o que pensamos ao fazer nosso trabalho. É como se Vilmar tivesse lido todos os livros de Krenak e os estivesse recitando ali, para nós. Sua experiência de vida e comunhão com a terra traz um conhecimento que teorias não conseguem expressar tão fielmente. A última aparição da voz de Vilmar vem então nos dizer o que ele vê como problema de nossa sociedade atual. Muito sucintamente ele nos diz o que, no fundo, todos sabemos, mas não queremos aceitar.

Uma coisa que tá, em minha opinião, que atrapalha muito a evolução das pessoas, é esse tal de desenvolvimento, é o que nos trouxe até essa situação, que a gente vive no mundo. As pessoas vão procurando tornar tudo mais fácil, com mais comodidade, aí começaram a ocupar a parte plana da baixada, da Pinheira, da Guarda (Vilmar, informação verbal, 2024).

O desenvolvimento desenfreado devora pedaços desta terra, vai tirando partes das rochas, envenenando os rios, arrancando as árvores, matando a floresta e as pessoas. É um absurdo que estejamos tão desligados da terra, que só aceitemos que é assim que as coisas são e que não podemos fazer nada para mudar. Como exemplifica Krenak, “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (2020, p. 13). Precisamos urgentemente nos envolvermos novamente com o mundo ao nosso redor, saindo do estupor no qual a sociedade neoliberal quer nos manter.

Para finalizar o vídeo, utilizamos uma fala de Ailton Krenak que começa ainda nas imagens de natureza, mas que continua na transição para um *take* que contém pessoas se reunindo para se dar as mãos, formando um grupo (Figura 4). Após o término da citação, inicia o canto do coral Nhamandu Jexaka e começam os créditos. O trecho foi escolhido por refletir sobre nosso

papel como seres humanos, que somos parte do organismo vivo da terra. A fala também nos ajuda a deixar como questão forte do vídeo a pergunta sobre o que estamos fazendo com a nossa vida neste planeta:

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial (Krenak, 2020, p. 28).

Figura 4 – Imagem autoral, retirada da filmagem “O ecoar da terra”



Fonte: os autores, 2024.

Aprendendo a ouvir os sussurros: apontamentos finais

Acreditamos que alcançamos nosso objetivo de promover um momento de desaceleração e reflexão sobre nossa relação com a natureza. Apresentamos o curta-metragem no dia 12 de junho de 2024, junto com os projetos de nossos colegas, no Centro de Visitantes do PAEST. Estavam presentes a equipe do parque, professoras e nossos colegas da turma e de outras fases do Curso de Geografia. Recebemos um retorno positivo, com a avaliação de que nosso vídeo conseguiu expressar a ideia de desaceleração, fazendo as pessoas que assistiram refletirem sobre a relação da nossa espécie com o tempo e com a natureza.

Além de promover essa desaceleração em quem assistiu ao vídeo, o próprio processo de criação nos fez desacelerar. Em cada fase da produção do vídeo, desde a criação do roteiro até as gravações e edição, fomos

compelidos a desconectar do mundo exterior e a nos dedicarmos integralmente ao que estávamos fazendo. Observamos os detalhes, os silêncios e passamos por longos momentos de reflexão. Assim, pudemos nos sentir mais conectados ao “organismo vivo da terra”, pois estávamos totalmente imersos na produção. Somos parte desse cosmos (Krenak, 2019) e não podemos nos esquecer uns dos outros. Só assim podemos estar verdadeiramente vivos, como exemplifica perfeitamente Krenak em *A vida não é útil*:

A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência (Krenak, 2020, p. 108).

O período do estágio supervisionado nos fez despertar para diversas possibilidades de atuação como futuros professores de Geografia, refletir sobre o nosso papel como geógrafos, e saber utilizar os conhecimentos que adquirimos ao longo do curso. Acima de tudo, essa experiência nos proporcionou fazer um trabalho que fosse do nosso interesse, e das nossas afinidades e vontades, um projeto que nos proporcionou alegria ao longo de todo o processo. Entre todos esses destaques, vale ressaltar que o processo nos proporcionou grandes momentos de desaceleração e isso importa, uma vez que temos experimentado muitos momentos de ansiedade pelo excesso de atividades na jornada acadêmica.

Gostaríamos de enfatizar a importância das leituras em grupo, tanto na disciplina quanto no grupo de estudos, que proporcionaram uma compreensão teórica consistente e alimentaram nossa sensibilidade. Esse processo permitiu que desenvolvêssemos um olhar que identificou prontamente na narrativa de Vilmar um ponto prático de convergência com as ideias estudadas.

Somos gratos pelo encontro com uma pessoa tão especial, pelas palavras tão cuidadosas que nos serviram de pistas imprescindíveis para nosso trabalho. A pesquisadora Luciana Chieregati, no posfácio do livro *A*

teoria da bolsa de ficção, de Úrsula Le Guin (2021), conclui enfatizando que a escuta dessas vozes, que contam outras histórias, são ferramentas que podem nos auxiliar a ver outros mundos possíveis. Ela diz assim: “Ouvir os sussurros e ser capazes de sussurrá-los é a ferramenta mais preciosa que podemos aprender a usar juntas e que talvez nos ajude a atravessar esses tempos tão complexos em que estamos imersos hoje” (Chieregati, 2021, p. 38).

Por fim, gostaríamos de agradecer às professoras, monitoras, aos funcionários do parque, às amizades e demais apoiadores, por acreditarem que seria possível trazer essa outra educação ambiental por meio de um curta-metragem. Convidamos a todos para assistir² e a desacelerar conosco.

Figura 5 – QRCode de acesso ao curta “Ecoar da Terra”



Nosso texto e esse curta são dedicados ao homem da caverna do Vale do Utopia, Seu Vilmar.

Referências

CABOCO, G. **ouvir àterra**. Vídeo sobre exposição de arte na galeria Millan. 2022, São Paulo. Disponível em: Gustavo Caboco: ouvir àterra / Millan, 2022.

CABOCO, G. **ouvir àterra**. Galeria Millan, R. Fradique Coutinho, 1360/1460 – Pinheiros, São Paulo. Hasta/Até 17 de setembro de 2022. Disponível em: <https://artishockrevista.com/2022/09/09/gusta-vo-caboco-ouvir-aterra>.

CUNHA, M. C. da. Anti-domesticação. **Piseagrama**, Belo Horizonte, edição especial Vegetalidades, p. 34-45, set. 2023.

² Disponível em: <https://youtu.be/Ez9AQNu0Zvw>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - 12. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009. p. 41-55.

GODINHO, V. Entrevista. 30 maio, 2024.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE GUIN, U. K. **A teoria da bolsa da ficção.** Trad.: L. Chieregati; V. C. Costa. Intr. J. Fausto. Posf. L. Chieregati. - São Paulo: n-1 edições, 2021.

MARTINS, R. E. M. W.; MICHELIN, C. A. Potencialidades do estágio curricular supervisionado em Geografia no percurso de formação inicial. **Signos Geográficos**, [S. I.], v. 3, p. 01-18, 2021.

PISEAGRAMA. **A Piseagrama:** como colaborar. Belo Horizonte. Disponível em: <https://piseagrama.org/a-piseagrama/como-colaborar/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SZTUTMAN, R. Poéticas da regeneração. **Piseagrama**, Belo Horizonte, edição especial Vegetalidades, p. 92-97, set. 2023.

“DE TANTO VER, A GENTE BANALIZA O OLHAR”: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Gonçalves

Helenor de Sousa Paz

Manuella Sant'ana Juttel de Souza

Gisele Gonçalves

Introdução

De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio [...].

(Otto Lara Rezende, 1992).

Otto Lara Rezende, em sua poesia *Ver vendo*, nos convida a refletir sobre a maneira como temos observado, olhado para o que nos rodeia. Para início, essa é uma reflexão que permeia todo o percurso do estágio na Educação Infantil. Este artigo propõe, portanto, uma reflexão sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED), que teve como pressuposto o exercício do olhar sensível frente às experiências das crianças.

Nesse sentido, compreendemos o Estágio como um espaço formativo que demanda uma postura ética, observadora, que possibilita interpretar criticamente a realidade educativa. Estagiar na Educação Infantil é muito mais do que cumprir uma etapa curricular: é habitar intencionalmente um espaço formativo perpassado por complexidades, uma vez que, no percurso e desdobramento dos processos vivenciados no campo de estágio, é possível exercitar o processo de pesquisa acerca da realidade vivida.

A formação para o exercício da docência deve ter como alicerce a *práxis* pedagógica, pois o estágio “[...] não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade (Pimenta; Lima, 2005, p. 14). Ou seja, é

fundamental que o processo de estágio, assumido como pesquisa, seja atravessado pela análise e pelo questionamento crítico da realidade, à luz de teorias. Isso significa a possibilidade de estagiárias/os elaborarem, a partir das situações concretas vivenciadas no campo de estágio, projetos de docência que possibilitem apreender e problematizar as situações observadas (Pimenta; Lima, 2005).

Mais pontualmente, na Educação Infantil, as/os estagiárias/os ensaiam o lugar de pesquisadoras/es, exercitando as distintas formas de ler a realidade, para, então, visualizar as especificidades das crianças: “Pesquisando, desenvolvendo formas de observação do cotidiano e do grupo de crianças com a qual estão interagindo, poderão, então, no processo coletivo de reflexão, arriscar propostas e alternativas de encaminhamentos” (Rocha; Ostetto, 2008, p. 107).

Sendo assim, o Estágio convoca à necessidade de exercitar o olhar sensível e pensante (Weffort, 1995), ou seja, por meio da observação participante, as/os estudantes aproximam-se das crianças com interesse real sobre suas vidas vividas no contexto institucionalizado.

Essas ações, sustentadas pela ética, pelo olhar atento e pela observação sensível e cuidadosa, permitem ultrapassar as aparências dos fenômenos educativos. Ao adotar essa postura, ampliamos a compreensão sobre os processos educativos-pedagógicos, analisando criticamente as práticas observadas e contribuindo para a ressignificação de nossa própria formação docente. Portanto,

Esta compreensão traz implicações para a formação do educador, o qual precisará cultivar a sensibilidade do olhar, ampliar seu campo de visão. É necessário a construção de um olhar diferenciado sobre as crianças pequenas, centrado nas múltiplas formas de expressão que elas utilizam para se comunicar e ser no mundo (Rocha; Ostetto, 2008, p. 104).

É importante pontuar que a proposição da observação e do registro – elementos de documentação pedagógica necessária no Estágio – não está somente direcionada para os processos de desenvolvimento das crianças, mas, sobretudo, para os seus interesses, suas manifestações, seus desejos e produções. Para tanto, as crianças lançam mão das suas muitas formas de se expressar (Rocha; Ostetto, 2008, p. 105).

O Estágio no contexto da primeira etapa da Educação Básica se assenta em uma perspectiva formativa fundamentada na concepção de criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, bem como, na perspectiva do currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009). Assim, todo o processo de documentação pedagógica, que envolve a observação, os registros e o planejamento, foi desenvolvido tendo como foco as crianças.

Um dos primeiros grandes desafios com que nos deparamos nessa etapa formativa foi a busca de respostas para os questionamentos: de onde partir? Para onde e para o que devemos direcionar o olhar? O que observar? Aqui paira um dos valiosos exercícios do estágio: (re)aprender a observar a partir de lentes que questionam o que nos é familiar, estranham o que estamos habituados a ver, sem ver.

São perguntas iniciais importantes, porque revelam a visão de criança, de infância e de educação de quem as elabora. Aprendemos, ao longo do curso de Pedagogia, que nossa prática deve convergir para a indissociabilidade do cuidar e do educar. Conforme designam as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a concepção de uma Educação Infantil sustentada

[...] no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Rocha, 2010, p. 12, *apud* Florianópolis, 2022).

A inserção no estágio na Educação Infantil nos coloca, então, o desafio de realizar a interlocução da teoria com a prática, dando significado ao arcabouço teórico que acumulamos na universidade. Ter contato com a criança concreta, em um constante exercício de *auscultar* e olhar para seus indícios expressivos, e com instituições reais, onde diferentes vozes, desejos e ações se articulam, nos proporciona o exercício de ler a realidade de perto para visualizar particularidades e necessidades da Educação Infantil, em um constante movimento de ação-reflexão-ação sobre nossa prática nesse contexto e de problematização dos detalhes e dos macro-contextos políticos que atravessam o cotidiano das instituições. Nesse sentido, assim como

aponta Ostetto (2008), o estágio é, também, uma experiência do papel de pesquisadoras para as estudantes estagiárias.

Para além de um exercício de ausculta e de sensibilização do olhar, o estágio nos proporciona o aprendizado de importantes dimensões que constituem o ofício da docência e seus instrumentos metodológicos: o planejamento, o registro e a avaliação, que compõem a documentação pedagógica. É o momento de experimentar “[...] traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (Ostetto, 2000, p. 177), a partir do que observamos de interesse das crianças em suas diversas formas de expressar.

Todo esse exercício de se experimentar professora coexiste em um lugar no qual há “[...] o cruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, das alunas estagiárias, dos professores e demais profissionais de Educação Infantil e dos professores orientadores de estágio” (Ostetto, 2008, p. 107-108). Esse lugar constitui-se, portanto, como espaço de encontro de diversas perspectivas que enriquecem o processo de formação de futuros professores, na medida em que também proporcionam olhares outros para os enfrentamentos da instituição que recebe as estagiárias.

Nesse contexto, observamos que o planejamento se constituiu uma ferramenta essencial no trabalho docente na Educação Infantil. Ele não apenas organiza as ações pedagógicas, mas também traduz a intencionalidade educativa, garantindo que as práticas sejam alinhadas às necessidades das crianças. Como destaca Ostetto (2000), o planejamento deve refletir uma concepção de Educação Infantil que respeite as crianças como sujeitos de direitos e promova o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões – físicas, psicológicas, intelectuais, sociais, motoras e afetivas. Segundo Ostetto (2000, p. 177):

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentado o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

O ato de planejar implica não apenas em pensar ou imaginar as ações, mas em documentá-las, traçando caminhos que orientem o trabalho pedagógico. Essa documentação é crucial para alinhar a prática docente aos princípios Éticos, Políticos e Estéticos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Tais princípios reforçam o respeito à criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à brincadeira, ao afeto, à segurança, à expressão, à natureza e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. A importância de garantir os direitos das crianças é reiterada tanto por Ostetto (2000) quanto pelos *Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 2009). Esses documentos sublinham os seguintes direitos:

- Direito à brincadeira; Direito à atenção individual;
- Direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Direito ao contato com a natureza;
- Direito à higiene, saúde e alimentação saudável;
- Direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Direito ao movimento em espaços amplos; Direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Direito à expressão de sentimentos;
- Direito a especial atenção durante o período de adaptação;
- Direito ao desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

Esses direitos, quando integrados ao planejamento pedagógico, asseguram que as ações docentes sejam pautadas no respeito e na participação das crianças, possibilitando tempos, espaços e materialidades que potencializam ricas experiências na Educação Infantil.

A/o adulta/o exerce um papel fundamental na garantia dos direitos das crianças. No contexto da Educação Infantil, isso se traduz em um planejamento comprometido, que considera as múltiplas linguagens das crianças e os diversos momentos da vida cotidiana nos espaços educativos. O/A professor/a, como mediador/a, é responsável por criar intencionalmente oportunidades para que as crianças participem ativamente do processo

educativo, respeitando suas singularidades e promovendo interações significativas.

Um encontro com o campo de estágio

O estágio que dá concretude a este texto foi realizado no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Almirante Lucas Boiteux, que oferece atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade e está localizado na região central do município de Florianópolis. O planejamento foi direcionado ao grupo 3A, que atendia 15 crianças da faixa etária de 3 anos, no período matutino. O grupo contava com uma professora de Educação Infantil, uma Professora Auxiliar de Educação Infantil e duas Auxiliares de Sala. O período de observação participante mostrou-se um tanto quanto desafiador por diversos fatores, pelo fato de que estávamos não apenas adentrando um território desconhecido, mas porque éramos pessoas estranhas às crianças do grupo, que nos observaram de maneira curiosa e que, em pequenos passos, construíram vínculo conosco. Trabalhar com uma faixa etária que até então era desconhecida pelas estagiárias foi uma experiência ao mesmo tempo desafiadora e inovadora, pois foi possível, com ainda mais clareza, nos despirmos de “pré-conceitos” sobre as crianças e mergulharmos em seus universos.

Compreender e observar particularidades tanto da faixa etária, quanto do grupo e também das profissionais da unidade foi essencial para que pudéssemos traçar estratégias e objetivos para o planejamento da docência. As estagiárias escreveram, em seus registros, observações relativas às descobertas das crianças, que iam desde as possibilidades de comunicação que transcendiam a verbalização, bem como suas curiosidades acerca do mundo. Também foi registrado a maneira como exploravam a sensorialidade com objetos da sala e elementos da natureza, a dualidade em brincar individualmente, porém juntos, a presença das professoras como mediadoras na coletividade e a predominância de brincadeiras que envolviam a construção e reorganização do espaço. O mais importante do processo foi perceber, por meio da observação sensível, o quanto as crianças são potentes nas relações que estabelecem.

O trabalho das docentes da unidade foi inspirador quanto ao respeito ao tempo e à voz da infância. Ao não se prenderem à lógica da produtividade

e se atentar aos interesses das crianças, davam às mesmas a oportunidade de autonomia na participação das propostas, permitindo a exploração dos espaços e materialidades de maneiras que não necessariamente fossem convencionais ao planejamento original, além da adaptação às incertezas do cotidiano. Respeitavam a infância no seu próprio tempo, ou seja “[...] compreendiam o tempo também como *kairós*, isto é, o instante, o momento crítico, a oportunidade, que é preciso marcar, ou ainda o tempo como *aión*, isto é, intensidade, duração” (Barbosa, 2013, p. 217).

Dessa observação nasceu o projeto *Meu quintal é maior que o mundo: as crianças e a natureza*. Inspiradas pelo frequente interesse das crianças na criação e na exploração da natureza, e apoiadas nos Núcleos de Ação Pedagógica Natureza e Linguagens Visuais (Florianópolis, 2022), produzimos uma proposta de docência distribuída em oito dias, que teve como principais ações a construção da estrutura ecológica conhecida como *casa ou hotel de insetos*, o aprendizado e a busca da biodiversidade dos insetos na unidade, a fabricação de tintas naturais e a produção de uma obra de arte coletiva utilizando tais tintas como material principal.

O primeiro e principal desafio se deu logo no início da docência, com a chuva nos recebendo na unidade. Um aprendizado que levamos para as próximas experiências é o de pensar em alternativas relativas às variações climáticas, uma vez que boa parte do planejamento demandava o uso do espaço externo da unidade educativa. O acolhimento das professoras do grupo veio como uma solução para esse problema ao nos auxiliarem no replanejamento das propostas para o espaço da sala de referência. Também foi necessário reorganizar o planejamento da segunda semana devido a alterações no cronograma do NEIM. Para tal acontecimento, consideramos que desenvolvemos uma boa “previsão de imprevistos”, uma vez que propositalmente deixamos alguns espaços no planejamento para possíveis reorganizações necessárias. Vivenciar os imprevistos ocupa um papel constituinte em nossa formação docente, pois demonstra como não devemos nos apegar ao planejamento como algo, imutável, uma vez que o tempo é

[...]. Algo que não pode ser, banalmente, vendido ou comprado, mas sim dividido, compartilhado, usufruído. Aprender a valorizar e a apropriar-se do próprio tempo é oferecer às crianças instrumentos de resistência aos tempos do capital (Barbosa, 2013, p. 218).

O estágio proporciona, aos/às acadêmicos/as em formação, condições essenciais para que, ao mesmo tempo, construam suas identidades docentes e se reconheçam na inserção em diferentes contextos educativos, nas observações e nos tensionamentos necessários nesses espaços (Ostetto, 2014). Além da expansão de repertório e aumento da integração das crianças entre si e com as professoras, percebemos um salto na aproximação do grupo em relação à natureza, por parte do conhecimento e entendimento da importância dos insetos para a biodiversidade, mas, sobretudo, na relação lúdica com a sujeira. Como exemplo, apresentamos um registro de quando as crianças investigaram os insetos que moravam no parque do NEIM (Figuras 1, 2):

Figura 1 – As mãos que descobrem uma nova forma de vida



Fonte: Arquivo das Estagiárias, 2024.

Figura 2 – Borboleta reposando na grade



Fonte: arquivo das estagiárias, 2024.

Uma das propostas previstas no projeto de docência foi a construção de uma casa para insetos, elaborada com materiais biodegradáveis e recicláveis. A casa foi construída junto às crianças, com o objetivo de colocá-la no parque da unidade, promovendo uma observação da biodiversidade. Para sua confecção foi necessário a manipulação de terra, água, cola e alimentos, que grudaram nas mãos, roupas e no chão da sala de referência. Nos primeiros dias algumas crianças demonstraram um pouco de resistência às propostas pelas características citadas e, no decorrer do cotidiano, decidiram se aproximar e aos poucos demonstraram interesse. A “sujeira” já não era mais um impedimento para o aproveitamento das brincadeiras:

Figura 3 – Construção da casa dos insetos



Fonte: arquivo das Estagiárias, 2024.

Figura 4 – A casa de Insetos posicionada em frente à arte com grafite



Fonte: arquivo das Estagiárias, 2024.

Algo que não havia sido diretamente apontado como um objetivo no planejamento se tornou uma das principais observações durante a semana de docência: as crianças, ao estreitarem a relação com a natureza, libertam-se também de preocupações do mundo adulto, como o excesso de higienização da vida. O que toca o aprendizado nem sempre é previsto, mas é levado pelas crianças como um novo significado. Elas ressignificaram a relação com a “sujeira” e paulatinamente se permitiram explorar os elementos dispostos.

Conseguimos perceber uma ampliação no repertório de brincadeira das crianças e sua integração como coletivo, especialmente a partir da observação das interações e brincadeiras realizadas com os elementos da natureza, a investigação dos insetos no parque e a construção da casa dos insetos. Para tanto, foi indispensável a escuta, o acolhimento e a compreensão que recebemos das professoras ao longo dos oito dias de estágio, mostrando como este se evidencia como um espaço não apenas de formação das estagiárias, mas também de captura de necessidades já antes previstas pelas docentes e pela instituição, tal qual reforçam Pimenta e Lima (2006).

Considerações finais

O estágio em Educação Infantil é uma experiência rica e desafiadora que exige sensibilidade, ética e criticidade. É um momento para “estar com”, para observar, investigar e aprender de maneira integrada, fortalecendo a

formação docente e contribuindo para a construção de uma prática pedagógica fundamentada e transformadora. Um olhar atento e sensível, como propõe Weffort (1995), é essencial para atravessar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda dos fenômenos educativos, contribuindo, assim, para uma educação mais humanizada e reflexiva.

Ao longo do semestre, diversas oportunidades de imersão no universo da Educação Infantil nos auxiliaram a compreender o significado do que é a especificidade dessa etapa educativa. No decorrer das experiências, percebemos que a Educação Infantil tem como finalidade a garantia do direito da criança de se desenvolver enquanto sujeito em sua humanidade, de forma linguística, social, emocional, corporal e expressiva (Brasil, 2009), e de ampliar seu repertório cultural por meio da interação com outras crianças e das propostas com as docentes. Vivenciamos e reconhecemos o campo de estágio como espaço privilegiado de formação docente, de ampliação do olhar pedagógico, de pesquisa, de ensino e extensão e de trocas de saberes que ultrapassam as paredes da universidade (Ostetto, 2014). Encerramos o estágio com a certeza de que ótimas experiências foram vividas em sua inteireza, como algo que toca o sujeito (Larrosa, 2002), tanto para as crianças e professoras da unidade, quanto para nós, estagiárias, em eterno desenvolvimento e já não sendo mais as mesmas que éramos quatro meses antes.

Por fim, o estágio na Educação Infantil é um momento formativo político e pedagógico que demarca a intencionalidade docente em promover práticas respeitosas e inclusivas. Ao considerar os direitos das crianças e suas múltiplas dimensões de desenvolvimento, a ação docente no Estágio possibilitou a construção de tempos, espaços, materialidades e propostas que valorizem a infância e suas especificidades. Assim, entendemos, assume-se a responsabilidade de garantir uma prática pedagógica ética, reflexiva e transformadora, fundamentada na escuta ativa, na observação sensível e no compromisso com os direitos das crianças.

Referências

- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11 - 21, jul./dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Di- retrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/ SEF/DPEF/COEDI, 2009.
- BARBOSA, M. C. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- BONDÍA, L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. I.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- FLORIANÓPOLIS. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Prefeitura do Município de Florianópolis. 2. ed. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- OSTETTO, L. E. Educação Infantil, crianças, tempos, espaços: entre olhares e diálogos no estágio de formação docente. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., Fortaleza, 2014. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2014. p. 2567-2667.
- OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. **Encontro e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, I. C.; DIAS, M. de F. S; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. (Orgs). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

WEFFORT, M. F. (Coord.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA FAED/UDESC: PARCERIAS CO-FORMATIVAS COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS/SC

*Mônica Teresinha Marçal
Roselaine Ripa*

Considerações iniciais

Um dos sintomas de se estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, construir e destruir.

Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós educadores, também de ensinar.

Somos sujeitos porque desejamos.

Somos sujeitos porque criamos, imaginamos e sonhamos.

Somos sujeitos porque amamos e odiamos, destruímos e construímos conhecimento.

Somos sujeitos porque temos uma ação pensante, reflexiva, simbólica, laborista no mundo.

Contudo, tem muito sujeito que não é dono de seu desejo,

de seu fazer, de seu pensamento.

Como fazê-lo reconhecer o próprio desejo, pensamento, se nunca lhe foi possível praticá-lo?

(Madalena Freire, *Incompletude*, 2023, p. 24).

Neste texto, apresentamos a caracterização do Estágio Curricular Supervisionado III, componente curricular que integra a 6^a fase do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tal componente curricular tem como objetivo desenvolver o estágio de docência na perspectiva da práxis político-pedagógica, visando a atuação com ética, responsabilidade e compromisso nas escolas públicas-campos de estágio.

Dessa forma, buscamos contribuir, tal como Madalena Freire (2023) nos provoca a fazê-lo, para “despertar o desejo” de ensinar-aprender da

pedagoga-docente-estagiária¹, por meio das ações teórico-práticas dos estágios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda nessa experiência dos estágios *com* os Anos Iniciais, organizamos as ações didático-pedagógicas com o intuito de mobilizar a prática do “pensamento” reflexivo que se efetiva na parceria com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC).

Dessa forma, composto como um relato da nossa experiência docente na proposição do Estágio Curricular Supervisionado III, em 2024, organizamos o texto em duas seções. Na primeira seção, apresentamos as concepções de estágio que contribuem para fundamentar a organização da disciplina em sua carga horária teórica e prática. Na segunda seção, temos como ponto de partida as experiências docentes vividas, cuja descrição da intervenção fundamentada teoricamente busca a reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021), no sentido de contribuir para a produção de conhecimentos sobre os estágios na formação inicial docente.

Concepção de estágio na parceria entre a FAED/UDESC e a rede municipal de educação de Florianópolis/SC

A universidade pública, um dos campos de formação inicial da docência, tem o compromisso com o legado historicamente elaborado pela humanidade, assumindo, também, a responsabilidade na construção de saberes, de experiências e de conhecimentos socialmente produzidos. É nesse contexto que as perguntas-reflexões que Rios (2014, p. 104) nos provoca pensar ainda carregam relevância: “O que ainda se pode saber sobre o(s) saber(es)? De que saberes temos necessidade para ensinar? De que ensinamentos temos necessidade para saber”.

O curso de Pedagogia, historicamente, constituiu-se na sua relação com a prática educativa, reconhecendo-se como teoria ou ciência dessa prática (Saviani, 2012). Nesse sentido, a matriz curricular de tal curso de graduação revela, em muitos casos, a problemática dicotomia entre as

¹ Utilizaremos a palavra no feminino considerando que a maioria das profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são mulheres, bem como no curso de Pedagogia (FAED/UDESC).

disciplinas identificadas no âmbito dos fundamentos da educação e as que passam a compor as metodologias/práticas de ensino. Gera, assim, a percepção equivocada de que basta a vivência do cotidiano, em um contexto de “aprender a aprender”, para que os “saberes que temos necessidade para ensinar” aflorem – discurso este ideologicamente construído que tende a se estabelecer como hegemônico na pedagogia do capital. Como resistência a tal imposição, divulgada como inovadora e capaz de resolver os problemas da formação inicial docente, concebemos o estágio curricular supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de efetivação de uma práxis político-pedagógica que proporcione, à pedagoga-docente-estagiária, “[...] espaços para a criação de alternativas que possibilitem a formação de profissionais, teoricamente fundamentados, historicamente situados e politicamente comprometidos” (UDESC, 2024, Art. 2º - I).

O encontro com a realidade educacional que os estágios curriculares supervisionados provocam, marcado por contradições, expectativas, alegrias e descontentamentos, tem potencial para se constituir enquanto apropriação crítica da realidade, na qual o cotidiano é assumido como ponto de partida – “uma aproximação à realidade na qual atuará” (Pimenta, 2012, p. 45), recorrendo à teoria para possibilitar a compreensão da práxis pedagógica.

Benincá (2010, p. 33) destaca que é à luz da teoria que os critérios de análise são mobilizados, a partir das seguintes fontes: “[...] dos objetivos da investigação pedagógica, da teoria que fundamenta a metodologia, da metodologia enquanto ação transformadora e da realidade a ser transformada pela ação metodológica em direção aos objetivos”.

Por isso, as ações propostas no desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados durante a formação inicial da pedagoga-docente têm necessidade de serem planejadas de forma intencional e fundamentadas nas teorias pedagógicas progressistas (Libâneo, 2014), nas quais a Rede Municipal de Educação de Florianópolis também fundamenta sua proposta curricular.

Corroboramos, assim, com Pimenta e Lima (2005/2006), quando afirmam a necessidade de contextualização do estágio de docência como atividade currículo na perspectiva da práxis pedagógica, concebido na articulação com a

[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 14).

Com base em tais discussões e contextos, e, ainda, com o propósito de também resistir ao esvaziamento teórico que a defesa de uma ação pragmática, fragmentada e aligeirada durante os estágios curriculares supervisionados tende a provocar na formação inicial docente delineada pelas atuais políticas nacionais (Brasil, 2019; Brasil, 2024), planejamos o estágio nos Anos Iniciais no curso de Pedagogia da FAED/UDESC – atividade de ensino articulada à Educação Básica pública –, na sua relação indissociável com a pesquisa e a extensão. Afinal, o estágio curricular obrigatório constitui-se, juntamente com os outros estágios, “[...] como processos interdisciplinares e avaliativos, articuladores da indissociabilidade entre teoria/prática e ensino/pesquisa e extensão” (UDESC, 2014, Art.1º). Além disso, sendo apenas um dos componentes curriculares da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, ressalta-se a necessidade de sua articulação com as demais disciplinas:

[...] o estágio pode servir às demais disciplinas, e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é **uma atividade teórica** (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (Pimenta, 1995, p. 63, grifo nosso).

Dessa forma, a constituição do estágio de docência como práxis pedagógica se torna possível quando há aproximação e integração entre a Universidade e a Educação Básica, reconhecendo ambas como correspondentes pela formação inicial e continuada das pedagogas-docentes. Experiências essas que se materializam, no âmbito do estágio desenvolvido nos Anos Iniciais, na perspectiva da co-formação. Bazzo, Souto-Maior e Souza (2020, p. 584) esclarecem

[...] o papel do **co-formador como uma referência profissional**, um mediador dos conhecimentos da prática, de suma importância para o processo de transição da condição de estudantes para professores/as, pois a guisa de exemplo, a relação entre as estagiárias no momento de assumirem uma turma, planejarem as aulas, ou seja, definirem os conteúdos, os objetivos, as estratégias de ensino e aprendizagem, os critérios e os instrumentos de avaliação etc., e a professora experiente **proporciona de forma inigualável o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e modos de lidar únicos no contexto da docência** (grifos nossos).

No desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados ao longo de 2024, na parceria com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis, podemos afirmar que cada professora regente/supervisora dos campos de estágios assumiu, com compromisso ético e político, a perspectiva da co-formação, de forma a contribuir para que novas e instigantes respostas às questões-reflexões apresentadas por Rios (2014) – sobre quais saberes constituem a formação inicial docente – fossem tecidas de forma coletiva e colaborativa, tal como relataremos a seguir.

Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: o cotidiano enquanto ponto de partida

[...] Estagiar é estar com, é habitar por certo tempo um espaço formativo complexo [...]

(Luciana Esmeralda Ostetto, 2012, p. 20).

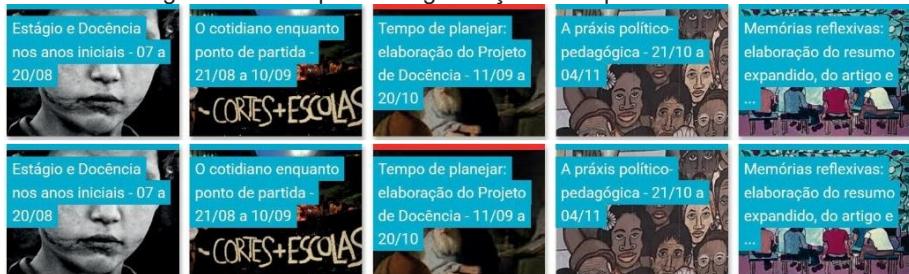
Ostetto (2012, p. 19-20) reflete que a configuração de um tempo-espacço no percurso do estágio curricular supervisionado “[...] permite aos estudantes-professores em formação o exercício de ampliação do olhar sobre a estrutura, organização e dinâmica das instituições educacionais”, bem como “sobre as práticas pedagógicas e, principalmente, sobre as crianças e adolescentes que por ela são educados”.

Fundamentadas em tais discussões, organizamos e articulamos o Estágio Curricular Supervisionado III a partir de alguns tópicos de estudo, que, apesar de terem uma data de início e de fim, procuram estar articulados de

forma processual ao longo do semestre: o estudo da documentação da rede e da produção acadêmica sobre cada escola campo de estágio; a observação participante; a construção coletiva dos projetos de docência e dos planos de aula; o exercício da docência, os registros reflexivos, a avaliação e a socialização em encontro acadêmico.

Para tanto, lançamos mão de compor um Ambiente Virtual de Aprendizagem, no moodle institucional da UDESC, com o propósito de melhor organizar e apresentar os materiais mobilizados. Assumimos, também, que esse ambiente virtual não está pronto, portanto, necessita de planejamento a partir das concepção já delineadas anteriormente, do qual as professoras da disciplinas se colocam como co-autoras², incluindo a curadoria das imagens³ (Figura 1), com o objetivo de ampliação do repertório e discussões de cada tópico de estudo⁴ (Figura 2), a partir dos referenciais básicos e complementares que constam no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Figura 1 – Exemplos de organização dos tópicos de estudo



Fonte: AVA - Moodle do Estágio Curricular Supervisionado III, 2024-2.

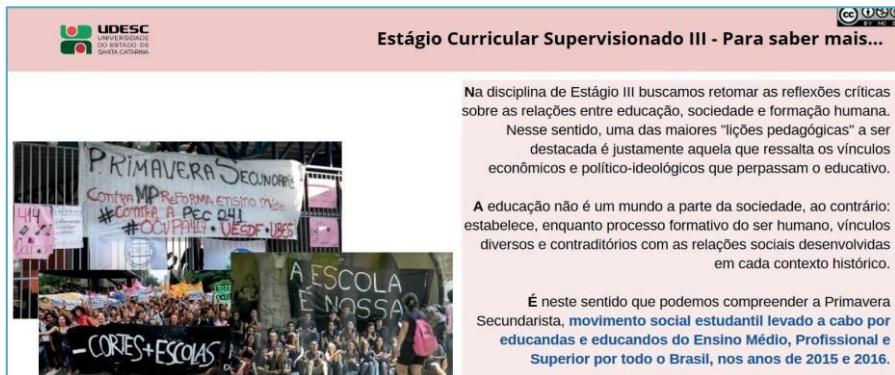
² Agradecemos a parceria do Prof. Vitor Malaggi (UDESC) pela partilha desses materiais autorais.

³ Ao selecionar diferentes imagens, tais como fotos de mobilizações da categoria docente, de movimentos sociais, do movimento estudantil, de murais e de obras de arte clássicas buscamos ampliar os saberes que compõem a formação inicial em Pedagogia.

⁴ Link para acesso a um exemplo completo de material intitulado “Para conhecer a imagem da abertura da disciplina”:

<https://drive.google.com/file/d/1Y1EbYmo1oPra1jLQP1EuE9c9B9L58RjM/view?usp=sharing>

Figura 2 – Exemplo do início de um “Para saber mais...”



Estágio Curricular Supervisionado III - Para saber mais...

PRIMAVERA SECUNDARISTA
Conteúdo MP Reforma ensino médio
#CONTAR A PEC 241
#OCPANH • UDESC • UFGS

A ESCOLA É Nossa
-CORTES+ESCOLAS

Na disciplina de Estágio III buscamos retomar as reflexões críticas sobre as relações entre educação, sociedade e formação humana. Nesse sentido, uma das maiores "lições pedagógicas" a ser destacada é justamente aquela que ressalta os vínculos econômicos e político-ideológicos que perpassam o educativo.

A educação não é um mundo a parte da sociedade, ao contrário: estabelece, enquanto processo formativo do ser humano, vínculos diversos e contraditórios com as relações sociais desenvolvidas em cada contexto histórico.

É neste sentido que podemos compreender a Primavera Secundarista, movimento social estudantil levado a cabo por educandas e educandos do Ensino Médio, Profissional e Superior por todo o Brasil, nos anos de 2015 e 2016.

Fonte: AVA - Moodle do Estágio Curricular Supervisionado III, 2024-2.

Essas diferentes imagens ajudam a compor o que Bazzo, Souto-Maior e Souza (2020) destacam enquanto momentos que compõem o estágio curricular supervisionado: “tempo de acolher”, “conhecer para ensinar”, “espaço de planejar para ensinar”, “tempo da experiência” e “tempo e espaço de florescências”.

Antes de adentramos no “tempo de acolher” e “conhecer para ensinar”, que permitem a aproximação das pedagogas-docentes-estagiária em uma Escola Básica Municipal de Florianópolis, mobilizamos o estudo sistematizado da documentação da Rede Municipal⁵, do Projeto Político Pedagógico da escola campo de estágio e, ainda, uma revisão de literatura. O interesse em identificar a produção acadêmica de cada campo, por meio de uma revisão de literatura, tem possibilitado conhecer estudos e pesquisas desenvolvidos *com e sobre* a escola, buscando, também, a cada semestre, contribuir para ampliar essa produção sobre o fazer docente e dar visibilidade aos estudos e experiências já desenvolvidas no âmbito institucional.

Essa revisão de literatura, juntamente com a documentação da escola, contribui, ainda, para ampliar as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente que considere as exigências sociais, ao analisar o

⁵ Cf. em:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=proposta+curricular&menu=7&submenuid=253>

[...] conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam, caracterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço onde ocorre efetivamente a docência, acrescendo-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de estudantes. Assim, ser docente é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens. Dessa forma, a docência não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas sim algo que exige criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua (Souza; Martins Filho, 2017, p. 43-44).

O período de observação participante é o momento em que conhecemos as crianças, a equipe gestora e professores/as. Momentos em que o diálogo assume papel central, pois ajuda a criarmos vínculos e a nos aproximarmos do cotidiano escolar e das vivências. Além disso, realizamos uma leitura do entorno, ou seja, procuramos compreender criticamente o contexto e a relação que se estabelece entre a escola, o bairro e a comunidade, considerando o processo histórico e social de cada espaço. A observação participante também possibilita reunir elementos essenciais para a elaboração dos projetos de docência, momento em que a supervisora do campo informa aos/às estagiários/as os possíveis encaminhamentos em torno de temas, projetos e conteúdos a serem trabalhados com as crianças. De certa forma, a docência participante já começa a ser construída desde o período de observação, pois temos interesse em compreender, a partir do estudo da documentação pedagógica, o quanto o Projeto Político Pedagógico está alicerçando as ações desenvolvidas em sala de aula com as crianças e mobilizando suas aprendizagens e interações.

Podemos ressaltar que o período de observação participante promove e possibilita ao/à estagiário/a viver a aproximação e inserção no ambiente escolar. Nesse convívio, compreendemos que há aprendizagens que ocorrem em níveis micro e macro. Mais amplamente, temos o acesso às diretrizes e aos documentos orientadores, à participação nas atividades, na rotina e em

reuniões pedagógicas (que incluem os conselhos, os colegiados, os planejamentos coletivos, as formações continuadas, a hora atividade e o encontro com as famílias), à integração institucional, além da circulação pelos diferentes espaços escolares e a realização de ações como empréstimo de materiais, reserva de espaços específicos (laboratório, sala informatizada, auditório ou biblioteca). De forma mais específica, no espaço da sala de aula, temos as aprendizagens referentes diretamente ao trabalho docente e às ações desenvolvidas pelos/as professores/as com os/as estudantes, ou seja, o modo como se dirigirem às crianças, a comunicação que é estabelecida, a organização das aulas, a avaliação das atividades, o encaminhamento das aulas, a disposição dos espaços, as orientações aos/as estudantes, a atenção e a explicação destinada a tirar dúvidas, a responder perguntas, a mobilização das curiosidades, a promoção de momentos lúdicos e participativos, a ilustração de conceitos, o uso de diferentes recursos pedagógicos, a retomada de assuntos estudados, as formas de ensinar, mediar os conteúdos, a escuta nos momentos de conflito e a apresentação de novos conhecimentos, por exemplo. Essas aprendizagens em níveis micro e macro constróem o pertencimento à instituição, os vínculos, a identidade e a memória das primeiras experiências docentes no âmbito do estágio obrigatório, além de se constituírem práticas que requerem a tomada de decisões, a flexibilidade, a empatia, as atitudes reflexivas e o posicionamento crítico.

No momento da observação participante, portanto, a pedagog-estagiária-docente tem contato com a docente experiente, aqui denominada co-formadora. Com ela são construídos momentos nos quais as aprendizagens coletivas se dão pelas trocas, pela abertura, pela solidariedade em acolher as diferenças e em compartilhar os conhecimentos que constituem a docência, pois tal compreensão pode contribuir para impulsionar o entendimento conjunto da teoria e da prática, promovendo o conhecimento sobre o trabalho docente, bem como a inserção profissional.

Compreendemos que a observação participante possibilita a construção coletiva dos projetos de docência e dos planos de aula que estejam de acordo com os interesses das crianças e que visem o desenvolvimento de ações voltadas a promover a participação, o engajamento

e a elaboração e ampliação dos conhecimentos dos estudantes. São ações de colaboração mútua entre a escola e a universidade, entre as professoras orientadoras, as professoras supervisoras/regentes da turma e as pedagogas-docentes-estagiárias, por isso se configuram como co-formativas. A gama de conhecimentos teórico-metodológicos advindos do processo formativo na universidade, com suas diferentes áreas e disciplinas, são mobilizados na elaboração de projetos de docência e de planos de aula que representem a ação consciente e a práxis pedagógica. Para Rossato (2010, p. 576), “[...] a práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo”.

É durante a observação participante que acessamos o planejamento da professora regente da turma, compreendemos a sua organização e, em conjunto, estabelecemos os encaminhamentos que visam definir o projeto de docência. Esse processo conta com o auxílio significativo da equipe gestora, em especial da supervisora, e tem a orientação da professora universitária. Para a construção do projeto de docência e dos planos de aula, voltamos à universidade a fim preparar e planejar o que irá compor o exercício docente da pedagoga-estagiária. O exercício de planejar leva em consideração as contribuições de Vasconcellos (2019), ao discorrer que

Planejar é diferente de refletir no sentido geral, pois, embora o planejamento inclua a reflexão, corresponde a um tipo particular de reflexão – pensar na ação a ser realizada no futuro. As ideias não mudam a realidade. Como afirmamos, o que muda a realidade são as ações. Todavia, para que as ações provoquem a mudança que desejamos, devem ser pautadas, guiadas, por determinadas ideias – além de outros elementos, como a base objetiva da existência (influência daquilo que é histórico-cultural), o contexto concreto da ação. É importante percebermos que existem muitas escolhas a serem feitas, decisões a serem tomadas, individual e/ou coletivamente. Se, efetivamente, abrirmos mão do planejamento, lógicas exteriores vão se impor à escola (Vasconcellos, 2019, p. 72).

Procuramos corresponder aos temas e questões sinalizadas pela escola, juntamente com os desejos sinalizados pelas crianças, por meio de problematizações que as mobilizem (Charlot, 2000). Também buscamos vencer as fragmentações e a perspectiva apenas transmissiva dos conteúdos,

por isso entendemos que esse momento é de pesquisa, estudos, trocas, partilhas, retorno aos documentos orientadores da rede e outros que forem necessários. Momento em que a pedagoga-docente-estagiária recebe orientações da professora universitária e de outros professores do curso, mas também sugestões da escola, que nos fornece devolutivas sobre o que está sendo preparado, ou seja, avalia e valida as propostas e os encaminhamentos pedagógicos antes de serem desenvolvidos com as crianças, dando tempo para que a pedagoga-docente-estagiária possa realizar as adequações necessárias.

Farias, Sales, Braga e França (2011, p. 111) sinalizam que [...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas.

A continuidade do processo, denominado “estágio docência”, também tem o acompanhamento da professora orientadora de forma colaborativa, pois esta observa, orienta, sugere e avalia a prática docente da pedagoga-estagiária-docente, percebendo as articulações realizadas a partir do planos de aula, teoricamente fundamentados, que se desdobram nos procedimentos didáticos (quanto à introdução, ao desenvolvimento e fechamento dos assuntos discutidos), na mediação e intervenção, na criatividade, nas problematizações junto às crianças, na linguagem, na comunicação, para citarmos alguns exemplos.

Passado o período de docência, após alguns dias, a pedagoga-estagiária-docente retorna para dar uma devolutiva às crianças e à escola sobre as propostas construídas durante o projeto de docência. Essa devolutiva pode ser por meio de um vídeo que contenha alguns dos momentos vividos durante o projeto de docência, da organização de um painel ou da exibição de um filme que retome alguma discussão realizada anteriormente. Também pode acontecer em um piquenique com contação de uma história, em uma peça de teatro, em cartas de agradecimento, entre outras ações. Entendemos que esse é mais um dos momentos de socialização e de compromisso ético e

político com a escola e com a Rede que nos recebe. O compromisso de estabelecer laços permanentes e de co-formação entre os sujeitos da escola campo e os estudantes da universidade.

Toda a experiência de estágio é documentada a partir dos registros da memória reflexiva (Benincá, 2010), como já mencionamos anteriormente. Durante todo o processo formativo solicitamos à pedagoga-docente-estagiária que registre suas memórias sobre as aulas, organizadas em unidades, bem como as articulações e as reflexões com o referencial teórico acessado, o plano de ensino da disciplina e o objetivo do estágio. A escrita da memória reflexiva é atravessada pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, bem como pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição campo e encaminhamentos específicos, que incluem, tal como já mencionado: a visita inicial à instituição e ao seu entorno; os estudos sobre as produções acadêmicas de cada campo de estágio no google acadêmico; os registros sobre as observações a partir do roteiro construído por todos/as os/as professores/as da 6^a fase do Curso de Pedagogia e suas respectivas disciplinas; a construção do projeto de docência e dos planos de aula; os registros do desenvolvimento da docência; a elaboração do artigo com as memórias resultantes das experiências no decorrer do estágio; a devolutiva às crianças, além da avaliação final do semestre (com o desenvolvimento e os resultados fomentados pelo Estágio Curricular Supervisionado III - Anos Iniciais) e a autoavaliação.

A partir do primeiro semestre de 2024, as professoras da UDESC, orientadoras do Estágio Curricular Supervisionado III – Anos Iniciais, no lugar de realizarem um seminário de socialização das experiências de estágio, organizaram, em dois dias, o I Encontro do Estágio Curricular Supervisionado: parcerias e desafios na formação docente. Na abertura do Encontro tivemos a palestra intitulada *A formação inicial de professores à luz do estágio supervisionado nos Anos Iniciais: mais que atividades, a criança em foco*”, proferida pela Professora Doutora Marta Furlan (UEL). Participaram desse momento representantes da UDESC, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, profissionais das escolas municipais que receberam nossas pedagogas-docentes-estagiárias. A atividade foi aberta à toda comunidade da FAED e contou, ainda, com a participação de professores/as da 6^a fase do

curso Pedagogia. Os resumos expandidos foram publicados em anais pela Editora da UDESC⁶.

Com a finalidade de articular a formação inicial com a promoção do ensino, pesquisa e extensão, as produções finais do estágio nos anos iniciais, desde de 2023.2, têm sido organizadas por meio de artigos científicos que relatem as experiências vividas no percurso do estágio. Tal iniciativa tem por objetivo apresentar os desafios e os aprendizados que ocorrem na práxis educativa, pois compreendemos o estágio a partir das palavras de Pimenta e Lima (2004), quando as autoras afirmam que entendem o

[...] conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Pimenta; Lima, 2004, p. 61).

A escrita dos artigos traz as questões registradas nas memórias reflexivas de forma crítica e atenta à realidade social, visando extrapolar a mera descrição do vivido, contribuindo, assim, para a composição da produção acadêmica *sobre e com* cada unidade que acolhe os estágios da UDESC.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado em docência nos Anos Iniciais, na FAED/UDESC, é concebido como práxis político-pedagógica, que é atravessada por desafios que mobilizam constantes (re)construções. Ao destacar, nas seções deste trabalho, o desenvolvimento desse momento formativo da pedagoga-docente, também nos propusemos fomentar a reflexão sobre: a) conceber o estágio como uma etapa da formação do/a licenciado/a, em que há uma vivência com a realidade e as situações próximas do seu provável campo de atuação; b) promover o ensino, a pesquisa e a extensão com as instituições escolares, com docentes supervisores, com a equipe pedagógica e gestora da Educação Básica, estabelecendo a

⁶ Cf. em: <https://encurtador.com.br/9l6B2>.

integração, os vínculos, a interlocução e a prática da co-formação; c) demonstrar ao campo de estágio que há um projeto pedagógico no curso de Pedagogia, que corresponde a uma matriz curricular, composto por momentos de aproximação ao campo, que se inicia com a leitura dos documentos referentes aos pressupostos e orientações da escola-campo, seguidos de uma visita à escola e seu entorno, do período de observação junto às crianças, da feitura do projeto de docência e dos planos de aula, do período destinado à experiência docente, dos registros e sínteses do vivido, da devolutiva às crianças, da elaboração de um artigo crítico e reflexivo sobre o estágio realizado; d) fortalecer a tríade composta pela pedagoga estagiária-docente e a professora supervisora/regente da turma, visando a construção e a dinâmica articuladora da práxis e e) assegurar uma educação pública com sólida formação teórica e metodológica na relação com a Educação Básica e a universidade.

Importa destacar que, em julho de 2024, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou diretrizes às Instituições de Ensino Superior (IES) referentes à avaliação do Ensino Superior para os cursos de licenciaturas, o que inclui a Pedagogia. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), integra o Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes), tem como um de seus objetivos avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação. A intenção apresentada era a de, a partir do Enade 2024, realizar uma avaliação prática dos estudantes, no momento em que estes realizam os estágios obrigatórios. Entendemos, assim, essa reformulação no sistema avaliativo precisa de estudos para analisar seu impacto na formação inicial docente.

Por fim, registramos que, para alcançarmos os desafios expostos acima, precisamos de parcerias colaborativas e coformativas, a qualificação contínua da matriz curricular no que tange aos componentes dos estágios e a compreensão de que o direito à educação pública de qualidade representa uma sociedade mais humana, igualitária e emancipatória. Ainda, que tais ações têm sido possíveis de serem trilhadas com a parceria da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Referências

- BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, S. D.; SOUZA, A. R. B. De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC. **Revista Cocar**, [S. I.], v. 14, n. 28, p. 580-598, jan./abr. 2020.
- BENINCÁ, E. **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora Passo Fundo, 2010.
- CHARLOT, B. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. - Brasília: Liber, 2011.
- FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 12. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. - São Paulo: Loyola, 2014.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxedu.v17i48.9010.
- OSTETTO, L. E. O estágio tecido com fios do ensino, da pesquisa e da extensão. In: NORONHA, E. C. de S. de F.; ANDRADE, I. C. F. de; MAURÍCIO, W. P. D. (Orgs.). **Itinerários da formação docente**: saberes e experiências do estágio curricular do USJ. São Paulo: Labor-ciência, 2012. 174 p.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, [S. I.], v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. ENDIPES e a didática: histórico e embates atuais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA E ENSINO – ENDIPE, 21.,* Uberlândia, 2022. Live. YouTube, 2022. Disponível em:

https://www.youtube.com/live/Q8V4ve_keqg?feature=share. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROSSATO, R. Práxis. *In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J. Docência e formação de professores(as): cenários e perspectivas. **APOTHEKE, [S. I.]**, v. 3, p. 40-56, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC. **Regulamento Geral dos Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Pedagogia da UDESC-FAED.** Floarianópolis: UDESC/FAED, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. *In: MARIN, A. J.; D'ÁVILA, C.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (Orgs.). Didática: saberes estruturantes e formação de professores.* XIX ENDIPE. Salvador: EDUFBA, 2019, v. 3, p. 71-106.

DADOS DOS ORGANIZADORES

Rosa Elisabete Miltz Wypyczynski Martins:

Doutora em Geografia. Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina.

Adilson de Angelo Francisco:

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Pedagogia e Coordenador de Estágios do Centro de Ciências Humanas e da Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina.

Celso João Carminati:

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina.

DADOS DOS AUTORES/AS

Adailton Pires Costa:

Graduado em História pela UDESC. Graduado em Direito pela UFSC. Mestre em História do Direito pela UFSC. Doutor em Direito, Estado e Sociedade pela UFSC. Professor de História na rede pública do Estado de Santa Catarina. Membro do Fazendo Escola (Centro de Estudos e Pesquisas em Trabalho Público e Sindicalismo). Pesquisador nas áreas de História Social do Trabalho, História Social da Escravidão, História do Direito e História da América Latina. E-mail de contato: adailtonpc@gmail.com

Ana Laura Garbin Brati:

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PGCIN da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bacharel em Biblioteconomia com Habilitação em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: analaurabrati@gmail.com.

Ana Maria Hoepers Preve:

Professora no Curso de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Coordena o Grupo de Pesquisa ATLAS e é pesquisadora da Rede Internacional Imagens, Geografias e Educação.

Ana Paula Nunes Chaves:

Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: ana.chaves@udesc.br

Camila Benatti Policastro:

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. E-mail: camilabpolicastro@gmail.com

Cleonisse Inês Schmitt:

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Administradora na Biblioteca Pública de Santa Catarina – BPSC. Bibliotecária CRB 14/733. E-mail: cleonisseschmitt@fcc.sc.gov.br.

Débora Steffen:

Acadêmica do curso de Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista do Programa de Extensão Bicho Geográfico. E-mail: desteffen007@gmail.com

Deise Camila a Silva Alves:

Graduanda de Geografia (Licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista do Observatório das migrações de Santa Catarina. E-mail: dieisecamila@gmail.com

Fabiana Waldow de Amorim:

Graduanda de Geografia (Licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Laboratório de Estudos Climatológicos, Oceanográficos e de Geografia Física (LECOGEO). E-mail: amorimwfabiana@gmail.com

Fernanda Gonçalves:

Doutora em Educação. Professora Colaboradora do Curso de Pedagogia (UDESC/FAED) e orientadora de Estágio Supervisionado II em Educação Infantil.

Gabriel Corrêa Leal:

Acadêmico do curso de Geografia-Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. E-mail: gabrielcorrealeal@gmail.com

Gisele Gonçalves:

Doutora em Educação. Professora Colaboradora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Orientadora de Estágio Supervisionado I. Técnica Universitária na FAED/UDESC.

Guilherme de Abreu Machado:

Acadêmico do curso de Geografia-Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participante do Programa de Extensão Bicho Geográfico. E-mail: guibreumachado@gmail.com

Helenor de Sousa Paz:

Acadêmica estagiária do curso de Pedagogia da UDESC/FAED.

Isabela da Silva Vaz de Lima:

Acadêmica do curso de Geografia-Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: isabelavazdelima@hotmail.com

Jéssica Carraro:

Graduada em Biblioteconomia com ênfase em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Bibliotecária de Metadados em editora, aplicando o conhecimento para otimizar a organização e recuperação de informações editoriais. E-mail: jesscarraro89@gmail.com

Ketry Gorete Farias dos Passos:

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora do Departamento de Biblioteconomia e Gestão da informação do curso de Biblioteconomia a Distância – (BibEaD/UAB). Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: ketry.passos@udesc.br

Leticia Della Vecchia Becker:

Acadêmica do curso de Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista do Programa de Extensão Bicho Geográfico. E-mail: dellavb@gmail.com

Luciana Mara Silva:

Graduada em Biblioteconomia. Mestre e Doutora na área da Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente e bibliotecária no ensino superior, com vínculo com a UDESC. E-mail: luciana.ms@udesc.br

Luciane Mara de Castilhos:

Graduanda de Geografia (Licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: lucastilhos4@gmail.com

Manuella Sant'ana Juttel de Souza:

Acadêmica estagiária do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Marchelly Pereira Porto:

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Gestão de Unidades de Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Bibliotecária CRB 14/1177. E-mail: marchellyporto@gmail.com

Mônica Teresinha Marçal:

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada com habilitação em Educação Infantil pela Faculdade de Pinhais. Mestra em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra, Portugal. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, com experiência e ênfase na área de Educação: formação de professores, infância, relações de gênero, literatura, representação feminina, artes, perspectiva histórico-cultural, estágio curricular, educação infantil e anos iniciais.

Paulo Barros:

Graduado em biblioteconomia. Bibliotecário do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis/Continente. E-mail: paulobarros@ifsc.edu.br

Rafael Daniel da Silva:

Bacharel em Biblioteconomia, com habilitação em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: raffa.silva.musico@gmail.com

Rafael Müller da Silva:

Graduado em Biblioteconomia com ênfase em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: rafaelmuller_muller@hotmail.com

Roselaine Ripa:

Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina, lotada no Departamento de Pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação, Comunicação e Tecnologia (até 2022) e Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (a partir de 2022). Líder do Grupo de Pesquisa “Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul” (CNPq/UDESC). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Ensino Nexos – Sul (FAED/UDESC). Informações em: <https://nexossuludesc.wixsite.com/inicio>

Tamara de Castro Régis:

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa e Laboratórios: Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens (LEPEGEO) e Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTA-TE/UFSC). E-mail: tamara.regis@hotmail.com

Thiago Machado Póvoas:

Graduado em História (Licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: thiago.mp2000@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

B

Biblioteca do Ifsc, 133
Biblioteca Pública, 15, 163

D

Desaceleração do Tempo, 174

E

Educação Básica, 83
Educação De Jovens, 99
Eja, 99
Estágio, 174
Estágio Curricular, 15
Estágio Curricular Obrigatório, 133
Estágio na Escola, 83
Estágio na Formação, 67
Estágio nos Anos Iniciais, 204
Estágio Supervisionado, 163
Experiência, 174 Experiências Do
Estágio, 99

F

Formação de Professores, 31

G

Geografia, 31, 99

I

Inclusão Educacional, 67

L

Lúdico, 31

P

Pessoas Com Deficiência, 67
Possibilidades e Desafios, 67
Proposta de Jogo, 31

R

Relato de Experiência, 15



ISBN 978-65-5388-320-8



9 786553 883208 >